

STUDIEN ZU FACH, SPRACHE UND KULTUR

Euroregion Neiße-Nisa-Nysa

Grenzregion/Euregio

Content Language Integrated Learning (CLIL)

klasy dwujęzyczne

Dresden

nauka języka kraju
sąsiada/sąsiedniego

vícejazyčnost

bilingvální vyučování

Görlitz/Zgorzelec

Pirna

Europäische Identität

Děčín

bilingvální vyučování
vícejazyčnost

Europäische Mehrsprachigkeit, bilinguales Lernen und Deutsch als Fremdsprache

Dorothea Spaniel-Weise

T Frank & Timme

Dorothea Spaniel-Weise

Europäische Mehrsprachigkeit, bilinguales Lernen und Deutsch als Fremdsprache

Studien zu Fach, Sprache und Kultur, Band 6

Dorothea Spaniel-Weise

Europäische Mehrsprachigkeit,
bilinguales Lernen und
Deutsch als Fremdsprache

FFrank & Timme
Verlag für wissenschaftliche Literatur

Umschlagabbildung: © Christine Friedrich-Leye

ISBN 978-3-7329-0488-4

ISBN E-Book 978-3-7329-9512-7

ISSN 2190-7471

© Frank & Timme GmbH Verlag für wissenschaftliche Literatur
Berlin 2018. Alle Rechte vorbehalten.

Das Werk einschließlich aller Teile ist urheberrechtlich geschützt.
Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechts-
gesetzes ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig und strafbar.
Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen,
Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in
elektronischen Systemen.

Herstellung durch Frank & Timme GmbH,

Wittelsbacherstraße 27a, 10707 Berlin.

Printed in Germany.

Gedruckt auf säurefreiem, alterungsbeständigem Papier.

www.frank-timme.de

Zugl. Dissertation Friedrich-Schiller-Universität Jena 2018.

Danksagung

Ein Promotionsprojekt kann nur mit der Unterstützung verschiedener Personen gelingen. Ich möchte an dieser Stelle aufrichtig danken:

- Den Gutachtern, Univ.-Prof. Dr. Hermann Funk, für die akademische Unterstützung in den vergangenen zehn Jahren an der FSU Jena und in gleichem Maße Prof. Dr. Dagmar Blei, die mich seit meinem Studium an der TU Dresden angeregt hat, mich mit Fragen des Faches Deutsch als Fremdsprache zu beschäftigen und in meinem Fachverständnis geprägt hat.
- Den Koordinatorinnen der binationalen-bilingualen Bildungsgänge, Frau Carola Döhler, Frau Agnieszka Korman sowie Frau Rita Weber und den Schuldirektoren, Herrn Friedhelm Neumann und Herrn OStD Bernd Wenzel, ohne deren Unterstützung ich die wiederholte Befragung der AbsolventInnen als „externe Forscherin“ nicht hätte umsetzen können. Danke für das Vertrauen, das mir in Form von Einblicken in die vielfältigen Aufgaben, die mit der Umsetzung dieser Bildungsgänge verbunden sind, gewährt worden ist.
- Allen Kolleginnen und Kollegen, die mir in Gesprächen wertvolle Anregungen gegeben haben, insbesondere Frau Dr. Solveig Buder, Herrn Dr. Thomas Müller und Frau Dr. Franziska Wallner.
- Zuletzt, aber umso herzlicher, danke ich meiner Familie, die mich in den verschiedenen Phasen der Arbeit immer wieder ermutigte, diese fortzuführen.

Inhaltsverzeichnis

Danksagung	5
Abbildungsverzeichnis	11
Tabellenverzeichnis	13
Formale Anmerkungen zur Arbeit	15
1 Einleitung	17
1.1 Ziele der Arbeit	22
1.2 Inhaltliche Linie und Aufbau der Arbeit	23
1.3 Methodisches Vorgehen	26
2 Gesellschaftliche Rahmenbedingungen für europäische Mehrsprachigkeit	31
2.1 Europäische Identität als Ziel europäischer Bildungspolitik	33
2.1.1 Der demokratiepolitisch-integratorische Ansatz	34
2.1.2 Der friedenspolitisch-völkerverbindende Ansatz	43
2.1.3 Der ökonomisch-pragmatische Ansatz	58
2.2 Mehrsprachigkeit als Ziel europäischer Sprach- und Bildungspolitik	64
2.2.1 Sprachenpolitik im Spannungsverhältnis nationaler und europäischer Bildungspolitik	67
2.2.2 Auf dem Weg zu einer europäischen Bildungspolitik	79
2.3 Europäische Sprachenpolitik in Grenzregionen: zwischen Anspruch und Realisierung	94
2.3.1 Charakterisierung des deutsch-polnischen Grenzraums	98
2.3.2 Charakterisierung des deutsch-tschechischen Grenzraums	101
2.3.3 Sprachförderungspolitik in Grenzregionen	110

3 Bilinguale Schulprogramme zur Sicherung europäischer Mehrsprachigkeit.....	125
3.1 Bilingualer Unterricht zur Förderung europäischer Mehrsprachigkeit.....	128
3.1.1 Formen bilingualer Ausbildungsmodelle.....	129
3.1.2 Modelle bilingualer Ausbildung an Grundschulen in Deutschland	133
3.1.3 Organisationsformen des bilingualen Sachfachunterrichts an Sekundarschulen.....	139
3.2 Bilinguales Lernen in Grenzregionen	155
3.2.1 Studien zu bilingualen Unterrichtsangeboten in Nachbarsprachen.....	160
3.2.2 Nachbarsprachenlernen im Freistaat Sachsen	166
3.3 Charakteristik des Untersuchungsfeldes.....	180
3.3.1 Das bilinguale-binationale Schulkonzept am Friedrich-Schiller-Gymnasium Pirna.....	181
3.3.2 Das bilinguale-binationale Schulkonzept am Augustum-Annem-Gymnasium Görlitz.....	185
3.3.3 Fazit und Formulierung der Forschungsfragen.....	189
4 Europäische Mehrsprachigkeit aus Sicht von Absolventen binationaler-bilingualer Bildungsgänge in Sachsen	193
4.1 Untersuchungsgegenstand und Untersuchungsmethoden	199
4.1.1 Konzept und Ergebnisse der Vorstudie	200
4.1.2 Stichprobe und Messinstrument der Hauptuntersuchung.....	208
4.2 Ergebnisse der Abiturientenbefragungen	215
4.3 Fazit und Handlungsempfehlungen	288

5 Diskussion der Ergebnisse in Referenz zu den Leitzielen europäischer Sprachen- und Bildungspolitik	297
5.1 Auswertung der Ergebnisse in Bezug auf die Arbeitshypothesen.....	297
5.2 Verallgemeinerung der Forschungsergebnisse und Ausblick	302
Literaturverzeichnis.....	307
Anhang (http://www.frank-timme.de/fileadmin/docs/Spaniel-Weise_Anhang.pdf)	



Common Framework of Europe Competence
Referenzfragebögen der Befragungen
Handlungsempfehlungen für die frühe nachbarsprachige Bildung in Kitas
der sächsischen Grenzregionen
Abbildungen und Tabellen

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1: Identitätszuschreibung deutsche Bürger (2004/2014)	37
Abb. 2: Bewertung der EU-Mitgliedschaft in Polen, Deutschland und Tschechien	39
Abb. 3: Dimensionen des Kompetenzbegriffs im Fremdsprachenunterricht (Doyé 1995).....	52
Abb. 4: European and International Orientation-Skala (EIO).....	54
Abb. 5: Kompetenzmodell pluraler Ansätze (Meißner 2013, 7)	55
Abb. 6: Konstituenten europäischer Identität.....	64
Abb. 7: Kommunikationspotenzial von Sprachen	70
Abb. 8: Rahmenbedingungen für Sprachförderungs politik.....	79
Abb. 9: Sprachkompetenzen europäischer Bürger im Vergleich 2005/2012.....	91
Abb. 10: Sprachkompetenzen europäischer Bürger.....	92
Abb. 11: Erklär faktoren grenzübergreifender Vergesellschaftung.....	110
Abb. 12: Euregiokompetenz-Zertifikat KOMPETENT ⁴	116
Abb. 13: Zusammenhang Sprachenpolitik und Fremdsprachenunterricht	126
Abb. 14: Entwicklung bilingualer Schulzweige (1979–1999)	144
Abb. 15: Positionierung des CLIL-Ansatzes für Deutsch	153
Abb. 16: Didaktik in Grenzregionen.....	157
Abb. 17: Schritte einer schulischen Begleitforschung	197
Abb. 18*: Gründe für den Besuch des binationalen-bilingualen Zweiges (Vorstudie)	205
Abb. 19*: Leistungsanforderung im binationalen-bilingualen Bildungszweig Pirna 2003	205
Abb. 20*: Zeitstrahl zum methodischen Vorgehen der Begleitstudien am Friedrich- Schiller-Gymnasium Pirna (2002–2011).....	208
Abb. 21: Gründe der deutschen Schüler für den Besuch des BG in Pirna (2004/2011).....	218
Abb. 22*: Gründe der tschechischen Schüler für den Besuch des BG in Pirna (2004/2011).....	219
Abb. 23*: Gründe der deutschen Schüler für den Besuch des BG in Görlitz (2008/2011).....	220
Abb. 24: Gründe der polnischen Schüler für den Besuch des BG in Görlitz.....	221
Abb. 25: Gründe der Regelschüler für die Nichtwahl des BG in Pirna und Görlitz.....	223
Abb. 26: Sprachbegabung als Voraussetzung für den Besuch des binat.-biling. BG	225
Abb. 27*: Bewertung der Leistungsanforderungen im binat.-biling. BG Pirna	226
Abb. 28*: Bewertung des bilingualen Sachfachs Geographie – deutsche Schüler Pirna.....	226
Abb. 29*: Bewertung des bilingualen Sachfachs Geographie – deutsche Schüler Görlitz.....	229
Abb. 30: Anzahl der Schüler mit drei Fremdsprachen.....	235

Abb. 31*:	Selbsteinschätzung des Sprachniveaus – deutsche Schüler Pirna/Görlitz 2011.....	237
Abb. 32:	Selbsteinschätzung des Sprachniveaus – tschechische Schüler Pirna 2004/2011	239
Abb. 33:	Selbsteinschätzung des Sprachniveaus – polnische Schüler Pirna 2008 und 2011	241
Abb. 34*:	Bewertung des Tschechischunterrichts – deutsche Schüler Pirna 2004 und 2011	243
Abb. 35*:	Bewertung des Polnischunterrichts – deutsche Schüler Pirna 2004 und 2011	243
Abb. 36*:	Selbsteinschätzung des Sprachniveaus – Regelschüler Pirna und Görlitz 2011	245
Abb. 37*:	Bewertung des DaF-Unterrichts – tschechische Schüler Pirna 2011	246
Abb. 38*:	Bewertung des DaF-Unterrichts – polnische Schüler Görlitz 2008/2011	247
Abb. 39:	Zustimmung zu mehrsprachigen Kompetenzen in Europa.....	250
Abb. 40*:	Ablehnung von Einsprachigkeitsmodellen für Europa.....	250
Abb. 41:	Zustimmung zum Erlernen der Nachbarsprache.....	251
Abb. 42*:	Bewertung des Klassenklimas – deutsche Schüler Pirna 2004/2011	252
Abb. 43*:	Bewertung des Klassenklimas – tschechische Schüler Pirna 2004/2011	252
Abb. 44*:	Bewertung des Klassenklimas – polnische Schüler Görlitz 2008/2011	253
Abb. 45*:	Bewertung des Klassenklimas – deutsche Schüler Görlitz 2008/2011	253
Abb. 46:	Bewertung des Klassenklimas – Regelschüler Pirna/Görlitz	255
Abb. 47:	positive Meinungsänderung über das Nachbarland/Menschen des Nachbarlandes	262
Abb. 48:	Zustimmung Schulbildung bereitet auf das Leben in Europa vor	268
Abb. 49:	Zustimmung zu einer europäischen Identitätszuschreibung.....	273
Abb. 50*:	Allgemeine Bewertung des binat.-biling. BG in Pirna – deutsche Abiturienten	274
Abb. 51*:	Allgemeine Bewertung des binat.-biling. BG in Pirna – tschechische Abiturienten.....	275
Abb. 52*:	Allgemeine Bewertung des binat.-biling. BG in Görlitz – deutsche Abiturienten	277
Abb. 53*:	Allgemeine Bewertung des binat.-biling. BG in Pirna – polnische Abiturienten	278
Abb. 54:	Zustimmung zu besseren Berufsperspektiven durch Mehrsprachigkeit.....	280
Abb. 55*:	Bewertung des Grundkurses „deutsch-tschechische Beziehungen“ – tschechische Schüler Pirna 2011	283
Abb. 56*:	Bewertung des Grundkurses „deutsch-tschechische Beziehungen“ – deutsche Schüler Pirna 2011	284
Abb. 57*:	Bewertung des Wahlgrundkurses „Geschichte und Kultur Polens“ – polnische Schüler Görlitz 2011	285
Abb. 58*:	Bewertung des Wahlgrundkurses „Geschichte und Kultur Polens“ – deutsche Schüler Görlitz 2011	286
Abb. 59*:	Verteilung der „aktiven“ Kitas auf die sächsischen Grenzlandkreise	306

Tabellenverzeichnis

Tab. 1: Identitätszuschreibung ausgewählter EU-Bürger (2004/2014)	37
Tab. 2*: Maßnahmen europäischer Bildungspolitik.....	86
Tab. 3: Inhaltliche Schwerpunktsetzung bilingualen Unterrichts in der Grundschule	138
Tab. 4: Vorteile bilingualer Bildungsangebote	147
Tab. 5: Stundentafel an Schulen mit intensivierten Fremdsprachenangebot	172
Tab. 6: Lernerzahlen für Tschechisch und Polnisch in Sachsen 2005 und 2015	174
Tab. 7*: Stundentafel des bilingualen-binationalen Bildungsganges in Pirna	183
Tab. 8*: Stundentafel des bilingualen-binationalen Bildungsganges in Görlitz	186
Tab. 9: Stichprobe der Voruntersuchung 2002	201
Tab. 10: Stichprobenzusammensetzung der Hauptuntersuchung	210
Tab. 11: Aufbau des Fragebogens der Hauptuntersuchung	213
Tab. 12: Untersuchungskategorien der vergleichenden Abiturienten-Befragung	216
Tab. 13: Kann-Beschreibungen des GER für die Absolventen des binat.-biling. BG	236
Tab. 14: Kann-Beschreibungen des GER für die Absolventen des Regelzweiges	245

Formale Anmerkungen zur Arbeit

Die folgenden Anmerkungen beziehen sich auf formelle Gestaltungsmerkmale der Dissertationsschrift. Sie dienen dazu, den Leseprozess zu unterstützen und das Verständnis der Arbeit zu erleichtern.

- Die vorliegende Dissertationsschrift ist über einen längeren Zeitraum hinweg entstanden. Entsprechend dem Vorgehen einer Fachgeschichte werden die zu einem bestimmten Zeitpunkt verwendete Terminologie und das Verständnis von Konzepten zu dieser Zeit dokumentiert und – sofern als angemessen erachtet – zu aktuellen Entwicklungen in Beziehung gesetzt.
- Im Text werden geschlechtsneutrale Formulierungen verwendet bzw. es wird auf die Form des generischen Maskulinums zurückgegriffen, das Personen männlichen und weiblichen Geschlechts in gleichem Maße einschließt. Im Falle der Auswertung der Befragungen war es notwendig, auf die Geschlechterkennzeichnung zu verzichten, um Rückschlüsse auf die Personen auszuschließen.
- Das Literaturverzeichnis am Ende der Arbeit enthält Angaben zu Printmaterialien wie Sammelbänden, Monografien oder Handbüchern, sowie zu als „graue Literatur“ gekennzeichneten Materialien aus dem internen Schulgebrauch.
- Internetquellen zu den zahlreichen europapolitischen Dokumenten (Amtsblätter der Europäischen Kommission, Weiß- und Grünbücher) werden so zitiert, dass sie in den Online-Datenbanken des Europaparlaments (<https://eur-lex.europa.eu/>) und des Europarats (<https://www.coe.int>) recherchiert werden können.
- Bildungspolitische Dokumente der Kultusministerkonferenz sowie des Sächsischen Staatsministeriums können auf den allgemeinen Internetseiten recherchiert werden. Sie sind deshalb nicht mit vollständiger URL, sondern nur mit dem Titel gekennzeichnet, um ihre Auffindbarkeit im Internet auch im Fall eines Domainwechsels sicherzustellen.
- Der Anhang enthält neben den Referenzfragebögen der Befragungen aus dem Jahr 2011 ausgewählte Grafiken, die im Text mit „vgl. Anhang“ bzw. im Abbildungsverzeichnis mit * gekennzeichnet sind. Sie stehen auf der Internetseite des Verlages www.frank-timme.de zur Verfügung.

1 Einleitung

Die Europäische Union ist ein vielsprachiger Staatenverbund und versteht die Diversität der Sprachen und Kulturen der einzelnen Länder als bewahrenswerten Reichtum. Im Gegensatz zu Vielvölkerstaaten geht die pluralistische Sprachenpolitik der EU *de jure* von einer Gleichberechtigung aller Amts- und Regionalsprachen ihrer Mitgliedstaaten aus. Für sie sind sie „Ausdruck nationaler Identitäten, was sie zu hoher Sensibilität gegenüber ihren Sprachen führt“ (Meißner 2000, 41). Die Akzeptanz europäischer Mehrsprachigkeit findet ihre Entsprechung in der bisherigen Arbeitspraxis, wonach Dokumente der Brüsseler Verwaltung in alle EU-Amtssprachen und Redebeiträge im Europaparlament direkt bzw. seit 2005 z. T. über Relaisprachen in die jeweilige Muttersprache übersetzt werden. Dafür werden nach dem Beitritt Kroatiens 2013 mit 24 Amtssprachen immerhin 552 Übersetzungsrichtungen benötigt¹. *De facto* gibt es jedoch eine Bevorzugung des Englischen und Französischen, da sie die tatsächlich verwendeten Arbeitssprachen² in den Gremien und Kommissionen der europäischen Verwaltungsinstitutionen sind (vgl. Ammon, zuletzt 2015, 741 ff.), vom Stellenwert des Englischen als weltweite *lingua franca* einmal abgesehen.

Nicht erst bedingt durch die politischen Entwicklungen nach 1990 kam es in der sich erweiternden Europäischen Union zu einer sprachenpolitischen Diskussion um den Stellenwert einzelner Sprachen und der damit verbundenen Sprach- und Kulturpolitik (z. B. Ammon/Dittman/Mattheier 1988). Nach der schrittweise vollzogenen Osterweiterung nach 2004 gipfelten die Kontroversen zur Verteilung von Funktionskompetenzen einzelner Sprachen in der Frage: Auf welche Weise, insbesondere durch welche Maßnahmen, kann das „Haus Europa“ Raum für eine gleichberechtigte Behandlung aller Mitgliedssprachen und ein „friedliches Nebeneinander von kleinen, mittleren und großen Sprachen“ (Nelde 2003, 39) schaffen? Dazu wird nach ökonomisch vertretbaren Lösungsmodellen europäischer Sprachenpolitik gesucht, die einerseits die Wertschätzung der jeweiligen Nationalsprachen stärken und anderer-

.....
1 Die Summe der Sprachpaare ergibt sich aus der Formel $r = (n \cdot \text{Quadrat} - n)$ (vgl. Trunk in Wienand 2010, 206).

2 Angaben zur Sprachenregelung der EU auf den Seiten der Bundesregierung Deutschlands unter: <https://www.bundesregierung.de/Content/DE/Lexikon/EUGlossar/S/2005-11-22-sprachenregelung-in-eu-behoerden.html> – zuletzt 22.05.2018.

seits, durch die gesicherte Ausbildung fremdsprachlicher Kompetenzen bei allen EU-Bürgern in mehr als einer Fremdsprache (vgl. Weißbuch der Europäischen Kommission 1995), die Beteiligung an europäischen Integrationsprozessen und die Herausbildung der politisch angestrebten Europakompetenz der Bürger (Europarat 1997) ermöglichen. Nach dieser Forderung stellt sich die Frage, wie der gegenwärtige Stand nationaler Bildungspolitik in Bezug auf das Bildungsziel Europakompetenz einzuschätzen ist und inwieweit konkrete sprachenpolitische Modelle zum Erreichen der sowohl ideologisch als auch ökonomisch gesetzten Zielsetzung durch das Instrument Förderung von Mehrsprachigkeit beitragen (können). Um dieses Ziel zu erreichen, müssen neben der gesellschaftlich-integratorischen Perspektive daher auch individuell-pragmatische Funktionen von Sprache in den Blick genommen werden.

Auf individueller Ebene gewinnt die Sprachenfrage durch die Internationalisierung der Arbeits- und Lebenswelt an Relevanz. Die freie Wohn- und Arbeitsplatzwahl innerhalb der EU ist für die Bildungs- und Berufsplanung jedes einzelnen EU-Bürgers von Bedeutung. Schlagworte wie internationale Wettbewerbsfähigkeit, Globalisierung und Flexibilität auf dem Arbeitsmarkt bestimmen das Bewusstsein der jungen Generation in Europa und europäische Nachbarländer werden als Studien- und Arbeitsplatz interessant. Fremdsprachenkompetenzen sind dabei zu einem wichtigen Einstellungskriterium geworden und können über Berufskarrieren bestimmen. Deshalb wird individuelle Mehrsprachigkeit als „Schlüsselqualifikation für die Sozialisierung in Europa“ (Jeske 2000, 179) angesehen. Um den heranwachsenden Bürgern berufliche Mobilität und damit die Partizipation am Erfolg Europas zu sichern, schaffen die national geprägten Bildungssysteme neben einer differenzierten Sprachausbildung Möglichkeiten interkultureller Begegnungs- und multilingualer Kommunikationssituationen. Im Konkreten heißt das für die einzelnen Mitgliedsstaaten, sprachenpolitische Maßnahmen zu initiieren, die während der Schulbildung den Erwerb von mindestens zwei Fremdsprachen ermöglichen, wobei wenigstens eine gelernte Sprache Amtssprache der EU sein sollte (vgl. KMK 1994).

Mit der *Entschließung zur europäischen Dimension im Bildungswesen 1988* und weiteren bildungspolitischen Vorgaben der Europäischen Kommission sind in der nationalen Bildungspolitik Handlungsspielräume entstanden, europäische Mehrsprachigkeit mithilfe bildungspolitischer Akteure³ zu unter-

.....
3 In Deutschland ist die Nationale Agentur Bildung für Europa beim Bundesinstitut für Berufsbildung angesiedelt und arbeitet im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung und Forschung mit den anderen

stützen. Innovative Unterrichts- und Schulmodelle werden wissenschaftlich begleitet, um Erfahrungen zu mehrsprachiger Erziehung zu dokumentieren. Allerdings sind diese meist nur einem kleinen Kreis involvierter Fachexperten bekannt und erzielen in der Regel nicht die erwartete Breitenwirkung (vgl. Raasch 2002a). Bei der Umsetzung europäischer Sprachenpolitik in nationale bildungspolitische Programme der einzelnen Mitgliedstaaten zeichnen sich in den letzten beiden Jahrzehnten Erfolge, z. B. die Zunahme an Fremdsprachenkenntnissen in der EU, ab. Allerdings gibt es auch Entwicklungen, die dem Bestreben nach Ausbildung mehrsprachiger Kompetenzen bei EU-Bürgern zuwiderlaufen. Aktuelle Zahlen für das Sprachenlernen an den Schulen Europas belegen (vgl. EURYDICE 2017, 15), dass Fremdsprachenlernen in erster Linie mit Englischlernen gleichgesetzt wird, obwohl sich die Frage, wer wann und wo mit wem worüber in welcher Sprache spricht, für immer mehr Menschen immer häufiger stellt (vgl. Jeske 2000). Sprachkontakt- und Begegnungssituationen nehmen zu und es treten „neue Interaktions- und Sprachformen“ (Földes 2014, 109) auf. „Erfahrungen der Anderssprachigkeit und der Mehrsprachigkeit sind alltäglich“ und treten nicht nur in einer *lingua franca* auf, wie in erster Linie Sprachkontaktsituationen in Grenzregionen des deutschsprachigen Raums zeigen. Die geografische Lage Deutschlands erfordert in dieser Hinsicht besondere Beachtung, damit die deutschsprachigen Länder Deutschland und Österreich⁴ (vgl. Cichon/Ehlich 2012) ihrer sprachlichen Brückenfunktion innerhalb Europas gerecht werden können.

Die Diskrepanz zwischen regionalen Profilen institutioneller schulischer Fremdsprachenangebote und Anwendungserfordernissen in fremdsprachigen Kommunikationssituationen interregionaler Zusammenarbeit zeigen sich dabei im Spannungsverhältnis der Umsetzung von Programmen zur Diversifizierung des Fremdsprachenunterrichts und dem Erlernen von Nachbarsprachen an Schulen Europas. Einerseits wird in offiziellen Bekanntmachungen statuiert, dass das Beherrschen der englischen Sprache allein für die Bewältigung von Kommunikationssituationen in Europa nicht ausreicht (vgl. Europäisches Manifest für die Sprachen 2001) und die soziale Kohäsion zwischen den Staaten der Europäischen Union damit allein nicht gewährleistet werden könne, andererseits erfolgt eine Fokussierung auf das Erlernen der englischen

Nationalen Bildungsagenturen sowie der Europäischen Kommission zusammen (vgl. <https://www.na-bibb.de/ueber-uns/aufgaben-und-leistungen/> – zuletzt 22.05.2018).

4 Eine Bestandsaufnahme zur sprachpolitischen Situation in Österreich, auf die in dieser Arbeit nicht weiter eingegangen wird, liefern de Cillia/Vetter (2013). Der Band enthält zudem die Klagenfurter Erklärung.

Sprache als internationales Kommunikations- und Verständigungsmittel in der schulischen Fremdsprachenausbildung.

Dabei liegen Programme zur regionalen Anpassung des bildungspolitischen Zieles Mehrsprachigkeit innerhalb eines schulischen Gesamtsprachencurriculums (vgl. Hufeisen 2016) bzw. Curriculums für Mehrsprachigkeit (vgl. Reich/Krumm 2013a) vor, um die Wahl von Schulfremdsprachen nicht auf eine reine Kosten-Nutzen-Schätzung (vgl. Ammon 2000, 148) zu reduzieren. Ein Teil der Aufgabenstellung dieser Arbeit gilt daher der Illustration von Diskrepanzen zwischen Ideen und Modellen zur Sicherung europäischer Mehrsprachigkeit und konkreten Bildungs- und Erziehungsrealitäten am Beispiel einer ostdeutschen Grenzregion.

Ein Mehr an Sprachen führt nicht automatisch zu einem Mehr an europäischer Identität, die einen entscheidenden Beitrag zu europäischen Integrationsprozessen leisten soll (vgl. KMK 2008, 6). Auf eine Ablehnung der proklamierten europäischen Idee deutete bereits das Abstimmungsverhalten in Referenden zur Europäischen Verfassung 2005 hin und die Wirtschafts- und Finanzkrisen der vergangenen Jahre haben ebenfalls ein nicht zu unterschätzendes Konfliktpotenzial bei fehlender Identifikation mit dem Staatenbund gezeigt, die in der Ablehnung einer gemeinsamen Flüchtlingspolitik und den Brexit Großbritanniens mündeten. Eine konsequente Orientierung von Bildungsinhalten an einer europäischen Dimension, wie sowohl auf europäischer als auch nationaler Ebene bereits 1978 eingefordert wurde, findet nach wie vor nur vereinzelt statt. So bleibt die Wirkung derer, die sich der europäischen Idee von Gemeinsamkeit und kultureller Vielfalt aufgeschlossen haben, sowohl territorial als auch institutionell begrenzt.

Die Autorin ist sich bewusst, dass die Annahme von räumlich verorteten Identitätskonstruktionen, wie sie bislang in Prozessen der Bildung von Nationalstaaten beschrieben wird, problematisch ist, da nicht geklärt ist, inwieweit eine Identifikation mit Europa Voraussetzung für eine europäische Bürgerschaft darstellt und erneut einen normativen Bezugsrahmen setzt. Gerade die Länder Mitteleuropas haben nationale Identitätszuschreibungen z. T. erst nach 1990 wiederbelebt, nicht selten in sprachlicher Abgrenzung zu anderen politischen Einheiten, und stehen dem „Projekt Europa“ mit ambivalenten Gefühlen gegenüber, wie regelmäßige Befragungen im Auftrag der Europäischen Kommission (zuletzt Eurobarometer 82, 2014) zeigen. Daher zeichnet die vorliegende Arbeit Argumentationslinien des Zusammenhangs zwischen europäischer Mehrsprachigkeit und europäischer Identitätszuschreibung aus unterschiedlichen Fachdisziplinen nach, um der Vielschichtigkeit der Thematik

multipler Zugehörigkeiten als Normalfall gesellschaftlicher Mehrkulturalität und Mehrsprachigkeit Rechnung zu tragen.

Schließlich gilt es, das vorhandene Potenzial an interkulturellen Kontakten in der Europäischen Union aufgrund der stetigen Zuwanderung von Migranten gezielter auszunutzen. Wie mehrfach aufgezeigt, tendiert das Bildungswesen nach wie vor zur Vermittlung nationalstaatlicher „Konformität und Homogenität“ sowie zur „Bewusstmachung der eigenen nationalen Identität“ (Thürmann 2002, 26). Es bleibt offen, inwieweit sich Schulen gegenüber den Sprachen außerhalb des traditionellen Schulfremdsprachenkanons sowie nichteuropäischen Sprachen ihrer Schülerschaft öffnen (vgl. u.a. Schröder 2013a, 79) und damit Identifikationsangebote schaffen, die Bildungserfolg und Bildungsgerechtigkeit im Schulwesen (vgl. Wegner/Dirim 2011) stützen.

Hinter den skizzierten bildungspolitischen Forderungen nach Partizipationsmöglichkeiten an Erfolgen des europäischen Einigungsprozesses durch Fremdsprachenkenntnisse und erhöhter Mobilitätsbereitschaft stehen nicht zuletzt auch ökonomische Interessen, denn die Europäische Union hat sich – im Gegensatz zum Europarat – als Wirtschaftsbündnis und nicht nur Friedensgarant gegründet. Die Gründung regionaler grenzüberschreitender Bildungsnetzwerke schien eine Lösung aufzuzeigen, um die direkt an Austausch- und Begegnungsprogrammen Beteiligten mit anderen regionalen Akteuren (z. B. Wirtschafts- und Dienstleistungsunternehmen) zu verbinden und Synergieeffekte zwischen dem Bildungs- und Ausbildungsbereich zu nutzen. Dank europäischer Strukturprogramme konnten gerade in strukturschwachen Grenzregionen Sprachlernprogramme initiiert werden, die asymmetrische Beziehungen im partnerschaftlichen Dialog für die grenzüberschreitende Kooperation ausglich und zur Kohäsion der Gebiete beitrugen. Die Beschäftigung mit Sprachlernprojekten in Grenzregionen unter Berücksichtigung ihrer jeweils eigenen regionalen Besonderheiten liefert Aussagen zu generalisierbaren Modellen für den Fremdsprachenunterricht in Europa (vgl. Raasch 2000a, 12). Dabei wird davon ausgegangen, dass die Beschäftigung mit Inhalten fremder Sprachen und Kulturen zur Bildung eines erweiterten Selbstverständnisses, das in der fachdidaktischen Literatur unter dem Begriff der interkulturellen Kompetenz firmierte (vgl. Bredella 1999; ebs. Altmayer 2008, Bolten 2016), beiträgt. Jedoch bedarf dieses Verständnis in der vorliegenden Arbeit einer Erweiterung um eine europäische Komponente, die sich in der Konzeptionalisierung einer Europakompetenz wiederfindet.

1.1 Ziele der Arbeit

Aus den oben skizzierten Problemfeldern europäischer Sprach- und Bildungspolitik ergeben sich die Ziele dieser Arbeit: Einerseits sind die Ausgangspositionen und Rahmenbedingungen zur Förderung europäischer Mehrsprachigkeit zu erfassen und andererseits deren konkrete Umsetzung im nationalen Bildungskontext einer Grenzregion Deutschlands zu untersuchen. Die Dokumentation und Interpretation von Ansprüchen an eine der europäischen Idee verpflichteten Sprach- und Bildungspolitik erfolgt dabei mit Blick auf eine bestimmte Euroregion über einen längeren Zeitraum. Untersuchungsgegenstand der Arbeit sind bilinguale-binationale Zweige an zwei Gymnasien im ost-sächsischen deutsch-tschechischen bzw. deutsch-polnischen Grenzraum mit dem Ziel, zu erfassen, welche Komponenten der Herausbildung europäischer Mehrsprachigkeit im schulischen Kontext dienen. Im Mittelpunkt stehen dabei, neben den institutionellen Rahmenbedingungen, die Akteure selbst, d. h. Absolventen der Bildungszweige werden zu ihren individuellen Einstellungen, die sich im Laufe der schulischen Sozialisation in Hinblick auf die Entwicklung mehrsprachiger Kompetenzen als Teil einer europäischen Kompetenz ergeben haben, befragt. Die Aussagen werden dabei nicht nur denen weiterer Akteure des bildungspolitischen Netzwerkes, sondern auch bildungspolitischen Vorgaben gegenübergestellt.

Bevor jedoch in dem exemplarischen Untersuchungsfeld ermittelt werden kann, inwieweit ein Zusammenhang zwischen europäischer Identität und Mehrsprachigkeit besteht, ist die Klärung der Leitbegriffe im Kontext europäischer Bildungs- und Sprachenpolitik erforderlich. Dazu zählen die Begriffe Mehrsprachigkeit, Europakompetenz und europäische Identität. Diese bilden den Rahmen, um den Beitrag der skizzierten Schulmodelle zur Sicherung europäischer Mehrsprachigkeit einzuschätzen. Bilinguale Konzepte des Fremdsprachenlernens an Schulen werden als Kennzeichen von „Schulen für Europa“ (Mäsch 1995a) bewertet. Insofern ist es erforderlich, die allgemein akzeptierten Potenziale bilingualen Unterrichts in Bezug auf das Lernen in europäischer Dimension aufzuzeigen. Besondere Aufmerksamkeit wird dabei dem integrierten Sachfachlernen (CLIL) und der Didaktik bilingualen Lernens (vgl. Breidbach 2002) gewidmet, da dies die institutionellen Rahmenbedingungen der untersuchten Schulen charakterisiert und eine Verbindung zwischen den Fremdsprachenphilologien der untersuchten Schulen, Deutsch, Polnisch und Tschechisch als Fremdsprache, darstellt. Damit ist die Überleitung zu Mehrsprachigkeitsmodellen des Freistaates Sachsen gegeben, denn die

hier vorgestellten Studien zielen auf die Beschreibung schulischer Mehrsprachigkeitsmodelle ab. Eingeordnet in Konzepte zum Nachbarsprachenlernen und in die Analyse der deutsch-tschechischen/polnischen Grenzregion werden am Einzelfall des Friedrich-Schiller-Gymnasiums Pirna und des Annen-Augustum-Gymnasiums Görlitz Einstellungen tschechischer/polnischer und deutscher SchülerInnen zu den Leitzielen europäischer Bildungspolitik multiperspektivisch erfasst. Das empirische Material der Analyse ergibt sich aus einer Datenerfassung, die die Wechselbeziehungen zwischen objektiv-gegebenen Fakten und subjektiv-individuellen Erlebnissen und Erfahrungen veranschaulicht (vgl. Blei/Spaniel 2001, 234). Mithilfe eines multiplen Methodendesigns werden Einflussfaktoren auf die mehrsprachige und interkulturelle Kompetenzentwicklung heranwachsender EU-Bürger erfasst. Dazu verfolgt die Arbeit sowohl einen deskriptiv-dokumentatorischen als auch explorativ-interpretativen methodischen Ansatz.

Im Ergebnis der Arbeit wird erwartet:

- dass zum einen das Leitbild einer europäischen Dimension im Bildungswesen in der Beschreibung des Konzeptes Europakompetenz konkretisiert werden kann und
- zum anderen aus den aus dem Datenmaterial gewonnenen Erkenntnissen Orientierungen für die Qualifizierung der Bildungsarbeit in europäischen Grenzregionen abgeleitet werden können.

Die vorliegende Arbeit versteht sich damit zum einen als Schulbegleitforschung der bilingualen-binationalen Ausbildungsgänge an zwei Gymnasien im ostsächsischen Grenzraum und zum anderen als Beitrag zur fremdsprachenpolitischen Diskussion um Konzepte des Lernens von Sprachen als Fremd- und Arbeitssprachen mit ihrer kulturbezogenen Verortung.

1.2 Inhaltliche Linie und Aufbau der Arbeit

Nach vorliegender Einleitung wird zunächst in **Kapitel 2** der gesellschaftliche Zusammenhang zwischen Sprach- und Bildungspolitik thematisiert. Dazu werden die in der Arbeit verwendeten Leitbegriffe, europäische Identität und Mehrsprachigkeit, definiert und in Bezug zueinander gesetzt. Hierzu wird ein interdisziplinärer Zugang gewählt, der Diskurse innerhalb eines politikwissenschaftlichen, ökonomischen sowie fremdsprachenpolitischen Ansatzes nach-

zeichnet. Den Ausführungen werden dabei fremdsprachendidaktische Modelle zugeordnet, um Möglichkeiten der Praxisüberführung aufzuzeigen. Damit wird der Forschungsgegenstand zum einen abgegrenzt als auch in Rückblick auf die Sprach- und Bildungsprogramme der EU in einen gesellschaftlichen Rahmen gesetzt. Dazu werden in einem nächsten Schritt gesetzliche Rahmenbedingungen für die Förderung des Fremdsprachenunterrichts in und für Europa dargelegt, um auf die Diskrepanz postulatorischer Arbeiten und ihre konkreten Realisierungschancen zu verweisen. Im Mittelpunkt steht die Frage, welche Festlegungen und Programme auf europäischer, nationaler und regionaler Ebenen vorliegen, um Europakompetenz junger Menschen in ihrer Ausbildung zu sichern. Die Ausführungen sollen aufzeigen, welche Wechselwirkung zwischen einer „glaubwürdigen Mehrsprachigkeitspolitik im eigenen Bildungswesen“ (Krumm 2003, 39) und der Verbreitung der eigenen Sprache als Fremdsprache, hier dem Deutschen als Fremdsprache, besteht. Es soll verdeutlicht werden, welche integratorischen Potenzen aktive Sprachenpolitik in Grenzregionen innehat, und der Nachweis für die Notwendigkeit sprachpolitisches Engagements für das Deutsche im Kanon europäischer Sprachen erbracht werden. Diese Überlegungen führen zur Frage, welchen Stellenwert die deutsche Sprache in den östlichen Nachbarländern hat und reziprok, welcher Gestaltungsraum den Sprachen der Nachbarländer im sächsischen Bildungswesen eingeräumt wird. Da mögliche Direktkontakte entscheidende Faktoren für die Motivation des Sprachenlernens in Grenzregionen sind, wird an dieser Stelle auf die Konzeption von Begegnungsprojekten eingegangen. Abschließend erfolgt eine nähere Charakteristik der Euroregion im Dreiländereck Deutschland – Polen – Tschechische Republik, um gesellschaftliche Rahmenbedingungen für die Gestaltung von Bildungsangeboten in einem historischen Abriss offenzulegen.

Kapitel 3 legt das Verständnis bilingualer Bildungsangebote als Beitrag zur Sicherung europäischer Mehrsprachigkeit dar, wie es sich in bildungspolitischen Dokumenten auf europäischer und nationaler Ebene zeigt. Dazu werden sowohl Ergebnisse relevanter Studien als auch Beispiele bilingualer Schulmodelle unter dem Aspekt skizziert, inwieweit Mehrsprachigkeit Europakompetenz befördert. Da trotz der großen Anzahl von Schulen mit bilingualen Bildungsgängen in Deutschland diversifizierte Fremdsprachenangebote eher die Ausnahme darstellen, wurden als Untersuchungsfeld zwei Schulen in Sachsen, dem einzigen Bundesland mit zwei östlichen Nachbarn, die im Mai 2004 in die Europäische Union aufgenommen wurden, ausgewählt. Mit der Einrichtung bilingualer-binationaler Schulangebote für die Partnersprachen Polnisch und

Tschechisch an Gymnasien in Pirna und Görlitz wurden Lernangebote für Sprachen geschaffen, die bislang nur in geringem Umfang im Kanon der Schulfremdsprachen vertreten sind. Zudem wird dem Sprachkonzept zur immersiven Beschulung der polnischen und tschechischen Schüler bislang kaum Aufmerksamkeit in der DaF-/DaZ-Literatur gewidmet. Zur Kontextualisierung des Untersuchungsansatzes erfolgt daher neben der Beschreibung der sächsischen Bildungslandschaft in Bezug auf Fremdsprachenprogramme abschließend eine nähere Charakteristik der Lernangebote in den Nachbarsprachen und die Vorstellung der Konzepte der bilingualen-binationalen Bildungsgänge beider Schulen.

Das Modell beider deutschlandweit einmaligen bilingualen-binationalen Zweige wurde während einer mehrjährigen Begleitforschung untersucht, die in **Kapitel 4** dokumentiert wird. Leitfadengestützte Interviews, standardisierte Befragungen, Hospitationen und Einzelgespräche erlauben ein Gesamtbild über Grenzen und Potenzen eines solchen Modellversuchs. Die zentrale Fragestellung lautete dabei: In welcher Weise wurden auf regionaler Ebene die postulierten Erziehungsziele der Europäischen Union in Bezug auf Mehrsprachigkeit und Europakompetenz umgesetzt? Die Ergebnisse der Studien dürften dabei nicht nur für die einzelnen Schulen, die an bilingualen Schulen tätigen Lehrenden und schulorganisatorischen Entscheidungsträger, sondern auch für Verantwortliche in der Lehreraus- und -fortbildung von Interesse sein.

Den Abschluss der Arbeit bildet in **Kapitel 5** die Benennung konkreter Entwicklungs- und Aufgabenfelder, die für eine erfolgreiche Implementierung bilingualer-binationaler Bildungsangebote mit europäischer Ausrichtung – nicht nur in Grenzregionen – gewinnbringend sind. Dabei ist zu bedenken, dass die vorliegende Untersuchung trotz des Untersuchungszeitraumes nur einen exemplarischen Einblick in regionale Bildungsprozesse geben und Handlungsempfehlungen für bildungspolitische Akteure formulieren kann. Weitere Forschungen unter anderen institutionellen Rahmenbedingungen, regionalen Kontexten und Profilen werden nicht nur die Kriterien zur Erfassung europäischer Mehrsprachigkeit und Europakompetenz einer kritischen Sicht unterziehen, sondern auch das Methodeninstrumentarium hinsichtlich seiner Gegenstandsadäquatheit hinterfragen.

1.3 Methodisches Vorgehen

Um zu ermitteln, welche Methoden für die Bestimmung von Faktoren zur Umsetzung europäischer Bildungsziele Anwendung finden können, war es notwendig, das Leitbild europäischer Bildungspolitik, Europakompetenz, inhaltlich dahingehend auszudifferenzieren, inwiefern Mehrsprachigkeit als Bestandteil einer solchen betrachtet werden kann und welche Rolle Identitätszuschreibungen darin spielen. Der selektiv-deskriptive Methodenansatz zielt darauf ab, aus thematisch relevanten Perspektiven der Sozial- und Kulturwissenschaften potenzielle Konstituenten zu gewinnen. Als Schwierigkeit erwies sich dabei, dass in der einschlägigen Fachpublizistik Europakompetenz als Arbeitsterminus nicht klar definiert wird, aber in verschiedenen bildungspolitischen Programmen der Europäischen Union und ihrer nachgeordneten Instanzen nationaler Bildungspolitik zu finden ist, weshalb der Versuch einer begrifflichen Festlegung über Konstituenten unternommen wird. Im Ergebnis dieser Analyse fällt der schulischen Bildung allgemein und dem an interkulturellen Lernzielen ausgerichteten Fremdsprachenunterricht im Besonderen eine markante Rolle zur Förderung des europäischen Gedankens zu, wie die Ausführungen zum Thema europäische Mehrsprachigkeit in **Kapitel 2** verdeutlichen sollen. Eingegrenzt auf den Bereich der europäischen Sprach- und Bildungspolitik wird Mehrsprachigkeit aus diesem Grund als individuelles und gesellschaftliches Ausbildungsziel definiert. Dabei werden sowohl friedenspädagogische als auch sozioökonomische Argumentationslinien nachgezeichnet. Im Weiteren werden die gesetzlichen Rahmenbedingungen für europäische Mehrsprachigkeit auf europäischer, nationaler und regionaler Ebene der Sprachförderungs politik erörtert. Mehrsprachigkeit und die Herausbildung einer Europakompetenz der EU-Bürger werden dabei nicht als gegeben vorausgesetzt, sondern als Ergebnisse im Spannungsfeld von Deklaration schulischer Bildung in Europa (Anspruch) und ihrer tatsächlichen Realisierung (Wirklichkeit) diskutiert. Die aufzuzeigende Diskrepanz wird verstärkt an nationalen Grenzen in Europa sichtbar, an denen einerseits grenzüberschreitende Kontakte alltäglich geworden sind, andererseits eine „Reflexion über das eigene Selbstverständnis oder Öffnung hin zur ‚fremden‘ Kultur“ (Kliwer 2006, 3) nicht automatisch erfolgt und im Verlauf der schulischen Sozialisation oft nur marginal angeregt wird. In der vorliegenden Arbeit wird daher zur Bewertung des Ausbildungsziels Europakompetenz der Referenzrahmen für europäische Kompetenz (Oonk 2004) als Bewertungsinstrument zugrunde gelegt und in seiner Eignung diskutiert.

Weiterhin ergab sich für die Arbeit die Notwendigkeit der Konzentration auf ein konkretes Untersuchungsfeld, hier Schulen mit bilingualen-binationalen Angebot in einer Grenzregion. Durch die Sichtung einschlägiger Quellen und Forschungsliteratur wird in **Kapitel 3** der Frage nachgegangen, inwieweit diese Schulen durch ihren Fokus auf Nachbarsprachen die Europakompetenz der Schüler entwickeln helfen. Die Entscheidung für bilinguale-binationale Schulen als Sozialisationsinstanz ergab sich dabei aus deren Favorisierung innerhalb europäischer Programme und der Tatsache, dass sich diese vorrangig in den traditionellen Schulfremdsprachen Englisch und Französisch etabliert haben. Hingegen stellt die Einrichtung bilingualer Gymnasialzweige in den Sprachen Tschechisch und Polnisch im Freistaat Sachsen ein Novum der deutschen Bildungslandschaft dar, zumal sich in 1990er-Jahren Lehrerfortbildungsprogramme und Lehrmaterialien noch in der Entwicklung befanden (vgl. Marti 1996). Bezugnehmend auf eine Didaktik für Grenzregionen, die sich für den deutsch-französischen Grenzraum bereits früh etablierte, galt für die ostsächsische Grenzregion, dass für die Mehrheit der Bürger dies- und jenseits der Grenze die eigenkulturelle Zuschreibung als Zugehörigkeit zu einem mehrsprachigen und -kulturellen Raum nur eine vage Vorstellung darstellte (vgl. Roose 2010). Um europäische Bildungschancen innerhalb des erweiterten Europas erlebbar zu machen, sind Möglichkeiten europäischer Austausch- und Mobilitätsprogramme ebenso wie grenzüberschreitende Begegnungsprojekte auszuloten. Die Verengung des Untersuchungsfeldes auf binationale Schulen, die nicht zum Regelfall der deutschen Schullandschaft zählen, ergab sich aus dem Ziel, Auskunft über den Umgang mit sprachlicher und kultureller Heterogenität von Lernern im Klassenverbund zu geben und damit Handlungsempfehlungen für die Gestaltung mehrkultureller Bildungskontexte, wie sie den Schulalltag in ihrer Vielschichtigkeit prägen (vgl. Gogolin 2013, 13), abzuleiten.

In Grenzregionen hängt die Entstehung interrregionaler Bildungskooperationen von vielen Faktoren ab, die bereits in der Entstehungsgeschichte der Euregios selbst verankert sind. Gegenseitige Wahrnehmungen unterliegen jedoch Veränderungen, wie das Verhältnis der Bewohner in Grenzregionen zeigt. Aus diesem Grund erfolgt in einem ersten Analyseschritt eine generelle Kartierung des exemplarisch ausgewählten Untersuchungsfeldes deutsch-tschechischer bzw. deutsch-polnischer Grenzraum mithilfe eines Kriterienrasters zur Beschreibung von Nachbarsprachenprojekten (vgl. Schwarz 2004) und in einem zweiten Schritt die Darstellung der Untersuchungsergebnisse beider Schulen, um daraus Schlussfolgerungen auf verschiedenen Ebenen des Erzie-

hungs- und Bildungsprozesses zu generalisieren. Studien, die sich nicht nur Spracherwerbsverläufen und Aspekten der Entwicklung interkultureller Kompetenz, sondern auch der Herausbildung einer Grenzkompetenz als europäisches Identitätsverständnis widmen, liefern hierfür ein begründetes Methodeninstrumentarium. Es wird angenommen, dass an einer effizienten Wechselwirkung externer und interner Faktoren des Bildungsprozesses im konkret-historischen Kontext einer Grenzregion besonders günstige Voraussetzungen für die Herausbildung individueller Kompetenzen erwachsen, die europäisches Bewusstsein ebenso einschließen wie die Fähigkeit zum interkulturellen Handeln in europäischer Dimension.

Informationen, die im Rahmen der schulischen Begleitforschung synthetisch aufgearbeitet wurden, bilden jeweils die Ausgangsbasis für weitere Analyseschritte, die in persönlichen Gesprächen mit Fachexperten verifiziert und auf ihre Anwendbarkeit hin geprüft wurden. Damit wurde die Offenheit des Forschungsprozesses gewährleistet. Die in **Kapitel 4** dargestellte empirische Erfassung der untersuchungsrelevanten Daten zur Überprüfung der formulierten Annahmen erfolgt hierbei mithilfe folgender Methoden:

- Analyse europäischer Bildungsprogramme in Bezug auf die Förderung von Mehrsprachigkeit und Europakompetenz,
- Quellenrecherche und Auswertung statistischer Daten zur Beschreibung des deutsch-tschechischen/polnischen Grenzraums im Untersuchungszeitraum,
- schriftliche Befragung des Leitungs- und Lehrpersonals sowie der Eltern und Schüler einer konkreten Schule und
- Leitfadeninterviews mit Entscheidungsträgern des Bildungsganges an dieser Schule,
- schriftliche Befragung aller Abiturienten der beiden ausgewählten Schulen zu zwei unterschiedlichen Messzeitpunkten (Langzeituntersuchung).

Die schriftliche Befragung des Leitungs- und Lehrpersonals sowie der Schüler des binationalen-bilingualen Zweiges am Friedrich-Schiller-Gymnasium Pirna 2003 diente als Vorstudie zum Erfassen des programmatischen Wissens über die Relevanz des Schulprojektes hinsichtlich europäischer Ausbildungsziele. Einsichten, die daraus gewonnen wurden, konnten weiterführend in leitfadengestützten Experteninterviews mit Entscheidungsträgern und Bildungsbehörden differenziert werden und zu einem Fragebogen für die deutschen und

tschechischen Absolventen des ersten Abiturjahrganges 2004 am Friedrich-Schiller-Gymnasium Pirna verdichtet werden. Die Fragen zielten darauf ab, zu ermitteln, wie das Schulkonzept bei den Abiturienten rückblickend das Verständnis von Europa und mehrsprachigen Kompetenzen beeinflusst hat und die Ausbildung nach ihrer Einschätzung beruflichen und persönlichen Nutzen bringen wird. 2008 wurde eine zweite Schule in die Analyse einbezogen, um Vergleichsmöglichkeiten bei der Entwicklung von Mehrsprachigkeitsprofilen und Einstellungen zu ermitteln. Die Meinungen differenzieren die individuellen Perspektiven zum Leitbild europäischer Mehrsprachigkeit und Europakompetenz weiter aus und geben Einblick in die schulischen Erfahrungen von Jugendlichen im Umgang mit regionaler Identität und Sprachen. Die erneute Abiturientenbefragung 2011 an beiden Standorten erlaubte abschließend Rückschlüsse auf subjektiv beurteilte Mehrsprachigkeit und europäische Handlungskompetenz. Zusätzlich dokumentieren die Ergebnisse die Weiterentwicklung der Schulmodelle im Rahmen der Begleitforschung.

Für die systematische Darstellung der Ergebnisse der vier Erhebungen in **Kapitel 5** werden in der Arbeit die Daten unter vier Hauptkategorien, die sich für die Beschreibung europäischer Mehrsprachigkeit und Europakompetenz im Fachdiskurs etabliert haben, ausgewertet. Schließlich werden die Ergebnisse in Referenz zueinander und den entwickelten Arbeitshypothesen interpretiert. Damit schließt sich die Argumentationskette zwischen europäischen Programmlinien zur Förderung europäischer Mehrsprachigkeit durch binationale-bilinguale Bildungsangebote und gestattet sowohl strukturelle als auch didaktisch-methodische Anregungen für schulische Angebote zur Akzeptanz sprachlicher Vielfalt in mehrsprachigen Gesellschaften.

Es handelt sich bei den beiden untersuchten Schulen um Bildungsinstitutionen, die selbstinitiiert Schulentwicklungsprozesse im Vorfeld der Erweiterung der Europäischen Union 2004 angestoßen haben. Die Verbindung eines zu dieser Zeit didaktisch-methodisch geforderten Ansatzes, Fremdsprachen außerhalb des Fremdsprachenunterrichts als Arbeitssprache einzusetzen, mit der Erweiterung der Fremdsprachencurricula um Sprachen, die in der Schulausbildung bislang keine oder nur eine geringe Rolle spielten, ist für sich genommen schon innovativ. Es setzt aber auf verschiedenen Ebenen nicht nur eine Aufgeschlossenheit gegenüber diesen Konzepten bei den Bildungsverwaltungen, sondern vor allem bei den beteiligten Fremdsprachen- und Sachfachlehrern voraus. Gelingensbedingungen von Modellprojekten sind daher nicht nur an einen konkret gesellschaftlich-historischen Kontext gekoppelt, sondern vom engagierten Eintreten einzelner Fachvertreter abhängig, die keine Gene-

ralisierbarkeit der Aussagen erlauben, jedoch in gewisser Weise als Anerkennung der geleisteten Pionierarbeit dokumentiert werden sollen. Aus Sicht der Disziplin Deutsch als Fremdsprache konnten in der Arbeit Erkenntnisse aus der Verwendung des Deutschen als Fremd- und Arbeitssprache gewonnen werden, die für Schulkontexte außerhalb Deutschlands und damit der Etablierung des CLIL⁵-Ansatzes für die Fremdsprache Deutsch im Schulsystem europäischer Länder genutzt werden können.

Der Untersuchungszeitraum der vorliegenden Arbeit ist zum einen durch das Europäische Jahr der Sprachen 2001 mit seinen initiierten Mehrsprachigkeitsprojekten im Vorfeld der EU-Erweiterung 2004 und der Aufhebung der Beschränkung der Arbeitnehmerfreizügigkeit für Bürger der EU-Beitrittsländer in Deutschland 2011 markiert. Auch wenn sich der Fachdiskurs der beschriebenen Felder ebenso wie die Konzepte der beschriebenen Schulen weiterentwickelt hat, so erlauben die Ergebnisse der Langzeitstudien vergleichbare Aussagen zu Entwicklungspotenzialen im Bildungsbereich. Damit folgt die Arbeit in ihrem Verständnis einer DaF-Fachgeschichte, die nach Blei (2003, 18) „fachliche Entwicklung bzw. Stagnation aus der gesellschafts- und wissenschaftspolitischen Machtkonstellation rekonstruierbar macht“. In dieser Hinsicht haben die Daten nichts an Aktualität verloren, auch wenn sie im Kontext ihres jeweiligen Erhebungszeitraumes interpretiert werden müssen.

Letztlich werden die politischen Rahmenbedingungen innerhalb der Europäischen Union und deren nationale/regionale Umsetzung darüber entscheiden, ob eine durch Mehrsprachigkeit gestützte Europakompetenz junger Europäer Bildungsziel europäischer Schulen ist und bleibt. Dabei ist sich die Autorin bewusst, dass die aktuelle Situation weniger vom europäischen Integrationsgedanken als von Abgrenzung außereuropäischer Migration geprägt ist. Sie lenkt den Blick gerade deshalb erneut auf Fragen des – nicht nur sprachlichen – Miteinanders in Europa. Die Arbeit zeigt in diesem Sinne auf, dass die Implementierung von Schulentwicklungsprogrammen in Bezug auf differenzierte Sprachenlernangebote in ihrer Qualifizierung eines längeren Zeitraums bedürfen, als politisch bedingte Zyklen vielerorts vorgeben.

.....
5 Die Ausführung zu Begriff und Konzept des Content Language Integrated Learning-Ansatzes erfolgt in Kap. 3.

2 Gesellschaftliche Rahmenbedingungen für europäische Mehrsprachigkeit

„Europäer ist man nicht von Geburt, sondern durch Bildung.“
(Charta der Europäischen Identität 1994)

Im folgenden Kapitel werden die Leitziele europäischer Bildungspolitik, Mehrsprachigkeit und Europakompetenz, näher bestimmt und Rahmenbedingungen für ihre Umsetzung charakterisiert, da angenommen wird, dass beide zwar erstrebenswerte Ziele sind, aber hinsichtlich einer substanziellen Ausfüllung weder ein einheitliches europäisches Bildungskonzept noch inhaltlich klare Nachweise praktischer Umsetzung existieren (Arbeitshypothese 1).

Das Eintreten von Protagonisten der Europäischen Union für die Herausbildung einer europäischen Identität und Entwicklung mehrsprachiger Kompetenzen der EU-Bürger liegt in der Annahme begründet, dass nur der Wille und die Bereitschaft der in der EU vereinigten Bürger zum Mitwirken in einer multinationalen/-kulturellen und mehrsprachlichen Diskurs- und Handlungswelt Garantie für das Staatenbündnis ist. Die Ausgangslage für gesellschaftliche Mehrsprachigkeit in Europa ist dabei günstig, denn „[i]n der Geschichte (...) einzigartig“ (Nelde 2003, 31) sind die Amtssprachen der Mitgliedsländer der Europäischen Union sowie regionale Minderheitensprachen wie Katalanisch als „ko-offizielle Regionalsprachen“ (Stickel 2008, 78) anerkannt. Die sprachliche Souveränität der einzelnen europäischen Mitgliedstaaten und die Gleichrangstellung ihrer Sprachen wird in Artikel 342 im Vertrag über die Arbeitsweise der Europäischen Union⁶ gesichert.

Die Vielfalt der Sprachen und Kulturen, ihre aktive Pflege und ihr gleichberechtigter Gebrauch sind Ausdruck für die egalitäre, antihegemoniale Option der Gemeinschaft, die für andere Verflechtungsgebiete vorbildhaft werden könnte. (Christ 1980, 202)

.....
6 Sprachenvielfalt wird in Artikel 151, Absatz 1 und 4 des Europäischen Gemeinschaftsvertrages (EGV) sowie Artikel 21 und 22 der Charta der Grundrechte der Europäischen Union festgeschrieben.

Die politischen und wirtschaftlichen Veränderungen Europas nach 1989 hätten nach Haarmann bereits stärker integrationsfördernd verlaufen können, wenn die Europäer ein europäisches Bewusstsein entwickelt hätten:

They could use their European identity as tool for promoting solidarity with those who are socially less secure, and who suffer from social, political or ethnic discrimination. (Haarmann 1997, 149)

Die Frage lautet daher, wie die politische Forderung nach Stärkung europäischer Bewusstseinsbildungsprozesse⁷ durch die sprachpolitische Zielsetzung, mehrsprachige Kompetenzen bei den Unionsbürgern zu entwickeln, in Bildungsinstitutionen unterstützt werden kann. Schule als „zentrale Sozialisationsinstanz junger Menschen“ steht vor der Aufgabe, diese auf die „Teilhabe am europäischen Gemeinwesen“ vorzubereiten (Jobst 2005, 70) und ein Verständnis von Europa im Spannungsfeld nationaler Identität und internationaler Integration (vgl. Lecke 1999) zu vermitteln. Bevor sich dieser Frage zugewendet werden kann, wird in einem ersten Schritt das Leitziel „europäische Identität“ näher charakterisiert, um zu klären, inwieweit Mehrsprachigkeit als Konstituente einer solchen bezeichnet werden kann (Arbeitshypothese 2). Identität wird hier als „überordnende Größe“ verstanden, zu der Sprache und Kultur in Abhängigkeit stehen (Haarmann zit. in Jessner 2003, 25). In einem zweiten Schritt wird der Frage nachgegangen, welche Mehrsprachigkeit mithilfe welcher sprach- und bildungspolitischen Maßnahmen in Europa gefördert werden kann, um dem vom Europarat 1997 initiierten Leitbild einer demokratiepolitischen Unionsbürgerschaft⁸ zu entsprechen.

Dafür berücksichtigt diese Arbeit EU-Dokumente, Berichte und Entschlüsse europäischer Institutionen, die sich in den 1990er-Jahren mit der Sprachenfrage auseinandersetzen, und zeichnet den soziolinguistischen Diskurs zu Modellen europäischer Mehrsprachigkeit im Vorfeld der Südosterweiterung der Europäischen Union nach. Dabei wird sich in erster Linie auf Veröffentlichungen des Untersuchungszeitraums 2001 bis 2011 gestützt. Dieser ist markiert durch das Europäische Jahr der Sprachen (2001) und den Zeitraum der empirischen Datenerhebungen. Inwieweit sprachpluralistische Modelle bereits eine Umsetzung erfahren haben, soll in einem dritten Schritt des Kapitels anhand

.....
7 Um der Problematik des Identitätskonzeptes zu entgehen, findet man häufig die Verwendung des Terminus europäische Bewusstheit oder europäisches Bewusstsein.

8 Zweites Gipfeltreffen der Staats- und Regierungschefs des Europarats (1997): *Education for Democratic Citizenship*. Aktualisierter Bericht über die Unionsbürgerschaft 2017 unter: <http://www.europarl.europa.eu/> – zuletzt 22.05.2018

ausgewählter Beispiele aus Grenzregionen aufgezeigt werden, denn interregional gelebte sprachliche und kulturelle Vielfalt kann zum „Lernfeld“ (Schmitt-Egner 2003, 37) für ein erweitertes Verständnis europäischer Identitätskonstruktionen werden. Dazu wird abschließend für die Übernahme des Konzepts der Europa-kompetenz anstelle europäischer Identität plädiert, um deren Verortung im Ansatz des interkulturellen Fremdsprachenunterrichts und der Mehrsprachigkeitsdidaktik vornehmen zu können (Arbeitshypothese 3). Forschungslinien, die kollektive Identitätskonstruktionen kritisch hinterfragen, werden dabei stets mitgedacht und an entsprechender Stelle aufgenommen.

2.1 Europäische Identität als Ziel europäischer Bildungspolitik

Am 14. Dezember 1973 wird auf der Gipfelkonferenz in Kopenhagen von den damals neun EG-Außenministern eine Grundsatzerklärung über europäische Identität verabschiedet (Europäische Gemeinschaft 1973). Sie benennt erstmals Demokratie, Rechtsstaatlichkeit, soziale Gerechtigkeit und Achtung der Menschenrechte als spezifisch europäische Grundsätze. 1983 wird von den Staats- und Regierungschefs der Mitgliedstaaten auf dem Gipfel in Stuttgart die „Feierliche Deklaration zur Europäischen Union“ unterzeichnet, in der in Artikel 1.4.3 eine „engere kulturelle Zusammenarbeit“ herausgestellt wird, „um das Bewusstsein eines *gemeinsamen kulturellen Erbes* als *Teil der europäischen Identität* zu festigen“ (Europäische Gemeinschaft 1983, Hervorhebung D. Sp.). Damit soll europäische Identität sowohl einen politisch-normativen als auch historisch-kulturellen Bezugsrahmen liefern. Die Festlegung einer solchen Wertegemeinschaft ist jedoch umstritten, denn viele der „kulturellen Werte Europas“ sind universaler Natur (vgl. Winkler 2007). Die Ambivalenz zentraler Merkmale einer europäischen Identität belegt zudem der Präambelstreit um das Bekenntnis zu christlich-religiösen Wurzeln im europäischen Verfassungsentwurf 2004 (vgl. Ross 2004), die Debatte um „die Wiedergeburt Europas als Gegenmodell zu Amerika“ im Vorfeld der Osterweiterung 2004 (vgl. Brodersen/Dammann 2003; Derrida/Habermas 2003; Dahrendorf 2005) und die Diskussion um die Aufnahme der Türkei in die Europäische Union (vgl. Maringer 2012). Nach öffentlicher Kontroverse über die Ratifizierung des „Vertrags über eine Verfassung für Europa“ (vgl. Eis 2011, 13) und dem Schei-

.....
9 So der Titel eines Sammelbandes von Joas/Wiegandt (2005).

tern der Referenden zum Unionsvertrag wurde auf die Nennung staatsähnlicher Symbole¹⁰ im revidierten Vertrag von Amsterdam verzichtet. Trotzdem wird in verschiedenen Dokumenten und Verlautbarungen Unionsbürgerschaft weiterhin als erstrebenswertes Leitbild europäischer Integration proklamiert (zuletzt Europäische Kommission 2017), die durch „Einheit in der Vielfalt“ (Ross 2003, 105) zur Legitimierung¹¹ des Staatenbundes beitragen soll. Die Herausbildung einer europäischen Bürgerschaft, die sich länderübergreifend zivilgesellschaftlich einbringt und Politik mitestaltet, gilt dabei „als optimistischer Zukunftsentwurf“ (Eis 2011, 17), den Bildungsinstitutionen mitgestalten. Die Kultusministerkonferenz führt dazu aus, es sei notwendig:

„... in den jungen Menschen das Bewusstsein einer europäischen Identität zu wecken und zu fördern (...); damit sie „ihre Aufgaben als Bürger in der Europäischen Union aktiv wahrnehmen“. (KMK 2008a, 6)

Im Folgenden werden Merkmale, die für eine bildungspolitisch motivierte Determination des Konzepts relevant sind, ermittelt. Dazu werden interdisziplinär demokratiepolitisch-integratorische, friedenspolitisch-völkerverbindende und ökonomisch-pragmatische Aspekte benannt, um Mehrsprachigkeit als Konstituente einer europäischen Identität zu bestimmen.

2.1.1 Der demokratiepolitisch-integratorische Ansatz

Am stärksten ist der Identitätsbegriff in Bezug auf Europa in den letzten zwanzig Jahren in der Politik- und Geschichtswissenschaft diskutiert wurden, allerdings blieben „seit Beginn der Debatte die normativen und die empirischen Beiträge (...) in hohem Maße voneinander abgekoppelt (...)“ (Kraus 2000, 204). Im Zuge der politischen Transformationsprozesse der 1990er-Jahre ging es um die Frage, in welchem Verhältnis regionale, nationale und supranationale Identitäten der Bürger im zusammenwachsenden Europa zueinanderstehen (Pollack 2004). Dabei waren die 2000er-Jahre von der Auseinandersetzung um das Konzept der Unionsbürgerschaft geprägt, das im Vertrag von Amsterdam,

.....

10 Der Verfassungsvertrag hatte den Europatag am 9. Mai die Europa-Hymne sowie in einigen Ländern die Währung Euro unter dem Leitsatz „Einheit in der Vielfalt“ explizit als „Symbole“ der Union bezeichnet (vgl. <http://www.eu-info.de/europa/eu-vertraege/Vertrag-Lissabon/aenderungen/> – zuletzt 22.05.2018). In den Römischen Verträgen 1957 wurde zudem Brüssel zum Verwaltungssitz und damit quasi zur europäischen Hauptstadt erklärt.

11 Legitimation wird hier nicht als statisch normative Anforderung, sondern dynamisch als „pluralistisch auf der Basis durchaus heterogener Sinnwelten“ (Nohlen 1998, 352) definiertes Verständnis der Europäischen Union aufgefasst, um den Vorstellungen sich ändernder Bürgerschaft nach verschiedenen Integrationsprozessen gerecht zu werden (vgl. Ross 2003, 96).

Art. B (Europäische Kommission 1997) festgeschrieben wurde. Durch erweiterte Partizipationsrechte der EU-Bürger auf supranationaler Ebene sollte eine stärkere Identifikation mit der EU erreicht werden. Gleichzeitig nahm demokratiepolitisch die Relevanz politischer Entscheidungen auf europäischer Ebene für jeden einzelnen Bürger zu. Ein im Subsidiaritätsprinzip verankertes „Europa der Regionen“¹² sollte den Bürgern die Angst vor einer zentralistischen Fremdbestimmung durch Brüssel nehmen (vgl. Habermas 1999, 186) sowie „Offenheit“ (Müller-Solger 1994, 54) und „Bürgernähe“ (vgl. Bosch 1994, 21) signalisieren. Des Weiteren manifestiert sich das gestiegene Selbstbewusstsein peripherer Regionen auf Mitspracherecht in politischen Entscheidungsprozessen der Europäischen Union. So verfügen die deutschen Bundesländer über die Befugnis, in grenzüberschreitenden Fragen nach Zustimmung der Bundesregierung mit ausländischen Staaten Verträge abzuschließen (vgl. Raich 1995, 66), wie dies in der vorliegenden Arbeit im regionalspezifischen Kontext einer Grenzregion näher aufgezeigt wird (vgl. Kap. 2.3).

Identität stellt nach Weidenfeld (1985, 14) „das elementare Konstruktionsprinzip moderner Gesellschaften“ dar, auch wenn kollektive Identitätsmuster in einer in hohem Maße von „Mobilität, Pluralität und Differenzierung“ (ebd., 15) geprägten Zeit „in einem permanenten Wandlungsprozess begriffen“ sind (Loth 2002, 5). Das „allgemeine Nachdenken über Identitätsfragen“ ist dabei „Symptom hochgradig intensiver gesellschaftlicher und politischer Veränderungen“ (Kraus 2000, 203). Identität bezieht sich sozialpsychologisch auf „gemeinsame Ideale, Werte, Entstehung und Gebrauch von Denkkategorien, Vermutungen über das Leben und zielgerichtete Aktivitäten, die unbewusst oder unterbewusst als ‚richtig‘ und ‚korrekt‘ von Menschen, die sich als Mitglieder einer Gesellschaft definieren, anerkannt werden“ (Kramsch 1995, 53). Sie sind „in die grundlegenden Erfahrungen des eigenen Selbst mit dem Weltbild, dem Wertesystem, den Attitüden und Überzeugungen der Bezugsgruppe eingebunden“ (Adler 1977, 27). Der Begriff Identität ist in Abgrenzung zu Persönlichkeit und individuellen Unterschieden wie Intelligenz¹³ (vgl. Brislin 1990, 11) dann zu benutzen, wenn es um „soziale Aspekte wie Gruppenidentität“ (Lauerbach 1987, 1045) geht. Kollektive Identität unterscheidet sich dabei von Identitätsbildungsprozessen einzelner Personen (vgl. Denk 2005, 17). Nach Überlegungen von Pfetsch (1998, 4 ff.) konstruiert sich kollektive Identität aus vier Prozessen:

.....

12 Raich (1995, 25) verweist darauf, dass der Begriff bereits in den 1960er-Jahren verwendet wurde und im Zuge der Verhandlungen um den Vertrag von Maastricht „reaktiviert“ wurde.

13 Zu den intellektuellen Fähigkeiten eines Menschen gehören nach Piaget auch kognitiv-strukturierende Verfahren wie kritisch-reflektierendes Denken, z. B. moralische Urteilsfähigkeit (vgl. Herzog 2007, 163 f.).