

Zur Übersicht

Die vorliegende Untersuchung beleuchtet die Einstellungen von Schülern der Jahrgangsstufen 12 und 13 sowie von Studierenden zu Fremdsprachen. Sie untersucht die Lernziele beider Gruppen in den bereits erlernten Fremdsprachen und in den Sprachen, deren Erwerb sie in der Zukunft anstreben. Ein weiterer wichtiger Aspekt der Arbeit ist das Unterrichtserlebnis der Schüler und Studierenden. Die gewonnenen Daten geben des Weiteren Auskunft über die Wechselwirkungen zwischen den Sprachen innerhalb der Sprachlernbiographie.

Im ersten Kapitel wird das Forschungsinteresse dargelegt. Die beiden untersuchten Populationen werden beschrieben. Es folgt eine kurze Darstellung von Zielen im Allgemeinen und Lernzielen im Besonderen, ihrer Verortung innerhalb der Motivationstheorien und des autonomen Lernens. Quantitative Untersuchungen in der Fremdsprachendidaktik stecken ab, in welchem Kontext sich die vorliegende Untersuchung bewegt und wie sie an den aktuellen Forschungsstand anschließt. Einlassungen zur Sprachenpolitik zeigen die politischen und gesellschaftlichen Ansprüche an den Fremdsprachenunterricht auf. Aus diesen Überlegungen gehen die Forschungsfragen hervor, die den Abschluss des ersten Kapitels bilden.

Das zweite Kapitel verdeutlicht zunächst den Unterschied zwischen Lern- und Lehrzielen, dann werden die einzelnen Zielkomponenten des *Modells der Lernziele im Fremdsprachenunterricht*¹ operationalisiert und so das *Modell der Lernziele im FSU* entwickelt. Das Modell stellt dar, wie sich die untersuchten Komponenten zueinander verhalten.

Das dritte Kapitel widmet sich der Forschungsmethode, die der Untersuchung zugrunde liegt. Im Mittelpunkt stehen die Stichprobe und die Kriterien, die bei der Erstellung des Fragebogens eine hohe Qualität der erhobenen Daten garantieren. Die Dokumentation der Erstellung des Fragebogens nimmt den größten Raum im dritten Kapitel ein; nicht minder wichtig sind jedoch die Überlegungen zum Pretest, den Gütekriterien, dem Einfluss der elektronischen Durchführung und den Verfahren der Datenanalyse.

Im vierten Kapitel werden die theoretischen Überlegungen des zweiten und dritten Kapitels zusammengeführt und unter Berücksichtigung der Forschungsfragen aus dem ersten Kapitel die Erstellung der Fragebögen dokumentiert. Hierbei wird vor allem auf die Einhaltung der Qualitätskriterien, wie im dritten Kapitel dargestellt, eingegangen.

Das fünfte Kapitel beinhaltet die Ergebnisse der quantitativen Erhebung. Diese Darstellung orientiert sich an den Fragengruppen der Fragebögen. An Stellen, wo den Ergebnissen theoretische Konstrukte zugrunde liegen, wird die Datenanalyse detailliert dargestellt. Auf eine Interpretation der Ergebnisse wird weitgehend verzichtet, wobei auf besonders hohe/niedrige Werte hingewiesen wird. Sind die

¹ Im Folgenden auch *Modell der Lernziele im FSU*.

Ergebnisse einer Fragengruppe sehr lang, werden sie am Ende der Fragengruppe zusammengefasst. Wenn möglich /nötig werden die Ergebnisse verschiedener Fragengruppen gekreuzt.

Das sechste Kapitel setzt die Ergebnisse des fünften Kapitels unter Berücksichtigung der Forschungsfragen aus Kapitel eins zueinander in Beziehung. Zunächst werden die Forschungsfragen in Bezug zu den Schülern, dann zu den Studierenden beantwortet. Anschließend werden die Ergebnisse beider Populationen miteinander verglichen. Der Anschluss der Ergebnisse an vorhandene Studien sowie die Betrachtung der Ergebnisse unter dem Gesichtspunkt der Mehrsprachigkeit und der Sprachlernbiographie sind ein weiterer Schwerpunkt des sechsten Kapitels. Die Darstellung der Implikationen der Ergebnisse für die Praxis des Fremdsprachenunterrichts und ein Forschungsausblick bilden den Abschluss.

1 Forschungsinteresse und Verortung

Das erste Kapitel legt das Forschungsinteresse dar. Es zeigt die hohe Relevanz des Forschungsgegenstands *Lernziel* für den Fremdsprachenerwerb.

Darauf folgend wird die Bedeutung von Fremdsprachenkenntnissen in politischer, ökonomischer, wissenschaftlicher und lebenspraktischer Sicht dargestellt. Hieran schließt die Frage nach einem geeigneten Sprachmodell und dem schulischen Fremdsprachenangebot in Deutschland an. Aus diesem Spannungsfeld zwischen unterschiedlichen Bedeutungen von Fremdsprachenkenntnissen in verschiedenen Bereichen und dem schulischen Fremdsprachenangebot entsteht die Frage nach den Lernzielen der Schüler und Studierenden. Anschließend wird konkreter auf die einzelnen Facetten von Zielen innerhalb der Fremdsprachendidaktik eingegangen. Im dritten Teil des Kapitels werden die ersten beiden Teile in der Darstellung der konkreten Forschungsfragen zusammengeführt.

1.1 Forschungsinteresse

Die vorliegende Studie *Lernziele im Fremdsprachenunterricht – Eine quantitative Analyse der Einstellungen von Schülern² und Studierenden* untersucht den Einfluss von Lernzielen von Schülern der Jahrgangsstufen 12 und 13 an Gymnasien in NRW und von Studierenden³ auf das erfolgreiche Fremdsprachenlernen. Das Forschungsziel der Untersuchung ist es herauszufinden, welche Ziele Schüler und Studierende in ihrem Fremdsprachenunterricht verfolgen und von welchen Faktoren diese Ziele beeinflusst werden. Ein weiteres Augenmerk liegt darauf, wie Schüler und Studierende zu ihrem Unterrichtserlebnis stehen. Weiterhin stehen die Einstellungen der Schüler und Studierenden gegenüber den eigenen und den curricular verankerten Zielen im Fokus der Untersuchung.

Zur Relevanz von Zielen im Allgemeinen äußert Heckhausen (2010: 101):

Ohne Ziele sind Handlungen undenkbar. Sie steuern den Einsatz der Fähigkeiten und Fertigkeiten von Menschen im Handlungsverlauf und richten ihre Vorstellung und ihr Wissen auf die angestrebten Handlungsergebnisse aus.

Wie die Ziele des Fremdsprachenerwerbs gestaltet sind, wovon sie beeinflusst werden und ob sich die Lerner der Ziele bewusst sind, ist Forschungsgegenstand der vorliegenden Arbeit. Dies fußt auf der Überlegung, dass die Lernziele und ihre Qualität, durch die Motivation wirkend, den Lernerfolg maßgeblich beeinflussen.

²Im Folgenden wird für diese Gruppe die Bezeichnung *Schüler* im generischen Sinn verwendet. Beziehen sich Äußerungen nur auf ein Geschlecht, so wird dies entsprechend kenntlich gemacht.

³Teilgenommen haben Studierende der Justus-Liebig Universität Gießen, der Philipps-Universität Marburg, der Universität Hamburg, der Ruhr-Universität Bochum und der Freien Universität Berlin.

Die Daten der Studierenden dienen außerdem der Einordnung der prospektivischen Daten, die von den Schülern gewonnen wurden⁴.

Die Relevanz der Lernziele wird in der Theorie zum Lehren und Lernen fremder Sprachen in verschiedenen Kontexten thematisiert. So sind sie Gegenstand in so unterschiedlichen Feldern wie dem autonomen Lernen (Martinez 2008, Tassinari 2010), der Entwicklung von Curricula (Neuner 2001) und der Motivationsforschung (Gardner & Lambert 1985, Dörnyei 2001, MES-Studie 2008). Bei Dörnyei sind Ziele elementare Einflussfaktoren für den gesamten motivationalen Prozess. Im Rahmen der Entwicklung von Curricula spielen eher Lehr- denn Lernziele eine Rolle. Da bis zu einem gewissen Grad auch die Ziele der Lerner berücksichtigt werden, fließen in eingeschränkter Weise auch Lernziele in die Lehrziele ein⁵.

Im Bereich des autonomen Lernens hat der Zielsetzungsprozess des Lerners eine prominente Stellung, weil selbstständiges Lernen impliziert, dass es auf konkrete Ziele ausgerichtet ist. Ohne Zieldefinitionen sind alle weiteren Schritte des autonomen Lernprozesses nicht sinnvoll durchzuführen. Vor dem Hintergrund, dass bereits 1995 im Weißbuch der Kommission der Europäischen Gemeinschaft *Lehren und Lernen - auf dem Weg zur kognitiven Gesellschaft* darauf hingewiesen wurde, dass „es gilt, die Voraussetzungen zu schaffen, um ein ständiges, das Leben begleitende Streben nach allgemeiner und beruflicher Bildung zu stimulieren“ (Europäische Kommission 1995: 7), wird klar, dass ein besonderer Wert auf das Bewusstsein des Lerners für das eigene Lernen gelegt werden sollte. Das kompetente Setzen von eigenen Zielen hat in diesem Kontext eine besondere Relevanz.

Welche Rolle das Setzen von Zielen bzw. das eigentliche Ziel selbst für die Lerner und den Lernerfolg spielt, welche Ziele die Lerner verfolgen bzw. welchen Einfluss einzelne Faktoren wie z. B. die Lernerbiographie und die Selbstlernkompetenz auf die Auswahl von Lernzielen haben, ist derzeit von der quantitativen Forschung nicht hinreichend beantwortet. Dies betrifft auch die Konfusion um Lernziele und Lehrziele, die einerseits vom Lehrplan, andererseits aber auch durch den Lehrer festgelegt werden. Werden diese Aspekte vor dem Hintergrund der Lernerorientierung betrachtet, so zeigt sich die Notwendigkeit einer quantitativen Erhebung der Lernziele und ihrer Einflussfaktoren.

Ein weiterer Fokus der Arbeit geht über das Interesse an Lernzielen hinaus. Er betrifft die Sprachenpolitik. Auf europäischer Ebene wird die Kenntnis von mindestens zwei Fremdsprachen neben der Muttersprache (Europäische Kommission 2005) gefordert. Bereits in der Studie *Mehrsprachigkeit fördern: Vielfalt und Reichtum Europas in der Schule Nutzen* (MES-Studie 2008) wurde untersucht, wie die Schüler diesem Anspruch begegnen. Während in der MES-Studie Schüler der fünften und neunten Jahrgangsstufe untersucht wurden, gibt die vorliegende Untersuchung Auskunft über die Einstellungen erfahrenerer Lerner, die bereits konkretere Vorstellungen für die eigene Zukunft haben. Des Weiteren gibt die Studie Auskunft

⁴Ein direkter Rückschluss auf die Umsetzung der zukunftsbezogenen Schülerantworten ist aus den Studierendenantworten nicht abzuleiten. Der Vergleich zwischen den Schülerplänen und dem Verhalten der Studierenden wird als Indikator für die Nachhaltigkeit der Schülerpläne herangezogen.

⁵Zur Unterscheidung von Lern- und Lehrzielen siehe Kapitel 1.2.1 auf Seite 23.

über das angestrebte Kompetenzprofil der Schüler und Studierenden in den verschiedenen Sprachen. Das angestrebte Kompetenzprofil wird verglichen mit dem Kompetenzprofil, wie es im Unterricht wahrgenommen wird.

Die offiziellen Statistiken der statistischen Landesämter geben auf verschiedene relevante Fragestellungen keine Antwort⁶. So geht aus der offiziellen Statistik nicht hervor, welche Sprachlernbiographien bei den Schülern vertreten sind. Weil die Zahlen für die einzelnen Fremdsprachen zusammengefasst werden, verbergen sie Informationen über den Anwahlzeitpunkt (Französisch als erste, zweite oder dritte Fremdsprache (F₁, F₂, F₃) oder Spanisch als zweite oder dritte Fremdsprache (S₂, S₃)⁷. Des Weiteren fehlen Angaben zur Lerndauer der einzelnen Sprachen. Auch Aussagen zur Qualität des Unterrichtsfaches (Leistungskurs, Grundkurs o. ä.) bleiben sehr oft ungenannt. Diese Daten stellen wichtige Informationen dar, um qualifizierte Entscheidungen zum Sprachenangebot treffen zu können. So kann die Wahl einer bestimmten Sprache zu dem einen oder anderen Zeitpunkt Einfluss auf das weitere Wahl- oder Sprachlernverhalten nehmen. Ihre Bedeutung kann für die begründete Steuerung des Fremdsprachenunterrichts kaum überschätzt werden, da das Sprachenangebot das wichtigste Kriterium für den Aufbau der Mehrsprachigkeit darstellt (vgl. MES-Studie (2008: 270)).

1.1.1 Fremdsprachenpolitik im sprachpolitischen Diskurs in Deutschland und Europa

Im Folgenden wird kurz der fremdsprachenpolitische Diskurs in Deutschland und Europa und seine Bedeutung für die Schüler und Studierenden aus verschiedenen Blickwinkeln dargestellt. Des Weiteren wird auf mögliche Mehrsprachigkeitsmodelle und im Schulcurriculum verankerte Möglichkeiten für den Fremdsprachenwerb eingegangen.

1.1.2 Das Spannungsfeld zwischen geforderten Fremdsprachenkenntnissen und curricular verankertem Fremdsprachenangebot

In unserer vom leichten Zugang zu Informationen in vielen Sprachen und einer immer enger zusammenrückenden Welt geprägten Gegenwart, die tiefer in unseren Alltag eindringt und sich uns gleichzeitig auch öffnet, sind Fremdsprachenkenntnisse für jeden Einzelnen wichtiger denn je. Die Schüler und Studierenden bewegen sich in einem Umfeld, das unterschiedliche Ansprüche an ihre fremdsprachliche Ausbildung stellt, diese aber möglicherweise nicht immer durch entsprechende institutionalisierte Angebote ergänzt.

So steht auf der einen Seite die Europäische Union, für die die Fremdsprachenkenntnisse der Bürgerinnen und Bürger ein wichtiger Baustein der europäischen

⁶Für eine ausführliche Kritik der offiziellen Statistiken des Fremdsprachenunterrichts siehe Weinrich (1981), Meißner (1993) und Meißner & Lang (2005: 192).

⁷Für eine Übersicht der verwendeten Abkürzungen siehe Kapitel 6.8 auf Seite 371.

Integration⁸ darstellen. Die EU fordert in ihrer Rahmenstrategie für Mehrsprachigkeit (Europäische Kommission 2005)⁹, dass alle Europäer neben ihrer Muttersprache mindestens zwei Fremdsprachen erlernen sollen¹⁰.

H. Christ betont (1996: 70) wie andere (passim Signuán (1990), Raasch (2002), Schröder (1995), (1999), (2003)) die Relevanz der Sprachenpolitik für die Friedenspolitik. Hierzu gehört zum einen der Ausgleich zwischen verschiedenen Sprachgruppen innerhalb eines Territoriums und der Schutz von Minderheitensprachen (vgl. Meißner 2011a). Zum anderen darf aber auch der verbindende Charakter, das buchstäbliche Verständnis füreinander, welches Ergebnis des Fremdsprachenunterrichts sein kann, in seiner Wirkung nicht unterschätzt werden.

Auf der Grundlage der Homburger Empfehlungen (Christ; Schröder u. a. 1980) beschreibt H. Christ (1996: 120ff) die Realutopie der *sprachenteiligen Gesellschaft*. Im Europa der Sechs mit den Sprachen Deutsch, Französisch, Italienisch, Niederländisch, (Englisch) konnte der einzelne Bürger bei Benutzung seiner Muttersprache mit hoher Wahrscheinlichkeit Partner finden, die diese verstanden. Die Voraussetzung für die Entwicklung der sprachenteiligen Gesellschaft ist die Diversifikation des schulischen Fremdsprachenangebots; am Besten mit mindestens zwei Sprachen neben der Muttersprache¹¹.

Neben den oben genannten Aspekten, haben Fremdsprachenkenntnisse seit jeher eine ökonomische Relevanz. Ein weiterer Aspekt der europäischen und nationalen Sprachenpolitik ist die Bedeutung für die einzelnen Sprachen. Die Auswahl der unterrichteten Fremdsprachen und der Fremdsprachenunterricht an sich haben eine große Auswirkung auf das Gewicht und Ansehen einer Sprache. Hier ist zum einen die Politik eines Landes zur Förderung der eigenen Sprache im Ausland zu betrachten, dies betrifft den kommunikativen Radius, den ökonomischen Status, die Verwendung als Sprache der Diplomatie usw. Zum anderen trifft ein Staat Entscheidungen über die Fremdsprachen, die in den Schulen unterrichtet werden. „Beide Politiken greifen international ineinander, schon weil nicht-muttersprachliche Sprachnutzer die kommunikativen Reichweiten von Sprachen verändern“ (Meißner 2008: 130). So betont die *Rahmenstrategie für Mehrsprachigkeit* (Europäische Kommission 2005) die Bedeutung der Fremdsprachenkenntnisse für den einzelnen Bürger und auch die Wirtschaft:

⁸Bereits 1492 stellte der Grammatiker Antonio de Nebrija fest: „que siempre la lengua fue compañera del imperio“ (Nebrija 1492: 3). Aus diesem Zitat lässt sich die Notwendigkeit einer ausgeglichenen Sprachenpolitik ableiten.

⁹Eine entsprechende Empfehlung wird bereits 1995 im Weißbuch Lehren und Lernen auf dem Weg zur kognitiven Gesellschaft (Europäische Kommission 1995: 20) ausgesprochen.

¹⁰Zur Bedeutung des Erlernens zweier Fremdsprachen, mit der ersten Fremdsprache als Identifikationspunkt für das Andere und der Identifikation des Eigenen im Gegensatz zum Fremden und der zweiten Fremdsprache als Distanzierung vom Konzept der Fremdsprache und der Fremdheit gegenüber dem Eigenen, Vertrauten äußert H. Christ (1991: 26) „Der Dreisprachige ist somit ein „Mehrsprachiger“, der Zweisprachige ist es nicht“.

¹¹Zur Diversifikation des Fremdsprachenangebots siehe Meißner & Lang (2001) und Kapitel 4.2.1 auf Seite 126. Zur europäischen Sprachenpolitik siehe Ehlich (2002).

Ohne Mehrsprachigkeit kann die Europäische Union nicht so funktionieren, wie sie sollte. Genauso wichtig für die Erreichung der Ziele der europäischen Politik ist die Förderung der Sprachkenntnisse ihrer Bürger/innen - vor allem angesichts des steigenden weltweiten Wettbewerbsdrucks und der Herausforderung, Europas Potential für nachhaltiges Wachstum und mehr und bessere Jobs voll auszuschöpfen.

Gerade im Kontext von Erziehung betont Weinrich (1980: 317) neben der ökonomischen Relevanz die kulturelle Bedeutung:

Fremdsprachenunterricht in Europa darf daher nicht bloß instrumental gesehen werden. (...) Wir müssen die Ziele des Fremdsprachenunterrichts weiter stecken. Denn die Sprachen Europas sind Kultursprachen, und sie müssen als Kultursprachen gelehrt und gelernt werden.

Auskunft über die konkrete Ausgestaltung des Fremdsprachenunterrichts in der Europäischen Union (bzw. 32 europäischer Länder) gibt die Übersicht *Schlüsselszahlen zum Sprachenlernen an den Schulen in Europa 2012* (Eurydice 2012b). In den meisten europäischen Staaten gab es in den vergangenen Jahren staatlicherseits Initiativen, den Fremdsprachenunterricht vorzuverlegen, daraus hat sich aber keine Verlängerung der schulischen Unterrichtszeit ergeben (ebd.: 2).

In den meisten Ländern setzt die erste Fremdsprache (FS1) zwischen dem sechsten und neunten Lebensjahr ein, in Irland und in Schottland¹² gibt es keinen verpflichtenden Fremdsprachenunterricht.

Der obligatorische Fremdsprachenunterricht einer zweiten Fremdsprache (FS2) setzt nicht vor dem zehnten Lebensjahr ein. Eine Ausnahme ist Luxemburg mit drei offiziellen Sprachen, hier beginnt der Fremdsprachenunterricht mit sieben Jahren¹³. In vielen Ländern ist generell kein verpflichtender Erwerb einer FS2 vorgesehen, hierzu zählen Belgien (fr)¹⁴, Dänemark, Deutschland, Irland, Spanien, Niederlande, Schweden, das Vereinigte Königreich, Ungarn und die Türkei¹⁵. Insgesamt erhielten 60,8 % der europäischen Schüler in der Sek I Unterricht in zwei oder mehr Fremdsprachen, der Zuwachs gegenüber 2004/05 beträgt immerhin 14,1 %. Die am häufigsten erlernte Fremdsprache in allen untersuchten Ländern ist Englisch. Im allgemeinbildenden Bereich der Sek II liegt der Anteil an Englischlernern bei 90 % (ebd.: 3). An zweiter Stelle liegen Französisch und Deutsch, auch Spanisch- und Russischunterricht sind mit einer gewissen Häufigkeit anzutreffen. Darüber hinaus werden kaum andere Fremdsprachen unterrichtet/erlernt.

¹²Für das Vereinigte Königreich werden Zahlen für England, Wales, Nordirland und Schottland angegeben.

¹³Es wird nicht weiter untersucht, ob unter „Fremdsprachenunterricht“ dasselbe verstanden wird, wie z. B. in Deutschland oder Großbritannien.

¹⁴Für Belgien werden die drei Sprachregionen getrennt ausgewertet.

¹⁵Auch wenn eine FS2 nicht verpflichtend erlernt werden muss, gibt es in diesen Ländern fakultativen Unterricht in mehr als einer Fremdsprache.

Für die FS1 empfehlen/fordern die meisten Länder zum Ende der Sek I das Niveau A2 oder B1 des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens (GeR). Gleiches gilt für die FS2, vereinzelt wird hier jedoch das Niveau A1 als angestrebtes Ziel angegeben. Eine Ausnahme bildet wiederum Luxemburg, hier soll mit Abschluss der Sek I das Niveau B2 in der Fremdsprache erreicht werden. Zum Abschluss der Sek II empfehlen/fordern die meisten Länder Kenntnisse in der ersten Fremdsprache auf dem Niveau B2 (B1), für die FS2 wird mehrheitlich B1 angestrebt. In Luxemburg wird in der ersten Fremdsprache die Niveaustufe C1 anvisiert¹⁶.

Die *Übersicht Schlüsselzahlen zum Sprachenlernen an den Schulen in Europa 2012* (Eurydice 2012b) zeigen, dass das Ziel der Europäischen Union, demzufolge jeder ihrer Bürger über operable Kenntnisse in mindestens zwei Fremdsprachen verfügen soll, von den Mitgliedsstaaten nicht konsequent umgesetzt wird. Vor allem die eingeschränkte Vielfalt, geringe Stundenzahl und die fehlende Obligatorik zum Fremdspracherwerb zeigen dies deutlich. Dies gilt auch für den deutschen Kontext, in dem sich die befragten Schüler und Studierenden bewegen. Sie befinden sich in einem Umfeld, das Fremdsprachenkenntnisse in verschiedenen Sprachen und auf hohem Niveau fordert, die entsprechende Ausbildung aber nicht konsequent anbietet. Hieraus resultiert die Frage, ob die Ziele der Testpersonen¹⁷ sich hinsichtlich der Anzahl der zu erlernenden Fremdsprachen und dem Niveau, auf welchem diese beherrscht werden sollen, eher an den Forderungen der EU orientieren, oder ob sie durch die beschränkten Möglichkeiten beeinflusst werden¹⁸.

Neben lebenspraktischen, gesellschaftlichen und ökonomischen Gesichtspunkten soll die Rolle der Sprachen in den Wissenschaften beleuchtet werden, da ein Teil der Befragten Studierende sind, für die sich die Frage nach notwendigen Fremdsprachenkenntnissen im Kontext von Studium und Forschung stellt¹⁹.

Sind in politischer oder gesellschaftlicher Hinsicht Kenntnisse in mehreren Sprachen notwendig, steht in der Wissenschaft Englisch im Vordergrund. Die Verwendung des Englischen als wissenschaftliche *lingua franca*²⁰ ist eng an die einzelnen Disziplinen geknüpft. Wird in den Naturwissenschaften inzwischen fast ausschließlich in englischer Sprache publiziert, ist dies in den Geistes- und Kulturwissenschaften nicht der Fall. „Die Einschränkungen zur Verwendung des Englischen entfließen letztlich dem engen Wechselbezug von Sprache und Kultur“ (Meißner 2005: 74).

¹⁶Detailliertere Daten sind der englischen Publikation (Eurydice 2012a) zu entnehmen. Die Untersuchung zur Fremdsprachenkompetenz (ESLC) (Europäische Kommission 2012) wurde nicht in Deutschland durchgeführt, daher werden die Ergebnisse hier nicht im Detail aufgeführt.

¹⁷Ich folge der Terminologie der Sozialwissenschaften, der zufolge ein Fragebogen auch als Test bezeichnet wird.

¹⁸Die MES-Studie (2008: 137) weist nach, dass die Schüler mehr Sprachen erlernen möchten. Zu den Empfehlungen zum Fremdsprachenangebot und seinem Einfluss auf das Sprachenlernen der Schüler siehe (Meißner; Beckmann u. a. 2008: 157ff).

¹⁹Siehe hierzu passim Finkenstaedt & Schröder (1992).

²⁰Zur Bedeutung von Englisch als *lingua franca* in Europa und der Welt und den hiermit verbundenen Konsequenzen für die englische Sprache selbst siehe Graddol (1999).

Obwohl die *lingua franca* Englisch gerade auf dem Gebiet der Naturwissenschaften international unerlässlich ist²¹, führt ihre Verwendung zu verschiedenen Problemen. Es wurde immer wieder von zahlreichen Experten auf die Verarmung der Sprache und auf den Verlust eines Funktionsbereiches hingewiesen. Diese Praxis könnte sich für Wissenschaftler mit einer anderen Muttersprache als Englisch zu einem Nachteil entwickeln. „

Sprache und Denken beeinflussen sich wechselseitig. Und die Wissenschaft benötigt das alltagssprachliche Umfeld für das Hervorbringen und die erstmalige Benennung von Neuem“ (Mocikat 2008: 62). Zudem ist das Publizieren in einer Fremdsprache - wie gut auch immer man sie beherrschen mag - aufwändiger als in der Muttersprache²².

Neben diesen Problemen im wissenschaftlichen Bereich ist auch die gesamtgesellschaftliche Perspektive zu berücksichtigen. So erschwert die fehlende Weiterentwicklung z. B. der deutschen Sprache parallel zu den Fortschritten in der naturwissenschaftlichen Forschung den gesellschaftlichen Diskurs und koppelt die Wissenschaft sogar von der Gesellschaft ab. Hier wird die Verwendung der *lingua franca* Englisch zu einem ethisch-moralischen Problem, da die Teilhabe an wissenschaftlichen Erkenntnissen und die moralische Bewertung wissenschaftlicher Forschung bzw. der Anwendung ihrer Ergebnisse an Fremdsprachenkenntnissen geknüpft ist²³. Das Spannungsfeld zwischen einer international eingeschränkten Reichweite, wenn in einer anderen Sprache als Englisch publiziert wird, und der Abkopplung der Wissenschaft von der Nationalsprache und den Gesellschaften, wenn ausschließlich in englischer Sprache publiziert wird, kann an dieser Stelle nicht aufgelöst werden. Es zeigt aber deutlich die hohe Relevanz einer starken Verbreitung vieler verschiedener Fremdsprachen.

Es ist zu erwarten, dass die Bewertung des Englischen durch die Studierenden durch seine Rolle in der Wissenschaft beeinflusst wird²⁴.

1.1.3 Sprachenpolitische Orientierungen: von der Einsprachigkeit zur Mehrsprachigkeit

Englisch ist zwar international gegenwärtig die Sprache mit der größten kommunikativen Reichweite. Jedoch zeigt die Literatur die Grenzen einer *lingua franca*. Die dargestellten Argumente sprechen dafür, dass andere Sprachen - neben Englisch - wichtig sind, um Menschen nicht nur sprachlich, sondern auch auf emotionaler und kultureller Ebene zu begegnen, und dass die Investition in das Erlernen dieser Sprachen somit eine Berechtigung hat.

²¹In den Naturwissenschaften wird ausschließlich auf Englisch publiziert (vgl. Mocikat 2008: 61).

²²Zur Relevanz von Fremdsprachenkenntnissen im Studium siehe Finkenstaed (1990, 1992).

²³Für die gebildete Öffentlichkeit ist die Nachvollziehbarkeit und Bewertung wissenschaftlicher Forschung an sich bereits eine Herausforderung, die umso größer wird, wenn der Diskurs nicht auf Deutsch geführt wird.

²⁴Zur Bewertung der Fremdsprachenkenntnisse durch die Studierenden siehe auch Meißner et. al (2001).