Christina Reissner (ed.)

ROMANISCHE MEHRSPRACHIGKEIT UND INTERKOMPREHENSION IN EUROPA

ibidem-Verlag
Stuttgart

Romanische Sprachen und ihre Didaktik (RomSD)

Herausgegeben von Michael Frings und Andre Klump

ISSN 1862-2909

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über http://dnb.d-nb.de abrufbar.

Bibliographic information published by the Deutsche Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek lists this publication in the Deutsche Nationalbibliografie; detailed bibliographic data are available in the Internet at http://dnb.d-nb.de.

Dieser Titel ist als Printversion im Buchhandel
oder direkt bei ***ibidem*** (www.ibidem-verlag.de) zu beziehen unter der

ISBN 978-3-89821-0072-9.

∞

ISSN: 1862-2909

ISBN-13: 978-3-8382-6072-3

© ***ibidem***-Verlag
Stuttgart 2012

Alle Rechte vorbehalten

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlages unzulässig und strafbar. Dies gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und elektronische Speicherformen sowie die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

All rights reserved. No part of this publication may be reproduced, stored in or introduced into a retrieval system, or transmitted, in any form, or by any means (electronical, mechanical, photocopying, recording or otherwise) without the prior written permission of the publisher. Any person who does any unauthorized act in relation to this publication may be liable to criminal prosecution and civil claims for damages.

Inhaltsverzeichnis

Prolog 5

Die Beiträge zur transversalen Sektion 4.6
des XXXI. Romanistentages 11

Peter J. Weber
Nationalstaat und Einsprachigkeit – die restriktive Sprachenpolitik
in der Zeit um die Wende zum 20. Jahrhundert 13

Sofia Stratilaki
Représentations des plurilinguismes et constructions identitaires
de la compétence plurilingue, vues du dehors et du dedans 31

Marie-Luise Volgger
Gelebte Mehrsprachigkeit? Ein Blick in eine österreichische Schule
aus SchülerInnensicht 63

Eva Vetter
Mehrsprachiger durch Interkomprehension? Potenziale
und Begrenzungen am Beispiel von Italienisch in Österreich 103

Jochen Strathmann
Spanisch durch EuroComprehension: Der Erwerb rezeptiver
Kompetenzen im multimedialen Fremdsprachenunterricht 121

Marcus Bär
Die Hypothesengrammatik als Aufgabenform
im sprachenbewusstheitsfördernden Tertiärsprachenunterricht 137

Erik Hemming
ICT Workshops for Autonomous Language Training
Ateliers d´utilisation des langues étrangères 163

Christina Reissner
Europäische Interkomprehension
und ihre institutionelle Verankerung 181

Verzeichnis der Autoren 199

Prolog

Die vorliegende Publikation enthält die Beiträge zur transversalen Sektion „Europäische Mehrsprachigkeit und Interkomprehension“ des XXXI. Romanistentages in Bonn 2009.

Die Sektion widmete sich der Betrachtung der Mehrsprachigkeit in einer multikulturellen und multilingualen europäischen Gesellschaft aus ganz unterschiedlichen Perspektiven. Damit folgt die Thematik in mehrfacher Hinsicht der Prämisse einer Verzahnung verschiedener Wissenschaftszweige innerhalb der Romanistik. Doch auch darüber hinaus finden weitere Disziplinen, etwa die Kultur- und Erziehungswissenschaften und die Psychologie, Berücksichtigung in den Beiträgen des vorliegenden Bands.

Das sprachenübergreifende Konzept der romanischen Mehrsprachigkeit, wie sie vorliegend verstanden wird, integriert sich in hohem Maße in die der modernen Romanistik innewohnende Grundidee der Mehrkulturalität, die sie im Sinne einer europäischen Kulturwissenschaft auszeichnet. Mehrsprachigkeit hat insbesondere durch die Formulierung der Ziele von Bologna und Lissabon im Rahmen der Förderung der Studierendenmobilität und Beschäftigungsfähigkeit auf dem europäischen oder internationalen Arbeitsmarkt einen neuen Wert erhalten. Die EU-Mitgliedsstaaten haben explizit die Fähigkeit zu mehrsprachiger Kommunikation zu einer Schlüsselkompetenz für das lebenslange Lernen erhoben. Insbesondere vor dem Hintergrund der mit dem Bologna-Prozess verfolgten Europäisierung und Internationalisierung der Hochschulen kommt es der Romanistik zu, schlüssige Konzepte zur Ausbildung einer diesen Prinzipien folgenden Mehrsprachigkeit zu entwickeln. Mehrsprachigkeit ist dabei nicht nur als eine Frage der Bildung des Individuums, sondern auch als unabdingbare Voraussetzung für das Erreichen der Lissabon-Ziele zu erachten, zu denen wirtschaftliches Wachstum ebenso gehört wie gesellschaftlicher Zusammenhalt und bessere Arbeitsplätze. Vor diesem Hintergrund müssen Arbeitnehmer zunehmend flexibel sein – Sprachen und ihre Beherrschung spielen hier eine herausragende Rolle.

Die im vorliegenden Band abgedruckten Beiträge spiegeln die Vielfalt der unterschiedlichen Sichtweisen auf Mehrsprachigkeit wider. Sie verdeutlichen die

große Bandbreite des Themengebietes und ihre Bedeutung, die sich gleichermaßen auf die individuelle wie die gesellschaftliche, lebensweltliche Mehrsprachigkeit bezieht. Der Fokus richtet sich dabei ebenso auf den Umgang damit sowie die Implementierung von Konzepten, die zu einer Mehrsprachigkeit möglichst vieler Europäer führen, wie sie Gegenstand der gemeinsamen europapolitischen Bemühungen ist. Durch die Formulierung der Ziele von Bologna und Lissabon hat Mehrsprachigkeit nicht nur auf dem europäischen oder internationalen Arbeitsmarkt einen neuen Wert erhalten. Es steht außer Frage, dass das Englische als Lingua Franca nicht ausreicht, um eine umfassende Kommunikation zwischen den Europäern zu gewährleisten. Die Ausbildung einer europäischen Mehrsprachigkeit ist daher nicht nur gefordert und auf europapolitischer Ebene legitimiert, sie entspricht auch der Strategie der Europäischen Kommission, Fragen der kulturellen und nationalen Identität mit Fragen der Wirtschaft und gesellschaftlichen Problemstellungen in Korrelation zu bringen.

Das in der Sektion mehrfach thematisierte und mehreren der Beiträge dieses Bandes zugrunde liegende Mehrsprachigkeits- und Interkomprehensionskonzept nutzt synergetisch die Erkenntnisse verschiedenster Forschungszweige, um zur Begründung einer neuen Lernkultur nicht nur im Rahmen des Fremdsprachenunterrichts beizutragen. Damit steht das Konzept in engem Zusammenhang mit den soziokulturellen Bedingungsfeldern des Spracherwerbs in der heutigen Gesellschaft. Indem der Ansatz die Kommunikationsfähigkeit der Europäer fördert und Mehrsprachigkeit sowie Multikompetenz vermittelt, leistet er einen wichtigen Beitrag zum interkulturellen Lernen. Damit entfaltet das Mehrsprachigkeitslernen und -lehren Wirkung auf mehreren gesellschaftsrelevanten Ebenen, insbesondere in den Bereichen Bildung, Kultur und Wirtschaft.

Die Schwerpunkte der Sektion liegen in der Diskussion von Aspekten der Trans- und Interkulturalität, der transversalen Mehrsprachigkeitsdidaktik und entsprechender multilingualer und multimedialer Lehr-/ Lernszenarien sowie der pluri- und interdisziplinären Grundlagenforschungen zur romanischen Interkomprehension. Sie beinhalten aber auch Bezüge zu nationaler und europäischer Bildungs- und Sprachenpolitik und zu Projekten, die sich der Thematik aus der Perspektive der lebensweltlichen Mehrsprachigkeit widmen. Die Vielfalt des

Mehrsprachigkeitsbegriffs spiegelt sich in den im Folgenden skizzierten Sektionsbeiträgen wider.

Peter Weber eröffnet den Reigen mit seinem Beitrag *Nationalstaat und Einsprachigkeit* und stellt die von der Europäischen Union postulierte These der Einheit in der sprachlichen und kulturellen Vielfalt auf den Prüfstand. Er gibt einen sprachpolitischen Einblick in dieses Spannungsfeld zwischen Sprachendiversität und Einzelsprachen, indem er historische und ökonomische Gegebenheiten der sprachlichen Vielfalt Europas und deren Auswirkungen beleuchtet. Im Mittelpunkt steht dabei der ‚Kampf der Sprachen' im Spannungsgefüge zwischen Nationalismus, Sprachenpolitik, nationalen Bildungsinstitutionen und den Prozessen sprachlicher Homogenisierung.

Sofia Stratilaki untersucht in ihrem Beitrag *Comment apprendre l'italien, quand on a connaît seulement le français, l'allemand, l'espagnol, l'anglais ou le grec?* die Bedingungen, unter denen die verschiedenen mentalen Repräsentationen den Spracherwerb mehrsprachiger Individuen beeinflussen. Die bedingenden Faktoren sind dabei sehr komplex; sie beziehen sich nicht nur auf die verschiedenen Sprachen und ihre Systeme, sondern auch auf deren unterschiedlichen Status und Prestige, die ihnen beigemessen werden. Auch Aspekte der zunehmend diskutierten *compétence multilingue* und wie sich eine solche auf die Einstellung zu Sprachen, die *language attitudes*, die Motivation zum Sprachenlernen und den Spracherwerb als solchen auswirkt, werden von ihr untersucht.

Marie-Luise Volgger beleuchtet die lebensweltliche Mehrsprachigkeit in der Schule als unentdeckte Ressource. Ihr Beitrag: *Gelebte Mehrsprachigkeit? Ein Blick in eine österreichische Schule aus SchülerInnensicht* präsentiert erste Ergebnisse einer im Rahmen des Europäischen Exzellenznetzwerkes „LINEE - Languages In a Network of European Excellence" durchgeführten Fallstudie. Dabei wird anhand eines Blickes in eine multikulturelle Wiener Schule der Sekundarstufe der Umgang mit lebensweltlicher Mehrsprachigkeit untersucht. Im Zentrum des Beitrags steht die Frage, inwiefern sich die migrationsbedingte lebensweltliche Mehrsprachigkeit der Schüler(innen) im institutionellen Kontext der Schule abbildet, und welche Potenziale eine individuelle, biographisch bedingte Mehrsprachigkeit in sich birgt.

Eva Vetter stellt mit der Frage *Mehrsprachiger durch Interkomprehension?* Potenziale und Begrenzungen des interkomprehensiv basierten Fremdsprachenunterrichts dar. Dabei nimmt sie nicht nur die lernenden Individuen, sondern auch die Lehrenden in den Fokus ihrer Betrachtungen. Hier liegt ein ganz wesentlicher Aspekt der Mehrsprachigkeitsvermittlung, will man sie nachhaltig in den europäischen Bildungssystemen installieren: Die Lehrenden müssen ein Bewusstsein für diese Thematik entwickeln und entsprechend ausgebildet sein. Der Beitrag illustriert die Möglichkeiten, die das Interkomprehensionskonzept für den schulischen Sprachenunterricht eröffnen kann, am Beispiel des Italienischen in Österreich. Dabei werden die Kompetenzniveaus, die in den österreichischen Lehrplänen verankert sind, mit jenen, die laut Interkomprehensionsstudien erreicht werden können, abgeglichen.

Auch in dem Beitrag von Jochen Strathmann *Spanisch durch EuroComprehension* geht es um interkomprehensiv basierten Tertiärsprachenunterricht. Er untersucht das lernpsychologische Potenzial, das dem im Rahmen von EuroCom entwickelten Blended-Learning-Konzept für den schulischen Spanischunterricht innewohnt. Der Beitrag analysiert die Resultate, die im Rahmen zweier Schulprojektwochen durch interkomprehensiven Anfangsunterricht im Spanischen erzielt wurden. Dabei wird dieser Ansatz mit dem des multimedialen Lernens in Beziehung gesetzt. Der Verfasser geht der Frage nach einer Verbesserung der Effizienz schulischen Tertiärsprachenunterrichts auf dem Wege der Verknüpfung von innovativen Mehrsprachigkeitsmethoden mit den Neuen Medien nach und belegt die erzielten Erfolge mit Beispielen aus der Praxis.

Marcus Bär beschreibt *Die Hypothesengrammatik als Aufgabenformat im sprachbewusstheitsfördernden Tertiärsprachenunterricht.* Der Beitrag untersucht die Validität interkomprehensiver Szenarien und ihre unterrichtliche Praktikabilität. Dabei liegt ein besonderer Schwerpunkt auf den Ergebnissen, die der Verfasser im Rahmen seiner umfangreichen Fallstudien zu den Aspekten der Sprachbewusstheit und Sprach*lern*bewusstheit im Rahmen des gymnasialen Spanischunterrichts sammeln konnte. Dabei handelt es sich um zwei wesentliche Schlüsselbereiche der Interkomprehensionsdidaktik, die hochaktuell sind und intensiv in der gegenwärtigen Forschungsliteratur diskutiert werden.

Eric Hemming berichtet von praktischen Erfahrungen mit Interkomprehension bei der Durchführung von *ICT Workshops for Autonomous Language Training*. Das mit dem Finnischen und Schwedischen offiziell zweisprachige Finnland bietet ein besonders interessantes Forschungsfeld für mehrsprachige Ansätze. Der Beitrag reflektiert den Einsatz interkomprehensiver Vorgehensweisen im Rahmen eines Firmentrainings sowie sprachenübergreifende Lehrveranstaltungen mit Austauschstudierenden an der Hochschule Åland. Dabei stehen die romanischen Sprachen als Zielsprachen im Fokus, in denen Kenntnisse insbesondere über das Nutzen des Englischen als Brückensprache erworben werden. Auch hier kommen im Rahmen eines hybriden Settings neben der Präsenzlehre virtuelle Inhalte und Lernplattformen zum Einsatz. Die besondere Rolle, die das Internet in der Kommunikation einnimmt, stellt einen der Schwerpunkte dieses Beitrags dar.

Der Beitrag der Herausgeberin setzt sich schließlich mit dem Thema *Europäische Interkomprehension und ihre Verankerung in der Praxis* auseinander. Er wirft die Frage nach einer institutionellen Einbindung des Konzepts der Europäischen Mehrsprachigkeit und ihrer Vermittlung qua Interkomprehension in der bundesdeutschen Bildungslandschaft auf. Zahlreiche Studien bestätigen das innovative Potential und das Funktionieren des Mehrsprachigkeitsunterrichts, dennoch finden die entsprechenden Konzepte noch immer nicht den Weg zu einer dauerhaften Implementation. Der Beitrag diskutiert Möglichkeiten einer curricularen Verankerung insbesondere in den schulischen, aber auch den akademischen Sprachunterricht.

Der Romanistik kommt bei alledem eine Schlüsselrolle als Bezugswissenschaft zu, die die in den Beiträgen reflektierten Bereiche der wissenschaftlichen Auseinandersetzung gleichsam zusammenführt und überdacht. Die inter- bzw. transdisziplinäre Herangehensweise, die eine Betrachtung nicht nur über die romanischen Einzelsprachen, sondern auch über die mannigfaltigen fachlichen Disziplinen der Romanistik hinweg erlaubt, eröffnet dem Fach wichtige transversale Perspektiven und Erkenntnishorizonte.

In diesem Sinne möchte der vorliegende Kongressband einen Beitrag zur Diskussion um die Ausrichtung der Romanistik als transversale Bezugswissenschaft und im Wortsinne europäische Kulturwissenschaft leisten.

Dank der vielfältigen und aufschlussreichen Ausführungen der Sektionsteilnehmer umspannt der vorliegende Band in einem weiten Bogen ganz unterschiedliche Bereiche romanistischer Forschung und der wissenschaftlichen Diskussion um europäische Mehrsprachigkeit und Interkomprehension. Mit den Beiträgen werden zudem schlüssige Konzepte zur Ausbildung einer den Prinzipien von Bologna folgenden multikulturellen, multilingualen europäischen Gesellschaft präsentiert. Den Verfassern gebührt mein Dank dafür, dass sie mit ihren Arbeiten diesen besonderen Blick auf die Thematik der europäischen Mehrsprachigkeit erlauben.

Christina Reissner

Die Beiträge zur transversalen Sektion 4.6

des XXXI. Romanistentages:

„Romanische Mehrsprachigkeit

und Interkomprehension in Europa“

Nationalstaat und Einsprachigkeit – die restriktive Sprachenpolitik in der Zeit um die Wende zum 20. Jahrhundert[1]

Peter J. Weber

Einleitung

Nationalismus kann plakativ als die Forderung nach der Übereinstimmung von sprachlichen, kulturellen und staatlichen Grenzen gesehen werden. Die Frage hierbei ist, wie der moderne Staat jene Kulturgemeinschaft und jene historischen Traditionen erzeugt, durch die er sich selbst als Nation legitimiert. Diese Legitimation erfolgte im 19. und Anfang des 20. Jahrhunderts durch die soziale Arbeitsteilung in der industrialisierten Gesellschaft, die eine Homogenisierung von Kultur in oder durch nationale Standardsprachen bedingte (Gellner 1994).

Die Zeit um die Jahrhundertwende ist paradigmatisch und zugleich die Basis für das Wechselspiel zwischen Bildung und Nationalismus, da eine Homogenisierung von Sprachen und Kulturen in den Nationalstaaten insbesondere durch die damals neuen staatlichen Schulsysteme stattfand. Allerdings erfüllte sich nach dem Ende der nationalstaatlichen Kriege die Erwartung der frühen nationalen Bewegung nicht, die Befriedigung der nationalen Einheits- und Unabhängigkeitswünsche werde Frieden zwischen den Staaten herbeiführen. Stattdessen gerieten die alten und neuen Nationalstaaten im letzten Drittel des 19. Jahrhunderts in den Sog der nationalen Rivalität und wirtschaftlichen Konkurrenz.

Die Verschärfung der internationalen Gegensätze fand ihren Höhepunkt im Imperialismus, dem sich die großen Staaten zuwandten. Mit dem Imperialismus weiteten sie ihre Machtsphäre über ihre Grenzen hinaus aus, sei es in Form

---

[1] Dieser Beitrag basiert auf einer englischen Fasung, die 2008 in einer amerikanischen Enzyklopädie erschienen ist: "The Role of education and institutions in Nationalism during the period 1880s – 1945" for *Nations and Nationalisms in Global Perspective: An Encyclopedia of Origins, Development, and Contemporary Transitions*, ed. by David Kaplan and Guntram Herb, published by ABC-CLIO, 419-434.

kolonialer Gebietsherrschaft oder durch Wirtschaftseinfluss. Nach der Ermordung des österreichischen Thronfolgers in Sarajewo am 28. Juni 1914 brach der Erste Weltkrieg aus, der die Vormachtstellung Europas, die Autorität der monarchischen Regierungsform und das bürgerliche Zeitalter beendete.

Zwischen den beiden Weltkriegen erlebten die Nationalstaaten ein Verstärken des Nationalgefühls, bei dem das Problem der nationalen (sprachlichen) Minderheiten und die Grenzfragen ungelöst bleiben. Weitere zentrale Probleme sind in Europa das Fehlen eines wirtschaftlichen Aufschwungs und zugleich das Suchen nach einer geeigneten Staatsform nach dem Desaster des Ersten Weltkriegs. Ab dem 24. Oktober 1929 begann ein dramatischer Verfall der Aktienkurse an der New Yorker Börse (‚Schwarzer Freitag'), der sich aufgrund der internationalen Finanz- und Wirtschaftsverflechtungen zur damals größten Krise der Weltwirtschaft im 20. Jahrhundert ausweitete. Von dieser Krise war das Deutsche Reich nach den USA am stärksten betroffen. Erst Mitte der Dreißigerjahre wurde die Krise international mit unterschiedlichen Mitteln überwunden. Nach 1933 erlebte die Gesellschaft und ihre Institutionen in der Folge dieser Entwicklungen eine Gleichschaltung in den totalitären Staaten Europas (Nationalsozialismus im Deutschen Reich, Faschismus in Italien und Stalinismus in der Sowjetunion).

Um die aktuellen Diskussionen über Mehrsprachigkeit verstehen zu können, ist es unerlässlich, den Ausgangspunkt der ‚sprachlichen Einigung' nach europäischer Manier zu kennen. Denn erst wenn man die Ursprünge der Verbindung zwischen Nationalstaat und einer nationalen Sprache auf Kosten anderer Sprachen erkennt, wird deutlich, dass die größte Zerreißprobe z.B. für Europa im ‚Kampf der Sprachen' liegt, wenn für die Bildungspolitik ein Harmonisierungsverbot besteht, alle anderen Politiken aber aus dem Nationalstaat in ein supranationales mehrsprachiges Staatengebilde überführt werden –aus geschichtlicher Perspektive ein Paradoxon, denn der ‚alte' Nationalstaat verwehrt der mehrsprachigen und multikulturellen Europäischen Union das Hauptinstrument für eine gemeinsame Identitätsfindung, so dass unter dem Banner der Sprachen und Kulturen wirtschaftliche und gesellschaftliche Kämpfe ausgetragen werden (Weber 2009).

1. Nationalismus und Sprachenpolitik

Das Muster des Nationalstaates hat sich in der Vergangenheit entweder aus freier Entscheidung oder aufgrund des Kolonialismus durchgesetzt. Deren Ursprünge, Bedeutung für einzelne Gesellschaftsgruppen und Konsequenzen besonders für die heutige Zeit werden in den folgenden Kapiteln dargestellt. Es lassen sich jeweils zwei zentrale Aspekte für die Entstehung des (sprachlichen) Nationalismus herausarbeiten:

In der Zeit von 1880 bis 1914 sind die Schlüsselelemente einerseits die Herausbildung (sprachlich) homogener Strukturen und andererseits die Verbreitung dieser durch den Kolonialismus.

In der Zeit von 1918 bis 1945 spielt Bildung eine zentrale und zugleich ambivalente Rolle, einerseits im Zusammenspiel mit gesellschaftlichen Reformbewegungen als moderne Kraft in der ‚Reformpädagogik' oder ‚progressive education' und der erstmaligen bildungspolitischen Auseinandersetzung mit sprachlichen und ethnischen Minderheiten sowie andererseits eher in der Erfüllung staatsrelevanter Pflichten, nämlich der Erziehung staatstreuer Bürger, die pervertiert in die totalitären Staatssysteme Europas führte.

Das 18. Jahrhundert trug noch immer die Traditionen der Ständegesellschaft. Dagegen wurden im Verlauf des 19. Jahrhunderts in den Nationalstaaten die Beziehungen zwischen dem Einzelnen und dem Staat neu organisiert. Mit dem 19. Jahrhundert – das zu einseitig als eine Reaktion auf die Französische Revolution wahrgenommen wird und weniger vor dem Hintergrund der vorangehenden britischen und amerikanischen Entwicklungen (vgl. Schleicher 2008) – wird die Frage der stabilen gesellschaftlichen Ordnung akut. So waren z.B. amerikanische Schulen im späten 19. Jahrhundert einer starken Immigration ausgesetzt, was die Erziehung zu einem ‚American Way of Life' (Amerikanisierung) sehr wichtig machte. In diesem Zusammenhang spielte eine gemeinsame Identität eine wichtige Rolle, deren Konstruktion durch sprachliche und kulturelle Homogenisierung insbesondere durch die Bildungssysteme erfolgte (vgl. ders. 2008). Diese Homogenisierung wurde durch wirtschaftliche und politische Bedarfe hervorgerufen, für die eine Verbreitung einer einzigen allgemein verbindlichen Sprache große Vorteile bringen konnte. So lässt sich seit 1920 in den nationalen Schulsystemen feststellen, dass sich Beschulung zu einem Drittel der obligatori-

schen Schulzeit auf die jeweilige Nationalsprache, zu einem Sechstel auf den Bereich Mathematik und zu je ca. 10% auf die Bereiche Sozialkunde, Naturwissenschaften, ästhetische Bildung und Sport bezog. In Frankreich z.B. sprachen über ein Drittel der Bevölkerung kein oder Varianten eines Französischen zur Zeit der Französischen Revolution. Erst die neu eingeführte Primarausbildung ermöglichte eine intellektuelle und sprachliche Einheit. Nach dieser zum Teil zwangvollen Einigung auf die ‚langue d'oeil' als Standardfranzösisch – lange Zeit stand die Verwendung von Regionalsprachen in den staatlichen Schulen unter Strafe – wurde dieses Einheitsmodell in die Kolonien getragen (Weber 2009).

Im Wettstreit mit anderen Nationen drängten viele Nationalstaaten Europas über die Grenzen, um z.B. an Rohstoffe zu gelangen. Einflüsse der Expansion des westlichen Schulmodells und den damit transportierten Nationalsprachen sind weltweit zu beobachten, wesentliche Einflüsse einer englisch- und französischsprachigen Kolonialbildungspolitik insbesondere in Afrika. Mit der Expansion folgte ein Oktroyieren des westlichen Bildungssystems auf andere Länder, da es für die Nationalstaaten unerlässlich war, sich in ihren Kolonien auch auf eine staatstreue und die jeweilige europäische Nationalsprache sprechende Bevölkerung verlassen zu können. Die Übertragung des eigenen Bildungssystems ging zugleich mit einer Sprachpolitik zu Ungunsten der indigenen Sprachen einher, wie es das Modell der sprachlichen Standardisierung in Europa vorgemacht hatte (ders. 2009).

Die ‚Akzeptanz' der fremden Sprachen in den Kolonien war nur unter Einsatz von massiver Pression und Gewalt, vor allem im Bereich einer orientierten Bildungspolitik, zu schaffen. In den französischen und portugiesischen Kolonien in Afrika war die eurozentristische Assimilationspolitik besonders deutlich. Das Ziel, über das Bildungswesen eine Identifikation mit der frankophonen bzw. lusophonen Kultur Europas zu erreichen, wurde primär über die Einführung der Sprache der jeweiligen Kolonialmacht als Unterrichtssprache gefördert und durch einen Stundenplan umgesetzt, der sich thematisch an Europa orientierte. Kulturelle und politische Eliten hatten sich an diesem neuen System zu orientieren. In dieser Sichtweise trägt die Kolonialisierung einen entscheidenden Teil

dazu bei, dass sich die Idee einer an den Nationalstaat gekoppelten (Einheits-) Sprache weltweit verbreitete.

In der Zeit nach dem Ersten Weltkrieg kam das Konzept des frühen völkischen Nationalismus in die Krise, wonach in der nationalstaatlichen Ideologie (Staats-)Territorium und Sprache bzw. Kultur übereinstimmen müssen. Mit diesem Konzept erfolgte zuvor eine Ausgrenzung des Zwei- oder Mehrsprachigen, die dem Staat die Illusion einer einsprachigen Gesellschaft bescherte. Im für die damalige Zeit neuen Konzept des international postulierten Selbstbestimmungsrechts der Völker musste sich Bildungspolitik jetzt aber mit der Berücksichtigung nationaler Minderheiten auseinandersetzen. In Europa entwickelte sich damit neben dem vereinheitlichten Schulsystem die Form der Minderheitenschule als weitgehend rechtlich abgesicherte und eigenständige Organisationsform der Minderheitenbeschulung (Weber 2009). Trotz dieser schwachen und kurzfristigen Entwicklungen zu mehr Pluralität, war die dominante Rolle des Nationalstaates und seiner Sprache unangetastet, wobei er sich auf seine Bildungsinstitutionen stützte.

2. Die zentrale Rolle nationaler Bildungsinstitutionen bei der sprachlichen Homogenisierung

Obgleich in allen Nationalstaaten davon ausgegangen werden kann, dass um die Jahrhundertwende zum 20. Jahrhundert Bildung und Bildungsinstitutionen eine zentrale Rolle für die Herausbildung des sprachlichen Nationalismus gespielt haben, gibt es unterschiedliche Ausprägungstiefen hinsichtlich der ‚Nationalisierung durch Bildung' in Europa, Nordamerika, Afrika und Asien. In dem Maße, wie sich ein Bruch in der europäischen Schulgeschichte im 19. Jahrhundert vollzog, in dem Maße entwickelte sich auch eine kritische Position, die sich in vielfältigen Formen und unterschiedlichen Erfolgen niederschlug. So stand der deutschen liberal-progressiven Schulkritik und Bildungspolitik, wie sie mit W. von Humboldt, K. Mager, E. Sack oder W. Dörpfeld verbunden ist, in England und den USA zu Beginn des 19. Jahrhunderts die sehr pragmatisch und klassenkämpferisch ausgerichtete Bildungsbewegung von R. Owen gegenüber. Etwa zur gleichen Zeit entwarf der Franzose Ch. Fourier Pläne für eine freiheitliche Bildungsorganisation und in England war es W. Godwin, - erster Klassiker der

modernen anarchistischen Staats- und Gesellschaftskritik - der mit seinen Thesen gegen die Nationalerziehung eine libertäre Kritik vorbrachte, die bis heute vorwiegend im angelsächsischen Raum eine anarchistische Pädagogik-Kritik beeinflusste und prägte.

In den westlichen Ländern Europas war Bildung in England weniger nationalistisch als in den kontinentalen Ländern, sie war aber zugleich durch starke Klassenunterschiede geprägt. Britische Erziehungsmodelle beeinflussten zur gleichen Zeit stark das australische Bildungssystem im Prozess der Gründung des Nationalstaats. Im Deutschen Reich stand hingegen die weitere Systematisierung der Bildung im preußischen Sinne im Mittelpunkt. Damit entstand ein ausdifferenziertes Berechtigungswesen, in dem das formale Bestehen eines Ausbildungsschritts zum nächst höheren berechtigt, ohne dass Schrittfolgen oder Inhalte – im Gegensatz zum angelsächsischen modularen System – vertauscht werden dürfen. Bildung fokussierte weiterhin für den Großteil der Bevölkerung nicht nur auf Alphabetisierung, sondern auch auf Frömmigkeit und Moral, Arbeits- und Wirtschaftseffizienz und nicht zuletzt auf Gehorsam und Disziplin. Frankreich baut in dieser Zeit seinen Schulzentralismus aus, da die Verwaltung schon damals jeden Aspekt von Bildung regulieren wollte, was Curricula, Syllabi, Schulbücher und Lehrerausbildung einschloss (Bousquet et al. 1983). Folgten andere westliche Länder in der Ausprägung ihres Bildungssystems im Prinzip diesen drei Modellen, so folgten die osteuropäischen Länder dem russisch kommunistischen System.

Im Gegensatz dazu waren in Nordamerika die USA weniger nationalistisch in den Schulen ausgerichtet, wenn man von der (sprachlichen) ‚Amerikanisierung' der Immigranten in dieser Zeit absieht, bei der die Bundesregierung häufiger regulierend eingreifen musste. Dennoch hielten die USA auch zu Beginn des 20. Jahrhunderts an dem Prinzip fest, nach dem die Bildungssouveränität bei den einzelnen Bundesstaaten liegt. Letztlich waren europäische und nordamerikanische Bildungsprinzipien kaum miteinander in Einklang zu bringen. Denn auch Kanada verfolgte eine dezentralisierte Bildungspolitik. Gemäß dieser hatte Kanadas föderale Regierung keine Autorität durch die Verfassung in Bildungsfragen. Auch wenn einzelne Bereiche in die Regierungsverantwortung fielen, blieb die kanadische Bildungspolitik eher eklektisch und pragmatisch.

In Asien sticht Japan hervor, in dem zwischen 1894 and 1905 das nationalistische Gefühl aufgrund des Sieges im ‚russisch-japanischen' Krieg (1904/05) anwuchs. Zur gleichen Zeit durchlebte Japan eine gewaltige Modernisierung und Industrialisierung, die in Abstimmung mit dem neuen Nationalismus der Regierung durch das Bildungssystem getragen werde sollte. Die Erneuerung erfolgte in der westlichen Ausrichtung des Systems, insbesondere am deutschen Modell. Dennoch blieb die grundlegende ideologische Ausrichtung traditionell, was in dem kaiserlichen Bildungserlass 1890 festgeschrieben wurde (‚Kyoiku Chokugo'). In Südasien wurde Indien inmitten des aufkommenden Nationalismus immer kritischer gegenüber westlichen Erziehungsmodellen, die durch die Briten oktroyiert worden waren. Der indische Nationalkongress und einige muslimische Organisationen setzten sich gegen die Kolonialherren für mehr eigene Sprache und Kultur im Bildungssystem ein (Encyclopaedia Britannica 2005).

Die nach dem russisch-japanischen Krieg installierte japanische Kolonialregierung in Korea beendete das koreanische Königreich. 1911 erließ diese Regierung ein Erziehungsgesetz, nach dessen Artikel 5 in der neuen koreanischen Schule der ‚japanische Volkscharakter' gebildet und die japanische Sprache als ‚Muttersprache' eingeführt werden. Ebenso drastisch verläuft die schulische Kolonialisierung in Afrika. Vor der Kolonialisierung war Bildung in Afrika dadurch gekennzeichnet, Kinder auf Verantwortungen in Haus, Dorf und ethnische Gruppe vorzubereiten. Die Hauptkräfte bei der Einführung einer europäischen Schulbildung waren in vielen Kolonien religiöse Missionen wie die ‚Society for the Propagation of the Gospel in Foreign Parts', die ‚Moravian Mission' oder die ‚Mission of Bremen'. In Nigeria wurden von 1860 bis 1899 protestantische Missionen gegründet, während die katholische Kirche erst später die ersten kirchlichen und ‚normalen' Primar- und Sekundarschulen gründete. Da die Ausstattung der Schulen zumeist sehr schlecht, war das koloniale Schulwesen für die Masse der Menschen defizitär – was es bis heute ist (Peters 2004).

Nach 1900 setzte auch eine französische Kolonialpolitik bezüglich Bildung in ‚Französisch Westafrika' und ‚Französisch Äquatorialafrika' ein. Durch ein Dekret im Jahr 1903 wurde das Bildungssystem in ‚Französisch Westafrika' in einem System bestehend aus Primar-, höheren Primarschulen, Berufsschulen und einer allgemeinen Schule organisiert. Das koloniale Bildungssystem hatte