

Vítek Dovalil

Sind zwei Fremdsprachen in der Tschechischen Republik realistisch? Zu den aktuellen Problemen der tschechischen Spracherwerbsplanung¹

Ziel dieses Aufsatzes ist es, einen soziolinguistischen Überblick über die neuere Entwicklung im Fremdsprachenunterricht an Grund- und Mittelschulen in der Tschechischen Republik zu liefern. Der Beitrag berücksichtigt sowohl die explizit formulierte Fremdsprachenpolitik der tschechischen Regierung bzw. des Schulministeriums (*overt policy*) auf der Makroebene als auch die Praxis der durchgeführten Politik auf der Mikroebene. Im Vordergrund der Untersuchung steht dabei die Frage, inwieweit die Ziele dieser Fremdsprachenpolitik und deren Erreichen in der Praxis des tschechischen Schulwesens dem europäischen Ziel der Dreisprachigkeit entsprechen, oder ob die tschechische Fremdsprachenpolitik eher den Weg geht, der durch die Parole *English is enough* ausgedrückt werden könnte.

1. Konzeptuelle und theoretische Ausgangspunkte: Sprachenpolitik, Sprachmanagement

Jede Analyse dieses Themas führt in den Bereich, den Konzepte wie *Sprachplanung*, *Sprachenpolitik* bzw. neuerdings *Sprachmanagement* zu erfassen suchen. Nach R. Coopers (1989) Klassifizierung ist es an dieser Stelle angebracht, besonders die Spracherwerbsplanung hervorzuheben (*acquisition-planning*). Unter einer *Sprachenpolitik* ist die Gesamtheit systematischer, vernünftiger und theoretisch fundierter Bemühungen zu verstehen, die eine Sprachsituation im Hinblick auf das Gesamtwohl der betreffenden Gemeinschaft der Sprachbenutzer verbessern soll. Sie wird von offiziellen Körperschaften ausgeführt und richtet sich auf die Bevölkerung (oder einen Teil von ihr), die der Jurisdiktion dieser Organe unterliegt (Grin 2003: 30).² Die Sprachenpolitik kann sowohl

¹ Die vorliegende Untersuchung wurde gefördert vom Forschungsprojekt LINEE (*Languages In a Network of European Excellence*: Projekt FP6-2006-CIT4-28388), das von der Europäischen Kommission finanziert wird, und vom Forschungsprojekt des Schulministeriums der Tschechischen Republik VZ MSM 0021620825 (Sprache als menschliche Tätigkeit, ihr Produkt und Faktor).

² Bei der Suche nach einer Abgrenzung der Sprachenpolitik von Sprachplanung sei kurz auf das mögliche Verhältnis der eher als Resultat interpretierten Natur der Politik und des eher prozessualen Charakters der Planung hingewiesen: „Language planning is directed by, or leads to, the promulgation of a language policy(s) – by government or some other authoritative body or person. Language policies are bodies of ideas, laws, regulations, rules and practices intended to achieve some planned language change. [...] While the distinction between language policy (the

explizit, öffentlich deklariert sein (*overt policy*) wie auch implizit als realisierte Praxis, ohne Dokumente, Vorschriften, Gesetze usw. (*covert policy*).³ Nach Spolsky (2004: 5-15) besteht Sprachenpolitik aus einer ideologischen, einer praxisbezogenen und einer auf Interventionen bzw. Eingriffen beruhenden Komponente.⁴ Ganz konkrete Ziele einer erfolgreichen Sprachenpolitik, die empirisch überprüfbar sind, sind immer an Sprachgebrauch gebunden. Die Ziele können in Anlehnung an F. Grin (2003: 44 ff.) folgendermaßen zusammengefasst werden:

1. möglichst gute Fremdsprachenkenntnisse,
2. die damit eng zusammenhängende Selbstsicherheit der Sprecher, die jeweilige Sprache zu verwenden,
3. der wiederum mit dem 1. Faktor verknüpfte Wille zum Sprachgebrauch (der sich auch öffentlich manifestieren sollte).

Diese drei Faktoren scheinen die Instrumente zu sein, mit deren Hilfe u. a. auch die Situation der Fremdsprachen in der Tschechischen Republik untersucht werden kann. Die entscheidenden Akteure der Sprachenpolitik sollten demzufolge nicht nur zu besseren Fremdsprachenkenntnissen beitragen (Schulwesen), sondern auch Gelegenheiten schaffen, die erworbenen Fremdsprachenkenntnisse aktiv anzuwenden. Im Idealfall funktioniert erfolgreiche Fremdsprachenpolitik so, dass die jeweilige(n) Fremdsprache(n) von möglichst vielen Menschen auf möglichst hohem Niveau erworben werden, die sie darüber hinaus möglichst lange mündlich und schriftlich aktiv gebrauchen. Erst solche in der sozialen Praxis des Fremdsprachengebrauchs beobachtbaren realen Ergebnisse sind die nach Grin (2003: 41f. bzw. 104ff.) zu erwartenden *outcomes*.⁵

plan) and language planning (plan implementation) is an important one for users, the two terms have frequently been used interchangeably in the literature" (Baldauf 2008: 19, 20. Zusammenfassend zu diesem Thema auch Studer/Kreiselmaier/Flubacher 2008: 7-12).

³ Die Existenz einer Sprachenpolitik hängt nicht von offiziell verabschiedeten politischen Dokumenten ab. Schiffman (1996: 13) kommentiert die Differenz zwischen *overt* und *covert policy* mit Bezug auf die Makro- und Mikroebene: „[...] many researchers (and policy-makers) believe or have taken at face value the overt and explicit formulations of and statements about the status of linguistic varieties, and ignore what actually happens down on the ground, in the field, at the grass-roots level etc.“ Das bedeutet, dass irgendeine Sprachenpolitik immer existiert.

⁴ Die drei Bestandteile sind folgendermaßen erklärt: „[...] the three components of the language policy of a speech community: its language practices – the habitual pattern of selecting among the varieties that make up its linguistic repertoire; its language beliefs or ideology – the beliefs about language and language use; and any specific efforts to modify or influence that practice by any kind of language intervention, planning or management“ (Spolsky 2004: 5; vgl. auch Spolsky 2009: 4-5). Der Umgang mit dem Management-Begriff bleibt bei Spolsky (2009) auch weiterhin relativ frei. Seine Auffassung unterscheidet sich somit deutlich von Jernudd/Neustupný/Nekvapil. Spolsky verwendet „Sprachmanagement“ eher als Synonym für Intervention bzw. Planung, während es bei Jernudd/Neustupný/Nekvapil, wie im Weiteren gezeigt wird, theoretisch fundiert ist.

⁵ Von den realen Ergebnissen ist das *Output*-Konzept zu unterscheiden, das sich auf Ergebnisse anderer Art bezieht. Gemeint sind Angaben über „bloße Produktionsmengen“ oder „Ausgaben“ wie z. B. herausgegebene (Lehr-)Bücher, Zeitungen, hergestellte Medienprogramme usw., die

Außer diesen Instrumenten geht die Analyse des tschechischen Fremdsprachenunterrichts methodologisch von der Sprachmanagementtheorie aus (Jernudd/Neustupný 1987; Neustupný 2002; Neustupný/Nekvapil 2006; Nekvapil 2006; Nekvapil/Sherman 2009; Nekvapil 2009). Sie unterscheidet zwischen der Produktion von Aussagen bzw. anderen kommunikativen Akten und dem Management solcher Aussagen bzw. kommunikativer Akte. Jeder Fremdsprachenunterricht ist eine komplexe Kommunikation, die aus zahlreichen metasprachlichen (oder metalinguistischen) Aktivitäten besteht, in denen sich der Umgang der Sprachbenutzer oder der Fremdsprachenlerner mit der Sprache widerspiegelt. In den Sprachgebrauch wird im Fremdsprachenunterricht recht häufig eingegriffen. Diese Eingriffe (Managementakte) sind sowohl auf der Mikroebene der Klassenzimmer in abwechslungsreichen Interaktionen zwischen den Lehrern und Schülern beobachtbar (einfaches Management) als auch im Makrobereich der Institutionen wie den Bildungsministerien, die Pläne und Strategien für den Fremdsprachenunterricht entwickeln (organisiertes Management). Dabei wird damit gerechnet, dass beide Ebenen der Managementprozesse nicht voneinander isoliert sind (Jernudd 2000: 198). Die Sprachproduktion und die Managementakte stimulieren einander: „Language behavior as generation of utterances is accompanied by behavior towards language as management“ (Jernudd 2000: 195).

Obwohl die Managementprozesse sehr komplex und fließend sind und sich durch hohe Dynamik auszeichnen können, ermöglicht es die Sprachmanagementtheorie, ihre entscheidenden Phasen zu identifizieren, in denen sich das Verhalten der Akteure *gegenüber der Sprache* zeigt. Ein Bedarf hierfür entsteht, wenn die sprachlichen Erwartungen der Sprachbenutzer nicht aufeinander abgestimmt sind. Derartige Abweichungen von den Erwartungen können, müssen aber nicht wahrgenommen werden.

Beispiel: Eine Schülerin hat in einer Deutschstunde gelernt, wie das Perfekt des deutschen Verbs *gehen* zu bilden ist, schreibt aber trotzdem in ihrer Hausaufgabe *ich habe gestern ins Kino geht*. Der Deutschlehrer übersieht diese Form nicht, sondern nimmt sie wahr.

Die bemerkten Abweichungen können ohne Bewertung bleiben. Wenn die Abweichungen aber bewertet werden, öffnet sich ein breites Kontinuum mit zwei deutlichen Polen positiver und negativer Aktivitäten. Im Falle einer (eher) positiven Bewertung wird kein Bedarf ausgelöst, die wahrgenommene Sprachproduktion zu verändern. Falls dagegen negativ gewertet wird, können Korrekturstrategien entwickelt werden, mit deren Hilfe das negativ Bewertete verbessert werden kann.

Beispiel: Der Deutschlehrer hat die Form *ich habe geht* nicht nur bemerkt, sondern auch negativ bewertet, indem er sie in der Hausaufgabe rot unterstrichen hat. Dieses Ereignis trägt dazu bei, dass die Schülerin eine schlechtere Note bekommt, als wenn sie diese Form nicht geschrieben hätte. Der Lehrer bleibt aber nicht nur beim negativen Bewerten.

nicht in der Praxis verwendet werden müssen. Wenn Bücher zwar herausgegeben, aber nicht gelesen werden, greifen sie nicht in den tatsächlichen Sprachgebrauch ein (Grin 2003: 104 ff.).

Im Anschluss an die negative Evaluation können Verbesserungsmaßnahmen entwickelt werden. Ein ausformulierter Korrekturplan muss allerdings noch implementiert werden, wenn der Sprachgebrauch auf der Mikroebene wirksam beeinflusst werden soll.

Beispiel: Der Lehrer erinnert die Schülerin an die starken Verben, zu denen das Verb *gehen* gehört, und an die Unterschiede im Gebrauch der Hilfsverben *haben* und *sein*. In der Hausaufgabe schreibt er *bin* anstelle von *habe* und *gegangen* anstelle von *geht*.

Damit ist noch nicht gewährleistet, dass die Korrekturpläne stets in Praxis umgesetzt werden.⁶

Beispiel: Die Implementierung der Korrekturmaßnahme ist gelungen, denn die Schülerin hat sich die Verbformen angeeignet, wie sie von ihrem Deutschlehrer korrigiert wurden. In ihrer schriftlichen wie auch mündlichen Sprachproduktion verwendet sie von diesem Moment an das Hilfsverb *sein* und das Partizip II *gegangen*.

Die Skizze der Managementphasen zeigt nicht nur die Folge aller Aktivitäten, die den dynamischen Prozess als vollzogen abdecken, sondern identifiziert darüber hinaus auch die Momente, wo das Sprachmanagement abbrechen kann. Wenn bestimmte Abweichungen von Erwartungen nicht wahrgenommen werden (*noting*), kann das Management nicht einsetzen.⁷ Oder es kann in der nächsten Phase bei negativ bewerteten Abweichungen bleiben, mit denen nichts mehr geschieht (*evaluation*). Wenn jedoch bestimmte Korrekturpläne oder Lösungsstrategien (*adjustment design*) vorgelegt werden, kann es dazu kommen, dass sie – aus welchen Gründen auch immer – nicht implementierbar sind (*implementation*). Ebenso wie alle vorhergehenden Phasen lässt sich die Implementierung bei weitem nicht auf einen einmaligen Akt reduzieren, sondern vollzieht sich in mehr oder weniger umfangreichen Diskursen mit eigener Dynamik.

Die Sprachmanagementtheorie zieht außerdem in Betracht, dass die beschriebenen Prozesse komplexe gesellschaftliche Machtverhältnisse widerspiegeln und gleichzeitig (re)konstituieren. Das bedeutet, dass in die Theorie individuelle und Gruppeninteressen mit ungleicher Machtdistribution einbezogen werden.

Das oben erwähnte Beispiel aus dem tschechischen Deutschunterricht lässt die ungleiche Machtverteilung zwischen den Akteuren leicht erkennen. Das Schüler-Lehrer-Verhältnis spiegelt im Diskurs die soziale Rolle des Lehrers als Normautorität wider und die des Schülers als Normsubjekt. Die Macht der Autorität ist in diesem Verhältnis stark genug, um das Verhalten der Schülerin wirksam zu beeinflussen, was zur Verbesserung ihres Deutschs führt. Die Schülerin wurde dafür später gelobt, was zur Stabilisierung der Machtverhältnisse zwischen ihr und dem Lehrer beigetragen hat.

Für das organisierte Management sind neben der oben illustrierten Prozesshaftigkeit noch einige zusätzliche Merkmale typisch, die es vom einfachen Management unterscheiden (Nekvapil/Sherman 2009: 183): Die Managementakte sind nicht an eine konkrete Interaktion gebunden, sondern sind transsituativ. Als Akteure treten Institutionen/Organisationen auf, die in sozialen Netzwerken verschiedener Komplexitätsgrade handeln. Über das Sprachmanagement wird kommuniziert, wobei Ideologien oder Theorien ins Spiel

⁶ Zu einer detaillierten Beschreibung und zu terminologischen Aspekten vgl. Dovalil 2008: 43 f.

⁷ Das englische *noting* ist ein Terminus der Sprachmanagementtheorie und nicht mit *noticing* zu verwechseln.

kommen. Zum Gegenstand des Managements wird die Sprache als System und nicht nur der aktuelle Sprachgebrauch wie beim einfachen Management.

Die Theorie ist darüber hinaus in der Lage, den Sprachgebrauch im engeren Sinne mit der Kommunikation und deren sozioökonomischen Voraussetzungen zu verknüpfen. Nach der Auffassung der Sprachmanagementtheorie beginnt eine erfolgreiche Suche nach Lösungen der Sprachprobleme eben bei den damit zusammen hängenden sozioökonomischen und kommunikativen Problemen (Nekvapil 2006: 98; Dovalil im Druck), bevor das eigentliche sprachliche Management einsetzt.

Beispiel: Ein aus deutscher Perspektive positives Ergebnis des Sprachmanagements (mehr Deutschlernen und der daraus folgende häufigere Gebrauch des Deutschen von Tschechen in Tschechien selbst wie auch außerhalb) hängt vom erfolgreichen kommunikativen Management ab, bei dem es um das Entstehen oder Schaffen natürlicher (möglichst lebensfähiger) sozialer Netzwerke geht. Das Schaffen und die dauerhafte Existenz dieser Netzwerke sind das Ergebnis erfolgreichen sozioökonomischen Managements. Hauptsächlich sollten solche Arbeitsstellen geschaffen werden, die wünschenswerte, deutschsprachige Netzwerke konstituieren. In ihnen kommt es zur Nachfrage nach Deutschkenntnissen, was bedeutet, dass sich der Gebrauch des Deutschen – soziokulturell ebenso wie ökonomisch – jetzt und weiterhin lohnt.⁸

Die skizzierten Beispiele zeigen, dass die Sprachmanagementtheorie dabei hilft, solche auf den ersten Blick fast unvergleichbaren Sprachprobleme (Korrekturen deutscher Hausaufgaben einerseits und Bemühungen um eine stabilere Stellung des Deutschen in Tschechien andererseits) mit einem einheitlichen Apparat zu analysieren.

Ein solcher theoretischer Rahmen ermöglicht es, die Situation des tschechischen Fremdsprachenunterrichts und die Bemühungen der tschechischen Regierung und anderer Akteure als organisiertes Management zu klassifizieren (Jernudd 2001: 3). Durch die Theorie wird auch transparenter, was eigentlich in diesem Fremdsprachenunterricht geschieht, bis zu welchem Punkt die Managementprozesse gelangen und wo eventuelle Schwächen zu suchen sind, an denen die Prozesse abbrechen.

2. Strategische Maßnahmen auf der Makroebene: Tschechischer Nationalplan für Fremdsprachenunterricht

Das zentrale Dokument der gegenwärtigen Fremdsprachenpolitik in Tschechien heißt *Nationalplan für den Fremdsprachenunterricht*.⁹ Dieses dreizehnseitige Dokument wurde im Jahre 2005 von einem Expertenteam des Schulministeriums und des Pädagogischen Forschungsinstituts ausgearbeitet und Mitte Dezember 2005 von der Regierung offiziell verabschiedet. Die Motivation und Umstände der Entstehung ebenso wie die Bemühungen

⁸ Diese Reihenfolge der Management-Akte zeigt die Orientierung der Sprachmanagementtheorie an einer wirksamen Beeinflussung des Sprachgebrauchs auf der Mikroebene, die die konsequenteste Interpretation der Implementierung darstellt. In die gleiche Richtung geht die Auffassung von Grin (2003), der auf das *Outcome*-Konzept abzielt, wie oben belegt wurde.

⁹ Der Nationalplan liegt nur in tschechischer Sprache vor; alle Hinweise darauf und direkte Zitate wurden von mir (V.D.) ins Deutsche übersetzt.

um seine Implementierung zeugen davon, dass die Institutionen auf der Makroebene bestimmte Fremdsprachenprobleme wahrgenommen haben (oder darauf von anderen Akteuren aufmerksam gemacht wurden), sodass sie eine Lösungsstrategie entwickeln mussten. Den unmittelbaren Anstoß gab eine frühere Verpflichtung der tschechischen Regierung, den Aktionsplan für das Sprachenlernen und die Sprachenvielfalt der Europäischen Kommission auszuführen.¹⁰ Im begrifflichen Apparat der Sprachmanagementtheorie repräsentiert der Nationalplan für den Fremdsprachenunterricht eine auf der Makroebene entworfene Gesamtheit von Maßnahmen (*adjustment design*), denen eine Negativbewertung der Fremdsprachenkenntnisse der Bevölkerung in Tschechien vorausging. Ein Teil der Maßnahmen wurde von einem anderen Akteur auf der Makroebene übernommen, dessen Handlung für die ganze EU relevant ist (Europäische Kommission).

Der Plan besteht aus acht Kapiteln: Fremdsprachen (FS) in vorschulischer Erziehung, FS in Grundschulen, FS in Mittel- und Fachhochschulen, FS in der tertiären Bildung, FS in der Fortbildung, FS in der Lehrerfortbildung, außerdem Forschung und Innovationen im FS-Unterricht und weitere Förderaktivitäten. Laut Nationalplan sollen bessere Sprachkenntnisse den Bürgern helfen, anderen Kulturen und Meinungen gegenüber aufgeschlossener zu werden. Die tschechische Version des Aktionsplans für den Zeitraum 2006-2008 konzentriert sich auf die Qualifizierung der Fremdsprachenlehrer, die Lehrerfortbildung, die Erarbeitung moderner Lehrwerke in multimedialen Formen, den breiten Gebrauch von Informations- und Kommunikationstechnologien im Fremdsprachenunterricht und die Verbreitung von e-learning.¹¹ Neben diesen nicht besonders neuen Zielen ist im Nationalplan erwähnt, dass bestimmten auf dem Arbeitsmarkt benachteiligten Teilen der Bevölkerung über ihre Schwierigkeiten hinweggeholfen werden sollte – als Beispiel sind in erster Linie Frauen nach dem Mutterschaftsurlaub oder im Alter von über 50 Jahren genannt. Der Forderung, dass jeder EU-Bürger außer in der Muttersprache in zwei Fremdsprachen kommunizieren können sollte, kommen Rahmenbildungsprogramme auf einzelnen Bildungsstufen nach. Der Nationalplan legt fest, dass „alle Schüler der Grundschulen den Englischunterricht durchlaufen“. Die Englischkenntnisse sollen in der fünften Klasse dem Niveau A1 und in der neunten dem Niveau A2 des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens entsprechen. Die Sprachkompetenzen der Absolventen von Mittelschulen werden bei B2 erwartet.¹² Den Abiturienten sollten es die

¹⁰ Gemeint ist die Mitteilung der Kommission an den Europäischen Rat, das Europäische Parlament, den Wirtschafts- und Sozialausschuss und den Ausschuss der Regionen vom Juli 2003: Förderung des Sprachenlernens und der Sprachenvielfalt: Aktionsplan 2004 – 2006.

¹¹ Je nachdem, wie dringend die einzelnen Schritte waren und die notwendigen Finanzmittel für das Jahr 2006 bereitgestellt werden konnten, sind drei Bereiche entstanden: 1. Tätigkeiten, für deren Durchführung der Haushalt erhöht werden musste, 2. Tätigkeiten, die aufgrund des Haushalts implementiert werden konnten (so wurden z. B. ein Programm für weniger unterrichtete Fremdsprachen geschaffen, die Herausgabe von Lehrwerken mit multikultureller Thematik gefördert und die Anzahl der Unterrichtsstunden von Fremdsprachen an Grundschulen erhöht) und 3. aufgeschobene Tätigkeiten (z. B. Finanzmittel für ausländische Dienstreisen der Lehrer, Erweiterung der in Fremdsprachen unterrichteten Fächer).

¹² Unter einer Mittelschule können im tschechischen Bildungssystem ein Gymnasium, eine Fachschule oder bestimmte Typen von Berufsschulen verstanden werden. Wichtig ist, dass als Mittelschulabschluss die Abiturprüfung gilt.

angestrebten Kenntnisse somit ermöglichen, mit Bürgern anderer EU-Länder „problemlos zu kommunizieren“.

Schon die erste Seite des tschechischen Nationalplans belegt, dass Englisch im Fremdsprachenunterricht dominiert. Diese Stellung des Englischen war für die Autoren des Plans selbstverständlich, ohne dass dazu Untersuchungen durchgeführt wurden.¹³ Der zweiten Fremdsprache wird im Plan allerdings auch Aufmerksamkeit zuteil: Ihre Wahl beruhe „auf dem Wesen der Mehrsprachigkeit“, d. h. einem breiten Angebot weiterer Fremdsprachen (Französisch, Russisch, Italienisch, Spanisch u. a.). Aufgrund der geographischen Lage Tschechiens seien es vor allem die Sprachen der Nachbarländer (Deutsch, Polnisch), wobei dem Slowakischen in der Tradition des bilingualen Staates eine Sonderstellung zukomme. Dabei brauche Slowakisch nicht unbedingt als Fremdsprache bewertet zu werden.¹⁴ Dieser Strategie entspricht die CLIL-Methode.¹⁵ Dadurch lasse sich Slowakisch im Unterricht quer durch andere Fächer der Grundschule vermitteln.

Der Nationalplan geht davon aus, dass der Fremdsprachenunterricht bereits im Kindergarten beginnen kann. Pflichtfach wird eine Fremdsprache erst ab der dritten Klasse der Grundschule. An den Fremdsprachenunterricht in den Grundschulen knüpfen die Mittelschulen an, wo die Anzahl der Unterrichtsstunden weiter steigt. Der Fremdsprachenunterricht an den Mittelschulen wird mit einer Abiturprüfung abgeschlossen. Eine Fremdsprache ist Pflichtfach der Abiturprüfung, wobei die Schüler diese selbst wählen können – die einzige Beschränkung besteht darin, dass diese Fremdsprache an derjenigen Schule gelehrt wird, wo der Schüler die Abiturprüfung ablegt. Das tschechische Schulgesetz bietet den Schülern für die Pflichtfächer zwei Schwierigkeitsstufen der Abiturprüfung zur Wahl an: Grundstufe oder höhere Schwierigkeitsstufe (vgl. § 78 Abs. 3). Diese Möglichkeit besteht künftig auch für die Prüfungen in Fremdsprachen.¹⁶

Der Nationalplan schreibt keine bestimmte Fremdsprache als erste oder zweite vor. Er überlässt den Schulen die Entscheidung nach deren Möglichkeiten, welche Fremdsprachen von wie auch immer qualifizierten Lehrkräften vor Ort unterrichtet werden. Diese Strategie gilt sowohl für die erste als auch die zweite Fremdsprache. Jedoch befasst sich der

¹³ Mündliche Bestätigung vom Schulministerium im Interview mit Jitka Tůmová vom 18. September 2009. Rechtlich ist die Stellung des Englischen als erster Fremdsprache nicht festgelegt.

¹⁴ Tschechisch und Slowakisch sind westslawische Sprachen von geringer linguistischer Distanz. Beide Sprachen sind gegenseitig verständlich. Interaktionen zwischen Tschechen und Slowaken dienen als Beispiel für Semikommunikation: Tschechen benutzen Tschechisch und werden von Slowaken verstanden, wie auch umgekehrt.

¹⁵ CLIL steht für *Content and Language Integrated Learning*. Das am 1. Januar 2005 in Kraft getretene, aber seitdem bereits mehr als 15-mal novellierte Schulgesetz Nr. 561/2004 ermöglicht es dem Ministerium nach § 13 Abs. 3, den Unterricht in einer Fremdsprache zu billigen. Mit dem Unterricht in einer Fremdsprache wird auch für Fachhochschulen (§ 13 Abs. 4) und überhaupt für das Segment der tertiären Bildung gerechnet (Punkt 4.2 im Nationalplan).

¹⁶ Im Bereich der einzuführenden staatlichen Abiturprüfung war die Lage im Oktober 2009 in Tschechien noch immer unübersichtlich. Das Niveau der Abiturprüfung schwankte von Fall zu Fall, was aber künftig vermieden werden sollte. Die Einführung der vereinheitlichten Abiturprüfung wurde einige Mal aufgeschoben (zum letzten Mal im Sommer 2009), obwohl die Reform bereits im Jahre 2007 hätte durchgeführt werden sollen. Im Herbst 2009 wurde über das Jahr 2011 als neuen Termin diskutiert.

Plan am konkretesten und häufigsten mit Englisch. So fällt auf, dass im 1. Kapitel (FS in der vorschulischen Erziehung) überhaupt nur der Englischunterricht erwähnt wird, mit dessen Fortsetzung an Grundschulen zu rechnen sei. Aufgrund dieser Kontinuität gerät Englisch in eine Position, die im Vergleich zu anderen Fremdsprachen begünstigt wirkt. Auch im 2. Kapitel (FS in Grundschulen) ist für die erste und zweite Klasse Grundschule, in denen Fremdsprachen noch nicht Pflichtfach sind, nur Englisch erwähnt. Bezeichnenderweise ist die Möglichkeit hervorgehoben, dass der Englischunterricht als Fortsetzung gedacht ist. Eine unmissverständliche Präferenz des Englischen findet sich in Absatz 2.3, wonach als Pflichtfach in Anlehnung an den frühen Unterricht Englisch zu bevorzugen sei. Im Rahmen der Förderung der Mehrsprachigkeit sollen allerdings auch Lehrmaterialien für das Slowakische und das Polnische erarbeitet werden, wobei auf den noch genügenden Bestand an qualifizierten Russischlehrern hingewiesen wird.

Punkt 2.5 („weniger unterrichtete Fremdsprachen“) befasst sich mit Sprachen, die seltener nachgefragt werden (mit weniger als sieben Schülern pro Klasse, höchstens allerdings 24). Das Programm für die Förderung solcher Sprachen wurde für den Zeitraum von Januar bis August 2008 ausgerufen. Die betreffende Fremdsprache konnte als Wahlfach ins Curriculum aufgenommen werden, wobei die Förderung die Kosten zu 100 Prozent abdeckt. Der Plan stellt sie in den Rahmen der Förderung von Mehrsprachigkeit, die den Nachbarsprachen mehr Aufmerksamkeit widmet. Interessanterweise sind hierbei Deutsch und Polnisch explizit erwähnt. Zu fördern sei allerdings auch Französisch, wobei sich das Dokument auf den Status des Französischen als EU-Verhandlungssprache beruft. An den Schulen gäbe es genügend Französischlehrer, die jedoch nur selten Gelegenheiten hätten, Französisch zu unterrichten.¹⁷

Aufgrund der Förderung der weniger unterrichteten Fremdsprachen gerät Deutsch in eine komplizierte Position. Obwohl es immer noch mit Abstand die am zweithäufigsten gewählte Fremdsprache ist, wie Tabelle 1 unten belegt, wird ihm im Nationalplan viel geringere Aufmerksamkeit zuteil als weniger unterrichteten Fremdsprachen wie Spanisch oder Italienisch.¹⁸ Im Schuljahr 2008/2009 haben an allen Grund- und Mittelschulen insgesamt mehr als 360.000 Schüler Deutsch gelernt, womit der Abstand zu Französisch mit kaum mehr als 50.000 Schülern ziemlich groß bleibt.

Die Anzahl der Unterrichtsstunden pro Woche beläuft sich in der dritten bis neunten Klasse Grundschule auf mindestens drei Stunden. Der Plan schreibt die Erweiterung um insgesamt neun Stunden vor: In der dritten bis fünften Klasse um drei Stunden, indem ab der dritten Klasse das Pflichtfach der ersten Fremdsprache eingeführt wird, und in der sechsten bis neunten Klasse um sechs Stunden, wobei spätestens ab der achten Klasse die zweite Fremdsprache hinzu kommt. Diese zweite Fremdsprache gilt allerdings – entgegen

¹⁷ Diese Behauptung des Nationalplans konnte nicht überprüft werden. In dem erwähnten Interview mit J. Tůmová wurde bestätigt, dass die Autoren des Plans selbst weder Untersuchungen durchgeführt hatten, noch hatten durchführen lassen. Als Grund wurden mangelnde Finanzmittel genannt. Indirekt passen zu dieser Behauptung auch gewisse Feststellungen der tschechischen Schulinspektion, wie im Weiteren gezeigt wird. Die Französischlehrer sind die am besten qualifizierten Fremdsprachenlehrer an tschechischen Gymnasien.

¹⁸ Das Englische ist spätestens seit 1997 eindeutig dominant und wird weiterhin stärker. Dagegen ist Deutsch noch nicht „schwach genug“, um es als weniger unterrichtete Fremdsprache einzustufen.

dem europäischen Prinzip „Muttersprache + zwei Fremdsprachen“ – nicht als Pflichtfach. Hinsichtlich der geplanten Abiturprüfung soll der Fremdsprachenunterricht an den Mittelschulen um noch eine Stunde pro Woche gestärkt werden. Außerdem soll in die Schulen das Europäische Sprachportfolio eingeführt werden.

Als Abitur-Niveau bezeichnen die Autoren des Nationalplans im Einklang mit dem Europäischen Referenzrahmen die Stufe B2. Für den tertiären Teil der Bildung widmet sich das Dokument der Stärkung der Didaktik, der Rolle der fachspezifischen Kenntnisse im Fremdsprachenunterricht und der Möglichkeit, bestimmte Fächer in Fremdsprachen zu unterrichten. Jedoch sind sich die Autoren der beschränkten Realisierungsmöglichkeiten ziemlich gut bewusst (Punkte 4.2 und 4.3).

Im Rahmen der Fortbildung (Kap. 5.1) soll ein Nationales Sprachportal entstehen, das den breiten Bevölkerungsschichten zahlreiche gebührenfreie e-learning-Kurse anbietet. Die Kurse sollen verschiedenen Niveaus entsprechen, wobei der Plan mit mehr als 100.000 erwachsenen Teilnehmern rechnet. Dieses Portal ist allerdings noch nicht in Betrieb.

Dasselbe gilt für den sog. Nationalen Sprachrat, mit dessen Errichtung der Plan in seinem letzten Kapitel rechnet (Kap. 8 – weitere Förderungsaktivitäten). Sein Ziel soll darin bestehen, Aktivitäten zu entwickeln, mit deren Hilfe die europäische Sprachenpolitik mit der tschechischen zu harmonisieren wäre. Mitglieder dieses Rates sollen Experten im Bereich der Sprachenpolitik und Fachleute aus der Praxis sein.

Das Pädagogische Forschungsinstitut hat im Jahre 2007 Rahmenbildungsprogramme für Grundschulen und Gymnasien veröffentlicht, die auch der zweiten Fremdsprache Aufmerksamkeit schenken. Im Rahmenbildungsprogramm für die Grundschulen findet sich die zweite Fremdsprache im Kapitel *Ergänzende Fächer*. Als wünschenswertes Ergebnis des Grundschulunterrichts gilt das Niveau A1. Am Gymnasium soll der Unterricht der zweiten Fremdsprache das Niveau B1 erreichen.¹⁹ Das Rahmenbildungsprogramm für Gymnasien rechnet jedoch auch mit Schwierigkeiten im Bereich der Fortsetzung des Fremdsprachenunterrichts: Wenn die Schüler keine Möglichkeit haben, an ihr Niveau vom vorhergehenden Unterricht anzuknüpfen, müssen sie sich eben am Angebot des Gymnasiums und dessen Möglichkeiten orientieren. Für solche Fälle bestimmt das Rahmenbildungsprogramm des Pädagogischen Forschungsinstituts, dass die Schüler wenigstens in einer Fremdsprache das Niveau B1 erreichen müssen.

3. Akteure auf der Makroebene und ihre Bewertung der neuesten Entwicklung: Schulministerium, Schulinspektion und Implementierung des Nationalplans

Entgegen den Erwartungen ist kein systematischer Bewertungsbericht erarbeitet worden, der die Wirkung des Plans direkt überprüft hätte und die Situation davor und danach zu vergleichen erlaubte.²⁰ Die Angaben sind bezeichnenderweise vor allem quantitativ. Für

¹⁹ Bei der ersten Fremdsprache gilt am Gymnasium als Ausgangspunkt das Niveau A2, als Ziel B2.

²⁰ Dem Ministerium standen Anfang Oktober 2009 heterogene Informationen zur Verfügung, aus denen doch eine Art Auswertung rekonstruiert werden konnte. Die Informationen wurden mir von J. Tůmová zugeschickt, wofür ich ihr danke.

die vom Nationalplan ausgehenden Aktivitäten wurden im Jahre 2006 insgesamt 27,4 Mio. Kronen (fast 1,1 Mio. €) ausgegeben, im Jahr danach 26,8 Mio. Für die weniger unterrichteten Fremdsprachen haben die Grundschulen insgesamt 120 Anträge gestellt. Die geforderten Finanzmittel beliefen sich auf 4,4 Mio. Kronen (ca. 176 000 €). Davon wurden 63 Projekte gebilligt, für die insgesamt 2 Mio. Kronen ausgegeben wurden (80.000 €). Regional betrachtet waren die Schulen in Nordmähren/Schlesien mit 17 Projekten und in Prag mit 8 Projekten am erfolgreichsten. Am wenigsten gefördert wurden dagegen die Schulen in Südböhmen, und in der Pardubitzer und Aussiger Region (je 1 Projekt). Pro Fremdsprache und Schüler berechnet sieht die Statistik folgendermaßen aus: In Russisch wurden 600 und in Französisch etwas mehr als 500 Schüler gefördert. In Polnisch, Spanisch, Slowakisch und Italienisch waren es jeweils kaum 100 Schüler.

In der Fortbildung (Höherqualifizierung von Fremdsprachenlehrern an Grundschulen) wurde das Programm MEJA finanziert, in dessen Rahmen die ungenügend qualifizierten Lehrer 150 Stunden absolvierten, davon 120 Sprach- und allgemeine Methodikstunden und 30 spezielle Methodikstunden. Ziel dieses Programms war, die Lehrer ohne fachliche Qualifizierung auf das Magisterstudium mit Hochschulabschluss vorzubereiten. Ähnlich wurden die Lehrer in der vorschulischen Erziehung gefördert.

Für den Bereich der Lehrwerke liegen folgende Daten vor: Insgesamt gibt es in Tschechien 53 Reihen von Lehrbüchern für Englisch als Fremdsprache, was 207 vom Ministerium gebilligten Lehrbüchern entspricht. Deutsch liegt mit 19 Reihen bzw. 53 Lehrbüchern an zweiter Stelle, gefolgt von Französisch (4 Reihen, 5 Lehrbücher) und Russisch (3 Reihen, 8 Lehrbücher).

Reicher an Informationen ist ein 23-seitiger Bericht der Tschechischen Schulinspektion, der sich auf die Schuljahre 2005/2006 – 2007/2008 bezieht und im September 2008 publiziert wurde.²¹ Zielgruppen der Untersuchung waren Grund- und Mittelschüler, Fremdsprachenlehrer, Garanten des Fremdsprachenunterrichts und Schulleitungen in ganz Tschechien. Methodisch beruht der Bericht auf der Analyse von Dokumenten, die der Inspektion von den jeweiligen Schulen zur Verfügung gestellt wurden, sowie auf Gesprächen mit Schülern, Lehrern und Schulleitern und auf direkten Beobachtungen im Unterricht.

Auf der Stufe der vorschulischen Erziehung wurden im Schuljahr 2006/2007 insgesamt 645 Kindergärten untersucht.²² Im Bereich der Grundschulen waren es während der drei Schuljahre 311 Schulen, im Bereich der Mittelschulen 360 Schulen.

Das Thema der zweiten Fremdsprache bildet nicht einmal in diesem Bericht einen selbstständigen Schwerpunkt. Implizit ist der Grundsatz des Nationalplans enthalten, dass der Fremdsprachenunterricht an Grund- und Mittelschulen darauf abzielen sollte, die Absolventen in die Lage zu versetzen, „sich in einer Fremdsprache und stufenweise auch in zwei Fremdsprachen zu verständigen“ (S. 5). Der Bericht beruft sich explizit auf den Nationalplan, wonach die Priorität des Fremdsprachenunterrichts darin bestehe, „auf allen Stufen des Bildungssystems Englisch als *das* Schlüsselinstrument für globale Kommu-

²¹ Der Bericht ist in tschechischer Sprache veröffentlicht worden; alle Hinweise und direkte Zitate aus dem Text sind von mir (V.D.) übersetzt worden.

²² Für die vorschulische Erziehung sind Daten nur für dieses einzige Schuljahr zugänglich.

nikation“ zu fördern (ebd.). Damit wird im Grunde die Funktion von Englisch als *Lingua franca* bestätigt.

Die Dominanz des Englischen findet bereits in den Kindergärten ihren Niederschlag (96% aller untersuchten Einrichtungen). Nur in 4% wurde aufgrund der Tradition Deutsch unterrichtet, in drei Kindergärten beide Sprachen parallel. Außer Englisch und Deutsch wurden in den Kindergärten im Schuljahr 2006/2007 keine anderen Fremdsprachen angeboten. Anders gesehen, hat fast jedes vierte Kind in den untersuchten Kindergärten eine Fremdsprache gelernt.

Die Dominanz des Englischen an Grundschulen zeigt sich auch in der steigenden Zahl der Englischlerner; das Interesse an Deutsch ist von Rückgang gekennzeichnet (vgl. Tab. 1 unten). Im Schuljahr 2007/2008 wurde schon an 42% der untersuchten Grundschulen nur eine einzige Fremdsprache unterrichtet.²³ Die Grundschüler bzw. ihre Eltern haben sich für weitere Fremdsprachen wie Französisch, Russisch oder Spanisch kaum interessiert, weshalb diese nicht in Form üblichen Unterrichts angeboten wurden. Jedoch ist das Angebot an Fremdsprachen für die Eltern eines der entscheidenden Kriterien der Schulwahl. Die Eltern argumentieren mit den Chancen ihrer Kinder, später eine Stelle auf dem europäischen Arbeitsmarkt zu finden. Bei den Lehrern gehört die Qualifizierung zu den traditionell schwierigsten Problemen: Bei Englisch waren im Schuljahr 2005/2006 nur 29% der Lehrer voll qualifiziert, bei Deutsch waren es 45%. Zudem hat jeder fünfte Lehrer, der an tschechischen Grundschulen Englisch unterrichtet, keinen Hochschulabschluss. Muttersprachler sind als Lehrer an den Grundschulen kaum tätig. Auch im Schuljahr 2007/2008 blieb der Anteil der voll qualifizierten Deutschlehrer höher als bei Englisch. Im Vergleich zu Englisch werden aber die Programme für Lehrerfortbildung bei Deutsch seltener besucht.

Die Situation an den Mittelschulen spiegelt in mancher Hinsicht diejenige an den Grundschulen wider. Wegen der dominanten Stellung des Englischen ist die Anzahl der Mittelschulen mit zwei oder mehr Fremdsprachen zurückgegangen. Gegenüber dem Schuljahr 2005/2006, als noch 99 % der Mittelschulen neben Englisch auch andere Fremdsprachen anboten, ist der Prozentsatz in zwei Jahren auf 73% zurückgegangen. Englische Konversationsstunden in Form eines zusätzlichen Wahlfachs haben im Schuljahr 2007/2008 47% der Mittelschulen angeboten, bei Deutsch waren es 38%.²⁴ In den Mittelschulen spielt bei der Implementierung das Problem der Kontinuität im Fremdsprachenunterricht eine besondere Rolle. Auch hier ist die Dominanz der englischen Sprache offenkundig, am deutlichsten an Gymnasien.²⁵ Der Inspektionsbericht bewertet es als „alarmierend“, dass „ein Drittel der Berufsschulen im Schuljahr 2006/2007 keine Anknüpfung an den Unterricht der Grundschulen garantierten“ (S. 18). Unabhängig von

²³ Laut Bericht wurden im Schuljahr 2005/2006 noch an 80% der Grundschulen zwei oder mehr Fremdsprachen unterrichtet, ein Schuljahr später nur noch an 62%.

²⁴ An zwei der untersuchten Schulen gab es das Wahlfach Konversation in Französisch, an einer Schule in Russisch.

²⁵ Die Gymnasien sind noch feiner zu differenzieren: Einerseits existieren in Tschechien sog. vierjährige Gymnasien (Schüler im Alter 15-19 Jahre), andererseits sog. mehrjährige Gymnasien (Schüler im Alter 11-19 Jahre). An mehrjährigen Gymnasien wird Englisch obligatorisch fortgesetzt.

der Frage, ob der Fremdsprachenunterricht überhaupt fortgesetzt wird, müssen sich die Mittelschulen mit dem Niveau der Sprachkenntnisse auseinandersetzen, das weit auseinander klafft. Mindestens jede zehnte Mittelschule hatte das Eingangsniveau nicht getestet und den Fremdsprachenunterricht für die Schüler praktisch zum zweiten Mal begonnen. Somit kann kaum von Kontinuität die Rede sein, denn de facto wird nicht an die Grundschul-Vorkenntnissen der Schüler angeknüpft. Die Qualifizierung der Lehrer an den Mittelschulen ist besser als an den Grundschulen. Jedoch hatten im Schuljahr 2007/2008 zwar drei Viertel aller Englisch- wie auch Deutschlehrer einen – wie auch immer gearteten – Hochschulabschluss; als voll qualifiziert für ihre Fächer konnten aber nur 30% der Englisch- und 38% der Deutschlehrer gelten.²⁶ Der Anteil von Muttersprachlern war im Schuljahr 2005/2006 ebenso wie an den Grundschulen gering, ist aber bis 2007/2008 angestiegen. An den untersuchten Mittelschulen waren insgesamt neun Muttersprachler als Englischlehrer, einer als Deutsch- und zwei als Französischlehrer tätig. Auch für die Mittelschulen gilt, dass Englischlehrer häufiger an der Lehrerfortbildung teilnehmen als Deutschlehrer. In einer Hinsicht sind die Aktivitäten der Deutschlehrer jedoch günstiger als die der Englischlehrer: Zu Studienaufenthalten in deutschsprachigen Ländern kommt es (vor allem aus geographischen Gründen) häufiger als in englischsprachigen Ländern. Wegen des höheren Niveaus des Fremdsprachenunterrichts besteht an den Mittelschulen die Möglichkeit, international anerkannte Zertifikate zu erwerben. Im Schuljahr 2007/2008 haben an den untersuchten Schulen insgesamt 188 Schüler ein solches Sprachdiplom erworben, davon 91 in Englisch und 97 in Deutsch.

4. Blick auf die Mikroebene: Interviews mit Gymnasiasten

Der Blick auf das organisierte Management der Akteure der Makroebene wird nun durch die Beispiele einiger Interviews erweitert, die zeigen, wie das Management in einigen wenigen Situationen auf der Mikroebene wirkt.²⁷ Aus Gründen des Platzmangels wurden nur zwei Gymnasien mit insgesamt vier kurzen Beispielen ausgewählt.

Erstes Gymnasium

Englisch ist an diesem privaten Gymnasium die erste Fremdsprache. Als zweite Fremdsprache werden Deutsch und Französisch angeboten. Die Gründe, warum sich die Gymnasiasten für Deutsch entschieden haben, zeigen sich in folgenden Äußerungen:

²⁶ In den Gymnasien sind die Verhältnisse viel günstiger: Voll qualifiziert waren im Schuljahr 2005/2006 an Gymnasien 82% der Englisch- und sogar 88% der Französischlehrer. Für Deutsch lagen keine genauen Angaben vor, jedoch liegt der Prozentsatz laut Bericht zwischen Englisch und Französisch.

²⁷ Die Daten verdanke ich Tamah Sherman und Dagmar Siegllová, die mir freundlicherweise ihre Transkripte überlassen haben. Im Winter 2008/2009 wurden im Rahmen des Forschungsprojektes LINEE insgesamt 42 Interviews und 7 Fokusgruppen mit Gymnasiasten und anderen Mittelschülern in Prag und Brünn aufgenommen. Alle Gespräche wurden in Tschechisch geführt. Die zitierten Passagen sind von mir (V.D.) übersetzt worden. Die zweiten Fremdsprachen waren nicht im Fokus der Untersuchung.

Tschechien ist von deutschsprachigen Nachbarn umgeben.

Beispiel 1

[...]

T1: Warum hast du dich für Deutsch entschieden?

S: Wir hatten eine Wahlpflicht, entweder Französisch, oder Deutsch. Und so dachte ich, ich bin eher technisch orientiert, ich möchte in Zukunft an der Technischen Universität studieren, so dachte ich, wenn von dort Studienaufenthalte in Deutschland organisiert werden, so. Und auch, Deutschland und Österreich sind unsere Nachbarn, dorthin gelange ich eher als nach Frankreich oder in französischsprachige Länder, deshalb habe ich mich für Deutsch entschieden. [...]

Beispiel 2

[...]

T1: Du hast Deutsch von welchen Sprachen gewählt?

S: So, wir hatten zwischen Deutsch und Französisch zu wählen.

T1: Hm.

S: Es kam mir so vor, dass in diesem Raum halt Deutsch mehr von Vorteil sein wird als Französisch. [...]

Beim Vergleich von Deutsch und Französisch waren einige Gymnasiasten der Meinung, dass Französisch schöner (wenn auch schwieriger) sei als Deutsch.

Beispiel 3

[...]

S: Meine Eltern sprechen nur Englisch, und ich dachte, Französisch ist schöner.

T1: Hm.

S: Aber mein Vater wirft es mir fast bis heute vor, weil wir von Deutschland umgeben sind, nicht?

T1: Hm.

S: Und was könnte man mit Frankreich anfangen

T1: Ja.

S: Aber ich bin froh, weil Deutsch, das würde ich nie lernen, weil es echt furchtbar ist. So ist es. [...]

Zweites Gymnasium

An diesem staatlichen Gymnasium wird Deutsch als Pflichtfach nach Englisch gelehrt. Die Gymnasiasten beginnen mit Deutsch, wenn sie 15 Jahre alt sind.

Beispiel 4

[...]

M: Wenn du hättest wählen können, wenn du außer Deutsch eine andere Fremdsprache wählen könntest, würdest du Deutsch wählen?

Ma: Ja, ich würde Deutsch wählen.

M: Wäre es wegen der Wurzeln deiner Familie? Oder hast du einen anderen Grund dafür?

Ma: Eh, würde auch niemand zu Hause Deutsch sprechen, so würde ich es doch wählen, weil wir im Grunde genommen von Deutschland und Österreich umgeben sind und in diesem Fall ist es wichtig, Deutsch zu können.

M.: Hm.

Ma: Wenn ich etwa in einem anderen Land wohnen würde, so würde ich eine andere Sprache wählen, je nachdem. Wenn ich nahe Russland wohnen würde, so würde ich etwa Russisch wählen, nicht? [...]

Selten sind Argumente anderer Art zu finden:

Deutsch als Rettung: Englisch sprechen zwar viele, aber doch nicht alle

Beispiel 5

[...]

Ma: Meistens kann man Englisch, man kommuniziert auf Englisch. Auch in Deutschland begegne ich etwa jemandem, der eher Englisch spricht. Im Internet kommuniziere ich auch im deutschen e-bay in Englisch.

M: Du bevorzugst also Englisch.

Ma: Ja ja. Deutsch, das ist aber eine Art Rettung, nicht? Wenn ein Deutscher nicht Englisch kann. Heutzutage werden wohl alle Englisch können, oder die meisten, aber ältere Leute können etwa nur Deutsch. [...]

In den Reaktionen, die Deutsch als zweite Fremdsprache betrafen, wurde in den Interviews auch mit Familiengründen argumentiert (*mein Großvater war ein Deutscher – in Brünn leben Nachkommen der Deutschen*) und mit Möglichkeiten, regelmäßig mit Muttersprachlern zu sprechen. Ab und zu wurden auch ökonomische Gründe erwähnt (*Ich arbeite in McDonald, wo ich Deutsch sogar häufiger verwende als Englisch. Da kommen Deutsche immer wieder hin. Auch wenn ich mit den Leuten eher Englisch sprechen möchte, lande ich immer im Deutschen*). Deutsch lohnt sich nach der Meinung der Mittelschüler noch deshalb, weil es als Lingua franca dienen kann (*Wir waren in Ungarn auf Urlaub, dort habe ich eher Deutsch gesprochen, weil Ungarn nur ungern Englisch sprechen*). EU-bezogene Argumente, die mit den geographischen verglichen wurden, kamen nur in einem Fall zur Sprache (*Französisch ist schwieriger als Deutsch, und mag Tschechien auch von deutschsprachigen Ländern umgeben sein, doch Französisch hat bessere Perspektiven, weil seine Stellung in der EU stärker ist als die des Deutschen*).

5. Schlussbemerkung

Obwohl sowohl die Akteure der Makroebene als auch der Mikroebene die Schwierigkeiten der zweiten Fremdsprache durchaus wahrnehmen, schenken sie ihnen nur am Rand Aufmerksamkeit. Im Mittelpunkt steht der Englischunterricht. Die Institutionen empfehlen eindeutig Englisch als erste Fremdsprache und für die Kontinuität des Englischunterrichts wird im Schulsystem am besten gesorgt. Englisch ist eindeutig die am häufigsten gewählte erste Fremdsprache. Es gilt als Lingua franca. Die proklamierte Mehrsprachigkeit scheint

wegen ihrer schwierigen Implementierung zur praktischen Zweisprachigkeit zu werden (Tschechisch und Englisch).

Den Nationalplan pauschal für eine *English-only*-Politik zu halten wäre jedoch nicht ganz adäquat, lassen sich doch immerhin systematische Maßnahmen zu Gunsten weiterer Fremdsprachen auf der Makroebene darin finden: Dass die Grundschüler eine zweite Fremdsprache zu lernen beginnen können, und dass das Konzept der weniger unterrichteten Fremdsprachen eingeführt wird. Die Institutionen legen Kriterien fest, nach denen diese Sprachen als weniger unterrichtete Fremdsprachen eingestuft werden sollen, und rechnen mit finanziellen Zuwendungen für sie. Die eigentliche Implementierung wird allerdings den einzelnen Schulen nach ihren Möglichkeiten überlassen; dabei sind die lokalen Bedingungen auf der Mikroebene entscheidend. Geographische Faktoren werden nicht immer berücksichtigt.

Ein Teil der präsentierten Daten zeigt, dass von den Staatsorganen (Schulministerium) als Ergebnis die bloßen outputs (im Sinne von Grin) erfasst werden, die eher weniger über den Fremdsprachenunterricht im Lande aussagen als die *outcomes*. Somit bleiben die Management-Akte bei der Bewertung der Implementierung auf halbem Wege stecken. Am deutlichsten ist der Erfolg der Implementierung noch an der Anzahl der Schüler erkennbar, die die Fremdsprachen lernen. Jedoch bleibt das Niveau ihrer Kenntnisse, ganz zu schweigen von ihrer Sprachloyalität, weitgehend unklar.

Die Mikro- und Makroebene der Probleme sind im Inspektionsbericht deutlicher verknüpft. Dort sind auch die Faktoren beachtet, die mit der Qualität des Unterrichts zu tun haben. Die Auswertung der Implementierung des ersten tschechischen Aktionsplans 2006-2008 könnte einen neuen Zyklus des organisierten Managements initiieren. Diese Schlussfolgerung lässt sich insbesondere auf die weniger unterrichteten Fremdsprachen beziehen.

Bei der zweiten Fremdsprache bricht das Sprachmanagement schon früher ab. Nicht nur die Institutionen mit dem Schulministerium an der Spitze, sondern selbst die Bürger und die Schüler auf der Mikroebene sind sich der Probleme der zweiten Fremdsprache viel weniger bewusst. Wenn der Mangel an Kenntnissen einer zweiten Fremdsprache nicht für negativ gehalten wird, fehlt es an Impulsen für die Fortsetzung des Sprachmanagements. Auch über die Wahl der zweiten Fremdsprache entscheiden auf der Mikroebene in hohem Maße die konkreten Verwendungsmöglichkeiten (soziokulturelle und sozioökonomische Voraussetzungen), welche die ursprüngliche Gleichgültigkeit bezüglich der geringeren Kenntnisse der zweiten Fremdsprache in negative Bewertung abwandeln können, die dann auch die Managementprozesse prägt.

6. Statistische Daten

Schuljahr

Sprache	1995/1996	2004/2005	2005/2006	2006/2007	2007/2008	2008/2009
Englisch	632,3	886,5	902,7	991,6	1020,6	1047,6
Deutsch	734,7	486,2	454,7	425,0	389,1	364,1
Französisch	39,4	48,0	47,6	50,3	50,8	51,2
Russisch	8,1	16,4	20,0	23,5	27,6	35,6
Spanisch	6,8	13,8	16,1	18,6	21,2	23,7
Italienisch	1,9	1,6	1,4	1,6	1,4	1,3
Latein	15,6	13,5	12,6	12,8	13,8	13,7
Altgriechisch	0,1	0,1	0,1	0,1	0,1	0,1
Andere europäische Sprachen	0,1	0,1	0,1	0,1	0,1	0,1
Andere Sprachen	0,5	0,3	0,4	0,4	0,3	0,3
Gesamtzahl der eine Fremdsprache lernenden Schüler*	keine Angabe	1197,2	1162,5	1207,5	1192,7	1181,5

*Einige Schüler lernen mehr als eine Fremdsprache.

Tabelle 1: Fremdsprachen an tschechischen Grund- und Mittelschulen (Anzahl Schüler in Tausend)
(Quelle: Institut für Datenerhebung im Bildungswesen (ÚIV))

Sprache	Schüler	%
Englisch	571 077	84 %
Deutsch	148 101	22 %
Französisch	7 257	1 %
Russisch	7 425	1 %
Spanisch	1 278	0,2 %
Italienisch	128	0,02 %
Gesamtzahl*	676 287	

*Einige Schüler lernen mehr als eine Fremdsprache.

Tabelle 2: Fremdsprachen an Grundschulen im Schuljahr 2008/2009
(Quelle: Schulministerium der Tschechischen Republik)

Sprache	2006		2007	
	Anzahl der Schulen	Anzahl der Schüler	Anzahl der Schulen	Anzahl der Schüler
Französisch	28	459	37	598
Russisch	42	708	47	703
Polnisch	2	44	3	46
Spanisch	6	90	7	107
Italienisch	2	29	0	0
Slowakisch	0	0	1	12
Gesamtzahl	80	1330	95	1466

Tabelle 3: Grundschulen im Förderungsprogramm für weniger unterrichtete Fremdsprachen
(Quelle: Schulministerium der Tschechischen Republik)

Sprache	Anzahl der Schulen	als Prozent von allen Grundschulen mit erweitertem FSU	Anzahl der Schüler	als Prozent von allen Grundschulen mit erweitertem FSU
Englisch	215	96 %	33 489	90 %
Deutsch	150	67 %	14 353	39 %
Französisch	50	22 %	2 979	8 %
Russisch	18	8 %	454	1,2 %
Spanisch	9	4 %	431	1,2 %
Gesamtzahl	224 ¹		37 315*	

¹Einige Schulen unterrichten mehr als eine Fremdsprache

*Einige Schüler lernen mehr als eine Fremdsprache

Tabelle 4: Grundschulen mit erweitertem Fremdsprachenunterricht (FSU)
(Quelle: Schulministerium der Tschechischen Republik)

Literaturhinweise

- Baldauf, Richard B. Jr. (2008): Rearticulating the Case for Micro Language Planning in a Language Ecology Context. In Liddicoat, Anthony J./Baldauf, Richard B. Jr. (eds.): *Language Planning in Local Contexts*. Clevedon u. a.: Multilingual Matters.
- Cooper, Robert L. (1989): *Language planning and social change*. Cambridge u.a.: Cambridge University Press.
- Dovalil, Vít (2008): Sprachenpolitik als Gegenstand der Rechtsprechung. In Kratochvílová, Iva/Nálepová, Jana (eds.): „*Sprache: Deutsch*“. Opava: Slezská univerzita v Opavě.
- Dovalil, Vít (2009): Was ist gute Sprachenpolitik? Ein Blick aus der soziolinguistischen und sozioökonomischen Perspektive. In Spáčilová, Libuše/Vaňková, Lenka (eds.): *Germanistische Linguistik und die neuen Herausforderungen in Forschung und Lehre in Tschechien*. Brno: Academicus.

- Grin, François (2003): *Language Policy Evaluation and the European Charter for Regional or Minority Languages*. New York: Palgrave.
- Jernudd, Björn (2000): Language management and language problems (Part 1). *Journal of Asian Pacific Communication*, 10/2: 193-203.
- Jernudd, Björn (2001): Language management and language problems (Part 2). *Journal of Asian Pacific Communication* 11/1: 1-8.
- Jernudd, Björn/Neustupný, Jiří V. (1987): Language Planning: For Whom? In Laforge, Lorne (ed.): *Proceedings of the International Colloquium on Language Planning*. Québec: Les Presses de l'Université Laval.
- Nekvapil, Jiří (2006): From Language Planning to Language Management. *Sociolinguistica* 20: 92-104.
- Nekvapil, Jiří/Sherman, Tamah (2009): Pre-interaction management in multinational companies in Central Europe. *Current Issues in Language Planning* 10/2: 181-198.
- Nekvapil, Jiří (2009): The integrative potential of Language Management Theory. In Nekvapil, Jiří/Sherman, Tamah (eds.): *Language Management in Contact Situations: Perspectives from Three Continents*. Frankfurt a.M. u.a.: Lang. (Prager Arbeiten zur Sprache, Gesellschaft und Interaktion, 1).
- Neustupný, Jiří V. (2002): Sociolinguistika a jazykový management [Soziolinguistik und Sprachmanagement]. *Sociologický časopis [Zeitschrift für Soziologie]* 38/4: 429-442.
- Neustupný, Jiří V./Nekvapil, Jiří (2006): Language Management in the Czech Republic. In Baldauf, Richard B./Kaplan, Robert B. (eds.): *Language Planning and Policy in Europe*, Vol. 2: *The Czech Republic, the European Union, and Northern Ireland*. Clevedon u.a.: Multilingual Matters.
- Schiffman, Harold F. (1996): *Linguistic Culture and Language Policy*. London/New York: Routledge.
- Spolsky, Bernard (2004): *Language Policy*. Cambridge u.a.: Cambridge University Press.
- Spolsky, Bernard (2009): *Language Management*. Cambridge u.a.: Cambridge University Press.
- Studer, Patrick/Kreiselmaier, Felicia/Flubacher, Mi-Cha (2008): *Language Policy-Planning in a Multilingual European Context*. Arbeitspapier 43: Universität Bern.