



Sprachenpolitik und Sprachkultur

**Beiträge der
gemeinsamen Tagung
des
Vereins zur Förderung sprachwissenschaftlicher Studien e.V.
und der
Gesellschaft für Interlinguistik e.V.
am 29. Oktober 2005 in Berlin
sowie
der 15. Jahrestagung der Gesellschaft für Interlinguistik e.V.,
28.-30. Oktober 2005 in Berlin**

Herausgegeben von Detlev Blanke und Jürgen Scharnhorst

**Berlin
2006**

Die GIL konzentriert ihre wissenschaftliche Arbeit vor allem auf Probleme der *internationalen sprachlichen Kommunikation*, der *Plansprachenwissenschaft* und der *Esperantologie*.

Die Gesellschaft gibt das Bulletin „Interlinguistische Informationen“ (ISSN 1430-2888) heraus und informiert darin über die international und in Deutschland wichtigsten interlinguistischen/esperantologischen Aktivitäten und Neuerscheinungen.

Im Rahmen ihrer Jahreshauptversammlungen führt die GIL Fachveranstaltungen zu interlinguistischen Problemen durch und veröffentlicht die Akten und andere Materialien.

Vorstand der GIL

- 1. Vorsitzender: Dr. sc. Detlev Blanke
- 2. Vorsitzende: PD Dr. Sabine Fiedler
- Schatzmeister: Dipl.-Ing. Horst Jasmann
- Beisitzer: Dr. habil. Cornelia Mannewitz
- Beisitzer: PD Dr. Dr. Rudolf-Josef Fischer

Berlin 2006

Herausgegeben von der „Gesellschaft für Interlinguistik e.V.“ (GIL)

Otto-Nagel-Str. 110, DE-12683 Berlin

Tel.: +49-30-54 12 633, Fax : +49-30-54 56 742

dblanke.gil@snafu.de

www.interlinguistik-gil.de

© bei den Autoren der Beiträge

ISSN: 1432-3567

Sprachenpolitik und Sprachkultur

**Beiträge der
gemeinsamen Tagung
des Vereins zur Förderung sprachwissenschaftlicher
Studien e.V.
und
der Gesellschaft für Interlinguistik e.V.
am 29. Oktober 2005 in Berlin
sowie
der 15. Jahrestagung
der Gesellschaft für Interlinguistik e.V.,
28.-30. Oktober 2005 in Berlin**

Herausgegeben von Detlev Blanke und Jürgen Scharnhorst

**Berlin
2006**



Inhalt

<i>Detlev Blanke</i> <i>Jürgen Scharnhorst</i>	Vorwort.....	7
Teil I	Tagung „Sprachenpolitik und Sprachkultur“	
<i>Jürgen Scharnhorst</i>	Einführung in das Tagungsthema „Sprachenpolitik und Sprachkultur“.....	11
<i>Gerhard Stickel</i>	Das Europa der Sprachen – Motive und Erfahrungen der Europäischen Sprachförderung EFNIL.....	21
<i>Johannes Klare</i>	Sprachkultur und Sprach[en]politik in der Romania (Frankreich, Spanien, Italien).....	41
<i>Wim Jansen</i>	Das Niederländische im Kontext der europäischen Sprachenpolitik .93	
<i>Vít Dovalil</i>	Sprachenpolitik in der Tschechischen Republik (unter besonderer Berücksichtigung der Beziehungen zur EU und zum Europarat.....	105
<i>Rudolf-Josef Fischer</i>	Englisch-Kompetenz in Deutschland	121
<i>Detlev Blanke</i>	Sprachenpolitische Aspekte internationaler Plansprachen – Unter besonderer Berücksichtigung des Esperanto.....	133
<i>Jürgen Scharnhorst</i>	Schlusswort zur Tagung „Sprachenpolitik und Sprachkultur“	171
<i>Jürgen Scharnhorst</i>	Literatur zum Thema „Sprachenpolitik und Sprachkultur“ (Auswahl).....	173
<i>Jürgen Scharnhorst</i>	Angewandte Sprachkultur: Der „Verein zur Förderung Sprachwissenschaftlicher Studien e.V.“ (1991 bis 2006).....	179
Teil II	Weitere Beiträge der 15. GIL-Tagung	
<i>Ulrich Lins</i>	Aufbruchstimmung vor hundert Jahren. Der Erste Esperanto-Weltkongress in Boulogne sur Mer.....	187
<i>Till Dahlenburg</i>	Rhetorische Stilfiguren in der Poesie des Esperanto	195
<i>Cyril Brosch</i>	Zum Projekt eines linguistischen Wörterbuches in der Internationalen Sprache	207
<i>Autoren</i>	211
<i>Inhalt der Beihefte 1-12</i>	212



Vorwort

Die in diesem Band vereinigten Beiträge gehen auf Vorträge zurück, die auf einer Tagung mit dem Rahmenthema „Sprachenpolitik und Sprachkultur“ am 29. Oktober 2005 im Karl-Renner-Haus der Naturfreunde Deutschlands in Berlin gehalten wurden.

Die Tagung wurde in Zusammenarbeit zweier sprachwissenschaftlicher Verbände, der „Gesellschaft für Interlinguistik e.V.“ (GIL) und des „Vereins zur Förderung sprachwissenschaftlicher Studien e.V.“ (VFSS), durchgeführt. Beide wurden nach der deutschen Vereinigung gegründet und haben teilweise ähnliche Ziele, sodass eine Zusammenarbeit sinnvoll ist.

Der VFSS förderte in seiner anderthalb Jahrzehnte umfassenden Tätigkeit nicht nur bestimmte sprachwissenschaftliche Arbeiten, sondern gab seinem Wirken mit dem Thema „Sprachkultur“ programmatischen Charakter.

Einmal ging es ihm darum, sprachwissenschaftliche Forschungsergebnisse einer interessierten Öffentlichkeit in ansprechender Weise vorzustellen, zum anderen aber vor allem um Erkenntnisgewinn auf einem von der allgemeinen Sprachwissenschaft vernachlässigten Gebiet, nämlich der Bereicherung und Weiterentwicklung der Sprachkulturtheorie, wie sie insbesondere von der „Prager Schule“ seit den 1920er Jahren erarbeitet worden war.

Hierzu veranstaltete der Verein eine Reihe internationaler Tagungen, auf denen Wissenschaftler aus zahlreichen europäischen Ländern ihre Untersuchungen zur gegenwärtigen Sprachsituation vortrugen, aber auch die Bemühungen um Sprachkultivierung schilderten, die sich oft über Jahrhunderte zurückverfolgen lassen. Da die Tagungsmaterialien – Vorträge, Thesen und Diskussionen – veröffentlicht wurden, erreichten sie größere Publizität, die sich vielleicht auch darin ausdrückt, dass es mittlerweile nicht nur einen „Deutschen Sprachrat“, sondern auch eine „Europäische Föderation nationaler Sprachinstitutionen“ (EFNIL) gibt, bei denen *Sprachkultur* auf der Liste der Agenda weit vorne steht.

Einen Einblick in die Tätigkeit des VFSS gibt die den Beiträgen dieses Bandes vorangestellte „Einführung in das Tagungsthema Sprachenpolitik und Sprachkultur“ und der Bericht „Angewandte Sprachkultur: Der Verein zur Förderung sprachwissenschaftlicher Studien e.V. (1991-2006)“ auf den Seiten 11-19 sowie 179-184.

Im Mittelpunkt des Interesses der GIL stehen Fragen der internationalen Kommunikation, insbesondere mit Plansprachen (Universalsprachen, Welt- oder [künstliche] Welthilfssprachen, sogen. Kunstsprachen). Dabei erfährt Esperanto als real funktionierende internationale Sprache bevorzugte Aufmerksamkeit. Auch sprachenpolitische Probleme fanden ständig das Interesse der Organisation und wurden auf ihren Tagungen behandelt.¹

Beide Vereine pflegten über einen längeren Zeitraum gute Kontakte und hatten bereits eine gemeinsame Tagung zu einer ähnlichen Thematik ausgerichtet, nämlich am 13. November 1999 in Berlin zum Thema „Sprachenpolitik in Europa“. Die Vorträge dieser Tagung sind als Bestandteil der Akten der 9. Jahrestagung der GIL (12.-14. November 1999) erschienen und bei der GIL erhältlich.²

¹ Über Ziele, Aktivitäten und Veröffentlichungen der GIL siehe www.interlinguistik-gil.de

² Blanke, Detlev (Hrsg.) (2001): Sprachenpolitik in Europa. Beiträge einer Veranstaltung des „Vereins zur Förderung sprachwissenschaftlicher Studien e.V.“ (VFSS) und der „Gesellschaft für Interlinguistik e.V.“ (GIL) am 13. November 1999 sowie der 9. Jahrestagung der GIL, 12.-14. November 1999, in Berlin. Interlinguistische Informationen. Beiheft 6. Berlin: Gesellschaft für Interlinguistik, 161 S.

Die Beiträge der Tagung 2005, die wir hier in teilweise überarbeiteter Form vorstellen, befassen sich in erster Linie ebenfalls mit sprachpolitischen Themen in Europa, insbesondere in der Europäischen Union, geben aber auch Einblick in die Bemühungen zum Esperanto.

Sprachenpolitische Diskussionen werden die Europäische Union noch lange begleiten. Sie werden mit jeder Erweiterung an Brisanz gewinnen. Gilt es doch, die juristisch fixierte Gleichberechtigung sämtlicher offiziellen Sprachen der Mitgliedsländer zu wahren – und zwar in ihrer Position als Amtssprachen und als Arbeitssprachen – und gleichzeitig eine effektive und ökonomische Kommunikation innerhalb der Institutionen der EU sowie mit ihren Bürgern zu gewährleisten.

Die Wahrung der Multikulturalität der EU, der Schutz und die Pflege ihrer Sprachen, und zwar nicht nur der Amtssprachen der Mitgliedsländer, sondern auch ihrer Minderheiten- und Migrationssprachen, sind eine Herausforderung von politischer Bedeutung, die nach unserer Auffassung von den Instanzen der Europäischen Union nur ungenügend erkannt und diskutiert wird. Die Stabilität der EU hängt in nicht geringem Maße auch von einem ausgewogenen Sprachenregime ab. Wie kompliziert und konfliktträchtig solche Bemühungen sein können, machen auch die Beiträge in diesem Band deutlich.

Die Tagung war gleichzeitig die letzte große Veranstaltung des VFsS, der seine satzungsgemäßen Aufgaben mit guter Qualität erfüllen konnte und daher Ende 2006 seine Arbeit einstellt. Unabhängig davon werden sich viele seiner Mitglieder auch in Zukunft, nicht zuletzt auch in Zusammenarbeit mit der GIL, mit den für Europa so wichtigen Fragen der Sprachenpolitik und Sprachkultur auseinandersetzen.

Detlev Blanke

Jürgen Scharnhorst

Ebenfalls enthalten sind in diesem Band drei Beiträge, die auf Vorträgen beruhen, die auf der 15. Tagung der GIL außerhalb des Rahmenthemas „Sprachenpolitik und Sprachkultur“ vorgetragen wurden. Es handelt sich um Texte zum Esperanto. Sie befinden sich am Schluss dieses Beihefts und stehen im Zusammenhang mit dem Thema der nächsten GIL-Tagung (1.- 3. Dezember 2006) : „Esperanto heute – wie aus einem Projekt eine Sprache wurde“. Da die technische Gesamtdredaktion dieser Veröffentlichung in meinen Händen lag, trage ich die Verantwortung für alle Mängel, die sich u.a. aus Formatierungsproblemen ergaben.

Detlev Blanke

Englisch-Kompetenz in Deutschland

Gliederung

- 1 Einleitung
- 2 Die Zusammensetzung der Stichprobe
- 3 Selbsteinschätzung oder Test?
- 4 Die Auswertung
- 5 Ergebnisse
 - 5.1 Erzielte Punktzahlen
 - 5.1.1 Gesamtverteilung und Leistungsvergleich nach Geschlecht
 - 5.1.2 Leistungsvergleich nach Altersgruppen
 - 5.1.3 Leistungsvergleich nach Bildungsstand
 - 5.1.4 Abhängigkeit der Leistung von den drei vermuteten Einflussgrößen im mehrfaktoriellen Modell
 - 5.2 Die Selbsteinschätzungsgenauigkeit
 - 5.2.1 Verteilung der Selbsteinschätzungsgenauigkeit und ihre Abhängigkeit vom Geschlecht
 - 5.2.2 Abhängigkeit der Selbsteinschätzung von der Altersgruppe
 - 5.2.3 Abhängigkeit der Selbsteinschätzung vom Bildungsgrad
 - 5.2.4 Abhängigkeit der Leistung von den drei vermuteten Einflussgrößen im mehrfaktoriellen Modell
- 6 Zusammenfassung der Ergebnisse
- 7 Englisch als Lingua franca?
Literatur

1 Einleitung

Im Folgenden wird das Ergebnis einer modifizierten Erhebung vorgestellt, in der das Stereotyp „Alle (Deutschen) sprechen ja schon Englisch“ untersucht wurde. Der ursprüngliche Ansatz der Untersuchung war eine Befragung einer genügend großen und nach den vermuteten Einflussgrößen möglichst ausgewogenen Stichprobe von Probanden, die zuerst nach der Selbsteinschätzung ihrer Englisch-Kompetenz befragt wurden, anschließend fünf vorgegebene Sätze im Englischen wiedergeben sollten.

Die Resultate dieses ersten Ansatzes sind in Fischer (2006) ausführlich vorgestellt worden. Es zeigte sich, dass es um die Englisch-Kompetenz der deutschen Bevölkerung nicht sonderlich gut bestellt ist. Nun erwies sich die Berücksichtigung derjenigen (Älteren), die keinen Englisch-Unterricht in der Schule gehabt haben, als teilweise ausschlaggebend für die statistische Untermauerung von Teilthesen, z.B. dass die Englisch-Kompetenz mit wachsendem Alter abnimmt (ein weiteres Stereotyp) (vgl. Fischer 2006, S. 146).

Die Stichprobe wurde daher in einem zweiten Ansatz wie folgt modifiziert: Alle Probanden ohne jeglichen Englisch-Unterricht wurden gestrichen. Danach wurde die Stichprobe mit neuen Probanden auf den Umfang von 270 Befragten aufgefüllt, wobei diesmal auch die Gruppe mit „mittlerem“ Bildungsgrad auf 90 Probanden ergänzt werden konnte. Letzteres hatte sich ebenfalls als wichtig erwiesen, da diese Gruppe sich besonders schlecht selbst einschätzte (Fischer 2006, S. 149f) und ausgeschlossen werden musste, dass die bisherige Unterbesetzung von 76 Probanden dieses stochastisch verursachte.

Ferner wurde die Altersgrenze auf 75 Jahre heraufgesetzt. Die vorher knapper mit 65 Jahren

gewählte Höchstgrenze sollte möglichst nur Probanden mit Englisch-Unterricht gewährleisten. Das gelang ohnehin nicht. Mit dem neuen Einschlusskriterium „hatte Englisch im Schulunterricht“ konnte daher diese Grenze fallen gelassen werden.

Damit bezieht sich die hier beschriebene Untersuchung auf den Bevölkerungsanteil der Deutschen zwischen 16 und 75 Jahren, die Englisch-Unterricht in der Schule gehabt haben. Für die Englisch-Kompetenz der Gesamtbevölkerung ist das dementsprechend die obere Grenze; sie ist sicher niedriger anzusetzen.

Befragt wurden ausschließlich Probanden aus den alten Bundesländern, um dem Einwand zu entgegen, Englisch sei in der DDR nicht so flächendeckend unterrichtet worden. Diese methodische Einschränkung ist nach dem neuen Ansatz überflüssig. Man darf annehmen, dass die Ergebnisse aus der modifizierten Stichprobe auf die neuen Bundesländer übertragbar sind.

2 Die Zusammensetzung der Stichprobe

Für das o. g. Stereotyp mag die Aussage einer Anglistik-Studentin stehen:

Almost everybody has learned English at school (of the younger generation) and it really became a kind of second language in Germany. (Erling 2005, S. 218)

Ist Deutschland also schon als zweisprachig anzusehen? Die Europäische Kommission (2005) unterstreicht die weite Verbreitung des Englischen als Fremdsprache, differenziert aber: Danach ist die Anzahl derer, „die sich in einer Fremdsprache unterhalten können“, abhängig vom Geschlecht (etwas weniger Frauen als Männer), vom Bildungsgrad und vom Alter. Genau diese drei (vermuteten) Einflussgrößen wurden daher in der vorliegenden Stichprobe durch eine ausgewogene Probandenzahl berücksichtigt: je 135 Frauen und Männer, je 90 Probanden mit niedrigem, mittlerem bzw. hohem Bildungsgrad, und ebenfalls je 90 mit geringem, mittlerem und hohem Alter. Pro Ausprägungskombination wurden jeweils exakt 15 Probanden befragt, um einen Einfluss durch unterschiedliche Anzahlen auszuschließen. Insgesamt sind die drei Merkmale aber natürlich als untereinander abhängig anzusehen.

Die genaueren Festlegungen für die Einstufung waren (vgl. Fischer 2006, S. 140): Altersgruppen: 16 – 30 Jahre, 31 – 50 Jahre, 51 – 75 Jahre.

Bildungsgrade:

- „niedrig“: Hauptschul- oder Realschulabschluss;
- „mittel“: Schüler der gymnasialen Oberstufe, Abitur bzw. abgeschlossenes oder zurzeit andauerndes Studium (aber nicht an einer Universität);
- „hoch“: abgeschlossenes oder zurzeit andauerndes Studium an einer Universität (oder an einer gleichrangigen Bildungseinrichtung, in der nicht alle Fakultäten vertreten sind).

3 Selbsteinschätzung oder Test?

Zur Englisch-Kompetenz der deutschen Bevölkerung findet man wenige Zahlen, die sich in der Regel nur auf bestimmte Gruppen beziehen: Wissenschaftler (Skudlik 1990), Ärzte (Haße und Fischer 2001 und 2003), Schüler (Berns und de Bot 2005). Zudem beruhen sie normalerweise (wie auch die Angaben der Europäischen Kommission 2005) auf Selbsteinschätzung, ein höchst fragwürdiges Maß. Berns und de Bot haben wenigstens einen Vokabeltest (mit 100 Wörtern) abgeschlossen, der eine gewisse Überprüfung der Objektivität bietet.

Die Ergebnisse sind in Tabelle 1 dargestellt.

	Sprechen	Hörverstehen	Schreiben	Lesen	Vokabeln
Niederländer (bilingual)	3,3	3,7	3,3	3,6	85,6
Niederländer (übrige)	3,1	3,3	2,9	3,2	62,2
Flamen	2,9	3,2	2,8	3,1	76,6
Wallonen	3,3	3,1	3,5	3,7	56,7
Deutsche	2,9	3,2	2,9	3,2	52,9

Tabelle 1: Mittelwerte der Englisch-Selbsteinschätzung bei Sprechen, Hörverstehen, Schreiben und Lesen (ordinale Skala von 1 [geringste Leistung] bis 4 [höchste Leistung]) bzw. der Ergebnisse eines Vokabeltests (0 bis 100). (Nach Berns und de Bot 2005, S. 202, modifiziert)

Während sich speziell die deutschen Schüler bei den vier Fertigkeiten im Mittel mit 3 (aus 1 [gering] bis 4 [hoch]) recht gut einstufen, ist die Leistung beim Vokabeltest (im Mittel 52,9 von 100 Vokabeln gewusst) eher mittelmäßig.

Um ein zuverlässiges Ergebnis zu erhalten, müsste man die Probanden einem aufwändigen und anerkannten Test, etwa dem TOEFL-Test für Englisch (siehe Babin 1991) unterziehen. Das war für die Fragestellung hier außerhalb jeder Möglichkeit. Nicht nur, dass sich der Aufwand potenziert hätte, ein großer Teil der Probanden, der schon jetzt schwer zur Teilnahme zu bewegen war, hätte schlicht seine Mitarbeit verweigert. Da es sich hierbei meist um diejenigen mit geringerer Kompetenz handelt, erhält man dann eine recht verzerrte Stichprobe. Dieser Effekt war auch in der vorliegenden Untersuchung nicht ganz auszuschließen; zu viele Angesprochene lehnten sofort eine Befragung ab, sobald sie hörten, dass es um Englisch-Kenntnisse ging. Darunter waren nicht wenige, die durchaus Englisch-Unterricht gehabt hatten. Es ist also zu erwarten, dass die sich aus unserer Untersuchung ergebende Kompetenz-Verteilung zu positiv ausfällt.

Der machbare Kompromiss war dann die Überprüfung der Selbsteinschätzung (mit einer Schulnote von 1 bis 6) durch die Wiedergabe folgender fünf Sätze auf Englisch:

- 1) *Guten Tag! Ich bin aus Deutschland, und woher kommen Sie?*
- 2) *Entschuldigung, können Sie mir sagen, wie ich hier am schnellsten zum Bahnhof komme?*
- 3) *Mein Schwager hat mit Englisch keine Schwierigkeiten; er spricht es fast auf dem Niveau eines Muttersprachlers.*
- 4) *Hiermit möchte ich mich bei Ihnen auf die ausgeschriebene Stelle bewerben.*
- 5) *Wem sagten Sie hat der Portier meinen Zimmerschlüssel gegeben?*

Dabei sind die Sätze 1, 2 und 5 offenbar dem mündlichen Gebrauch, Satz 4 dem schriftlichen und Satz 3 dem mündlichen oder schriftlichen Gebrauch zuzuordnen. Wichtig ist zu beachten, dass weder Hörverstehen noch Aussprache, letzteres eine erhebliche Klippe für die Sprachbeherrschung, geprüft werden konnten. Auch diese Randbedingungen haben zur Folge, dass die zu ermittelnde

Kompetenz zu positiv ausfällt. Die Ergebnisse sind also nur als eine mit Vorsicht zu betrachtende obere Grenze zu verstehen.

4 Die Auswertung

Die Auswertungsregularien sind in Fischer (2006, 143f) näher diskutiert. Hier sollen nur die wichtigsten wiederholt werden. Für jeden der fünf obigen Sätze wurden maximal fünf Punkte vergeben, und zwar:

- Ein Punkt, wenn die Übersetzung orthografisch korrekt war.
- Ein Punkt, wenn die Übersetzung vollständig war und alle Begriffe korrekt wiedergegeben waren.
- Ein Punkt, wenn keine Verstöße gegen grammatische Regeln vorlagen.
- Zwei Punkte, wenn die Übersetzung idiomatisch einwandfrei war.

Insgesamt konnte jeder Proband damit zwischen 0 und 25 Punkten erreichen. Um die Selbsteinschätzung nach Schulnoten von 1 bis 6 überprüfen zu können, war eine Abbildung der Noten auf Punktintervalle notwendig:

Note 6 => 0 Punkte; Note 5 => 1 – 5 Punkte; Note 4 => 6 – 11 Punkte; Note 3: 12 – 18 Punkte; Note 2: 19 – 22 Punkte; Note 1: 23 – 25 Punkte.

Die **Selbsteinschätzungsgenauigkeit** wurde dann durch die Differenz der erreichten Punktzahl und der zur gewählten Note gehörigen Intervallmitte gemessen. Dazu ein Beispiel: Hatte ein Proband sich selbst vorher mit 2 eingeschätzt, so musste er 20,5 Punkte (Mitte des Intervalls [19, 22]) erreichen. War sein Ergebnis nur 18 Punkte, so ist die Differenz -2,5; er hat sich dann um 2,5 Punkte zu hoch eingeschätzt. Positive Differenzen entsprechen analog einer zu niedrigen Selbsteinschätzung.

Die Verteilungen der Punktzahlen bzw. der Selbsteinschätzungsgenauigkeiten wurden – getrennt für die Untergruppen nach Geschlecht, Alter und Bildungsgrad – durch die drei Quartile als Lageparameter angegeben.¹ Beobachtete Unterschiede zwischen den Untergruppen wurden dann mit parameterfreien Signifikanztests zum Niveau $\alpha=0,05$ geprüft.²

5 Ergebnisse

Die nunmehr nach den vermuteten drei Einflussgrößen Geschlecht, Altersgruppe und Bildungsgrad exakt ausgewogene Stichprobe erlaubt im Gegensatz zum ersten Ansatz (Fischer 2006) nunmehr auch ab Abbildung 2 eine genauere Darstellung mit absoluten Häufigkeiten, ohne auf die Vergrößerung durch „Schulnoten“ zurückgreifen zu müssen.

5.1 Erzielte Punktzahlen

Bei der Rekrutierung der neuen Probanden waren zwei Dinge bemerkenswert: Erstens gab es einige Befragte, fast ausschließlich Männer, die trotz früherem Englisch-Unterricht nur 0 Punkte erzielten. Das ging auf zu rasches Aufgeben zurück. Zweitens fielen drei Probanden durch überragende Leistungen auf.

Eine Rückfrage ergab in diesen Fällen, dass die Befragten jahrelang im englischsprachigen Ausland verbracht hatten. Es waren also keine Musterbeispiele für einen erfolgreichen Schulunterricht.

5.1.1 Gesamtverteilung und Leistungsvergleich nach Geschlecht

¹ Das 1. Quartil ist die 25%-Grenze der aufsteigend sortierten Daten, gibt also beispielsweise an, welche Punktzahl von den 25% der schlechtesten Probanden maximal erreicht wurde. Analog das 2. Quartil, besser als Median bekannt, mit 50%; das 3. Quartil mit 75 %.

² Zu allen verwendeten Tests siehe Statistical Package for Social Sciences, Version 14.0, <www.spss.com>.

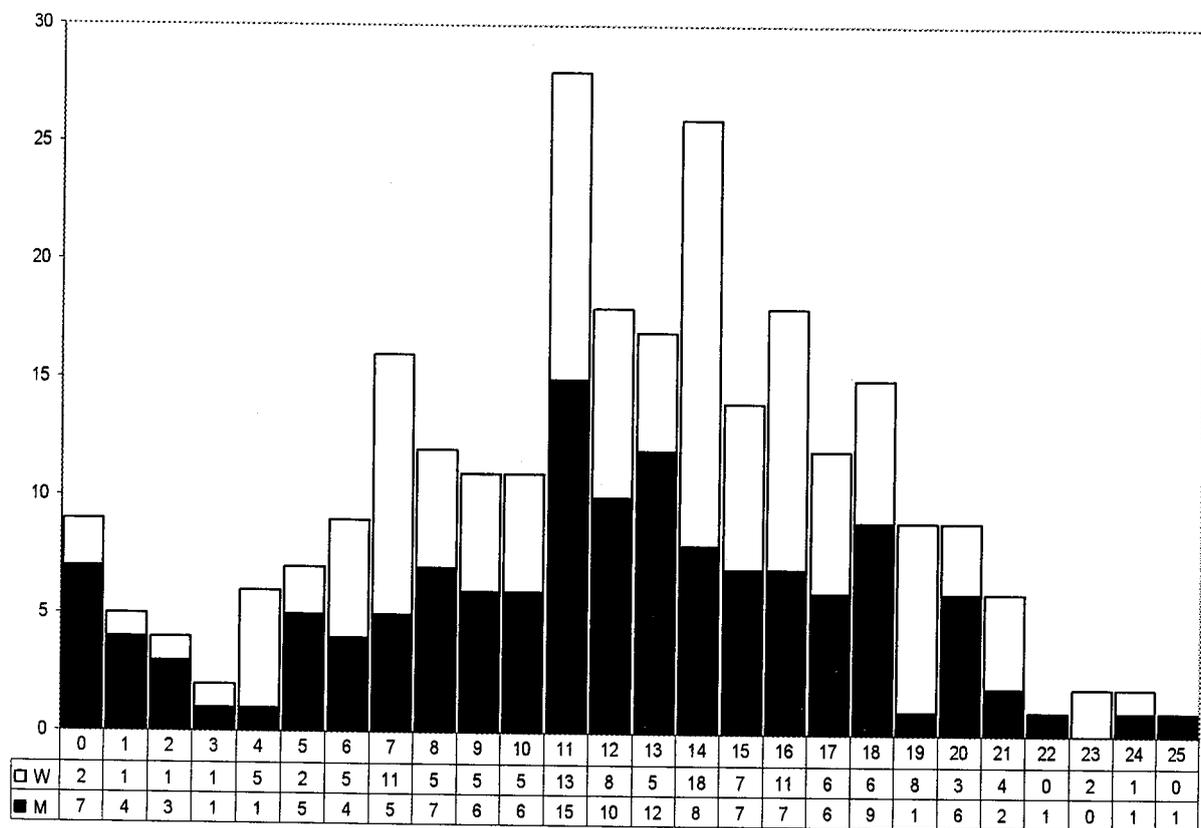


Abbildung 1: Die Häufigkeitsverteilung der erzielten Punktezahlen mit Aufteilung nach Geschlecht.

Die obige Abbildung 1 zeigt die Gesamtverteilung der Punktezahlen zwischen 0 und 25 sowie einen Vergleich der Leistungen der Geschlechter.

Das auffällige lokale Maximum bei 0 Punkten geht auf das genannte „schnelle Aufgeben“ zurück. Es war relativ unwahrscheinlich, dass jemand sich an allen Sätzen versuchte, dennoch aber fast keinen Punkt erzielte. Davon abgesehen, haben die meisten Probanden eine Punktzahl um die Hälfte der maximalen erreicht.

Die Quartile lauten (8,0; 12,0; 16,0), d.h. 25% der Befragten kamen auf höchstens 8 Punkte, 50% auf höchstens 12 und 75% auf höchstens 16 Punkte. Insgesamt eine leichte Verbesserung gegenüber den Quartilen (7,0; 11,0; 15,0) aus Fischer (2006, S. 145), als noch die Fälle mit fehlendem Englisch-Unterricht mitberücksichtigt worden waren.

Wie man schon optisch sieht, ist die Leistung der Geschlechter nicht auffällig verschieden. Die Quartile lauten für die Männer: (8,0; 12,0; 16,0) und für die Frauen: (9,0; 13,0; 16,0). Insgesamt also eine leichte Überlegenheit der Frauen, die aber nicht signifikant ist (U-Test nach Mann-Whitney-Wilcoxon: $p=0,175$).

Im Gegensatz zu dem Hinweis der Europäischen Kommission (2005) ist jedenfalls schon gar keine Unterlegenheit der Frauen festzustellen.

5.1.2 Leistungsvergleich nach Altersgruppen

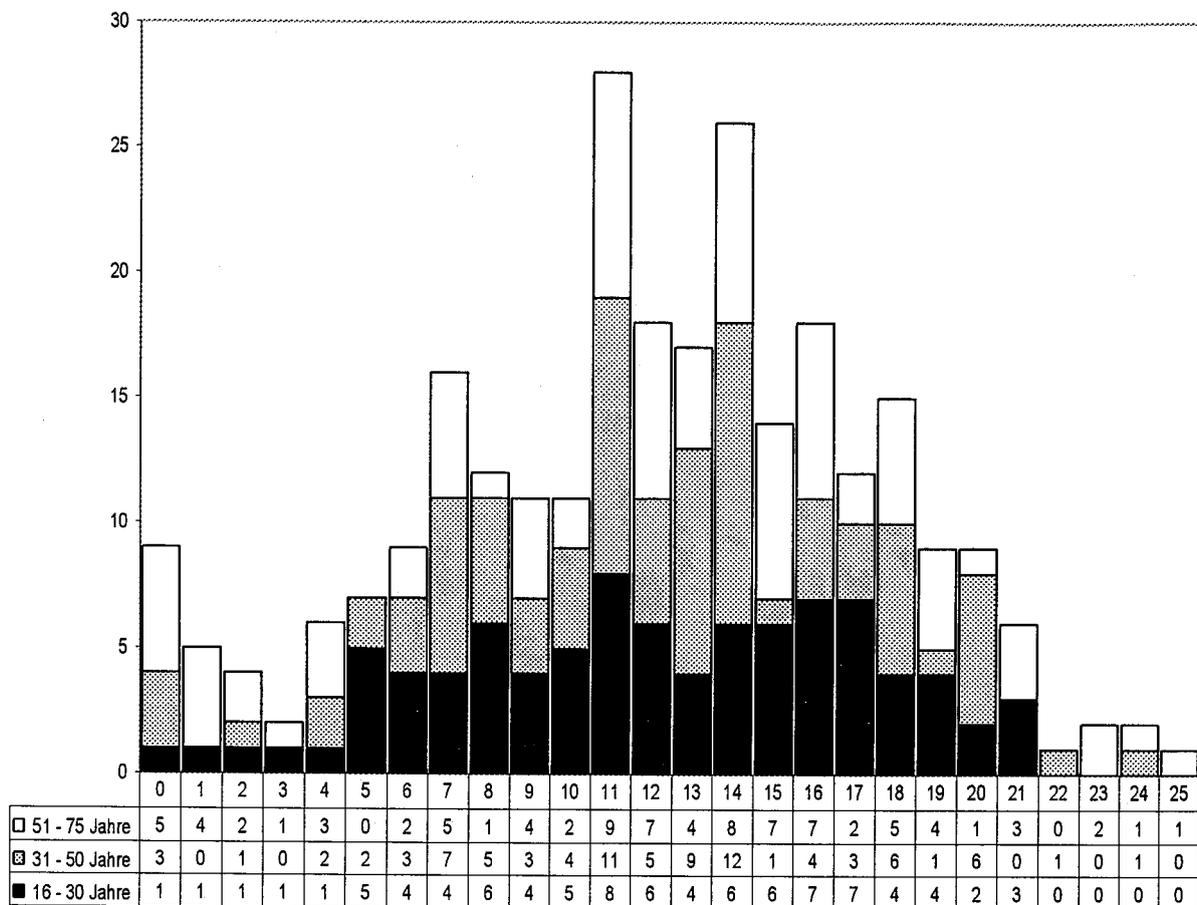


Abbildung 2: Die Häufigkeitsverteilung der erzielten Punktezahlen mit Aufteilung nach Altersgruppen.

Optisch ist keine eindeutige Abhängigkeit der Leistung vom Alter zu erkennen. Allenfalls fehlen die Jüngeren in der Spitzengruppe.

Die Quartile lauten:

16 – 30 Jahre: (8,0; 12,0; 16,0)

31 – 50 Jahre: (8,0; 12,0; 15,3)

51 – 75 Jahre: (7,8; 12,5; 16,0)

Auch das deutet auf gleichwertige Leistungen der Altersgruppen hin, die außerdem fast exakt dem Stichprobendurchschnitt (siehe Abschnitt 5.1.1) entsprechen. Zu überprüfen war die These, dass die Leistungen mit zunehmendem Alter schlechter ausfallen.

Das lässt sich statistisch hier nicht nachweisen (Trend-Test nach Jonckheere-Terpstra: $p=0,926$).

5.1.3 Leistungsvergleich nach Bildungsgrad

Der Bildungsgrad müsste sich als signifikante Einflussgröße erweisen. Alles andere würde auf gravierende methodische Fehler in der Untersuchung, insbesondere bei der Leistungsbewertung hinweisen.

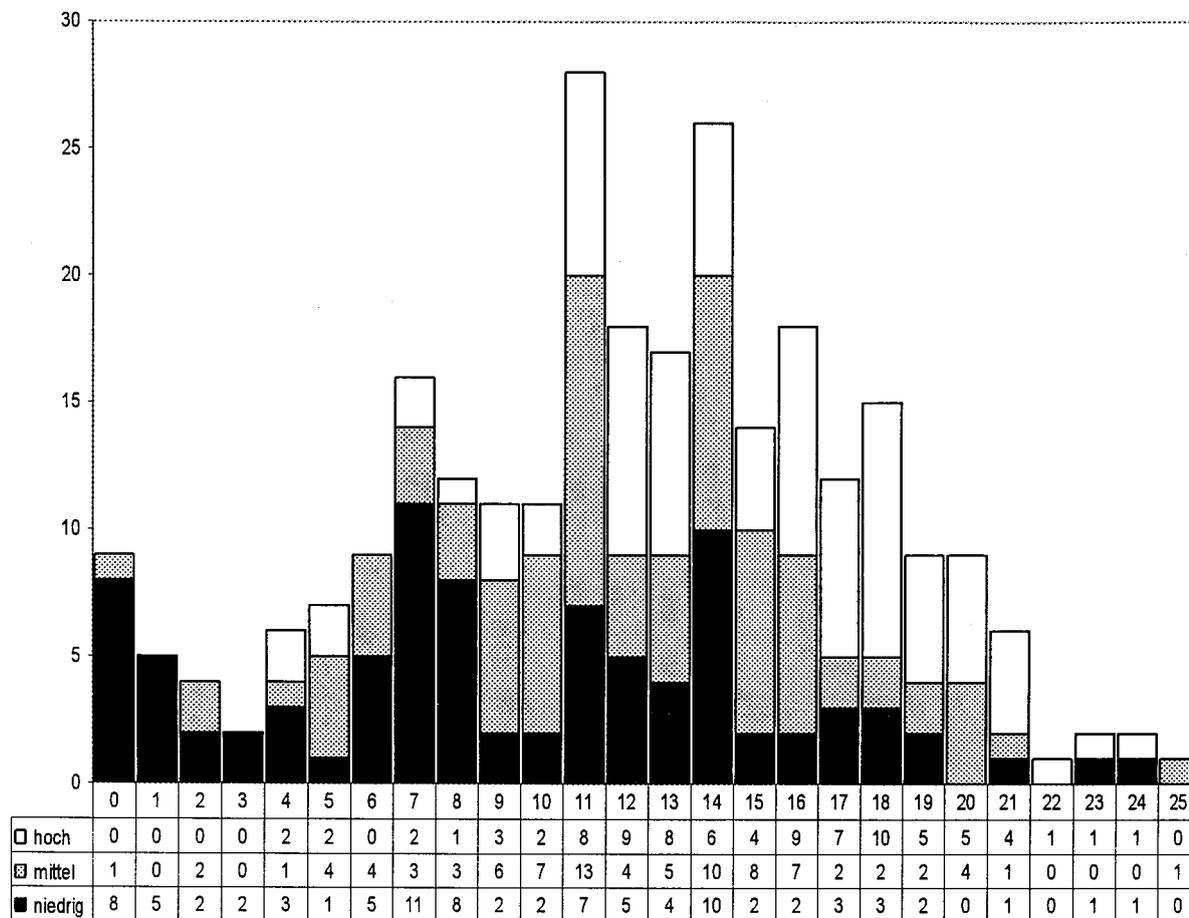


Abbildung 3: Die Häufigkeitsverteilung der erzielten Punktezahlen mit Aufteilung nach Bildungsgrad.

In Abbildung 3 ist zu erkennen, dass sich die Dominanz der Bildungsgrade von links nach rechts einheitlich verlagert.

Auch die Quartile ergeben ein deutliches Bild:

niedriger Bildungsgrad: (6,0; 8,5; 14,0)
 mittlerer Bildungsgrad: (9,0; 12,0; 15,0)
 hoher Bildungsgrad: (12,0; 15,0; 18,0)

Der Trend „je höher der Bildungsgrad, desto höher die Leistung“ ist signifikant (Jonckheere-Terpstra: $p < 0,001$). Insgesamt ergibt sich die erwartete deutliche Abhängigkeit, was die Gültigkeit der Methodik untermauert.

5.1.4 Abhängigkeit der Leistung von den drei vermuteten Einflussgrößen im mehrfaktoriellen Modell

Da die vermuteten Einflussgrößen Geschlecht, Alter und Bildungsgrad als untereinander abhängig anzusehen sind, wurden sie und die möglichen Kombinationen aus ihnen in einem allgemeinen linearen Modell der univariaten Varianzanalyse getestet.

Wie erwartet, ergab sich zunächst ein signifikanter Einfluss des Bildungsgrades ($p < 0,001$), während das Geschlecht ($p = 0,102$) keine große Rolle spielte.

Im Vergleich zum ersten Ansatz (Fischer 2006, S. 147) schied das Alter unerwartet klar ($p = 0,981$) als Einflussgröße aus.

Ferner lieferten auch sämtliche Kombinationen keinen signifikanten Beitrag zu den erzielten Punktzahlen.

5.2 Die Selbsteinschätzungsgenauigkeit

Der zweite Teil der Auswertung überprüfte die Abhängigkeit der Selbsteinschätzungsgenauigkeit (siehe Kapitel 4) von den drei vermuteten Einflussgrößen Geschlecht, Alter und Bildungsgrad. Insbesondere der letzte Faktor warf beim ersten Ansatz (Fischer 2006, S. 149f) einige Zweifel auf.

5.2.1 Verteilung der Selbsteinschätzungsgenauigkeit und ihre Abhängigkeit vom Geschlecht

In Abbildung 4 sind die Werte der Selbsteinschätzungsgenauigkeit auf der horizontalen Achse diesmal als Intervalle zu verstehen, die links abgeschlossen und rechts offen sind, da auch halbe Punktzahlen vorkommen können (siehe die Definition der Selbsteinschätzungsgenauigkeit in Kapitel 4). Die rechnerische Auswertung wurde natürlich ohne diese leichte Vergrößerung durchgeführt.

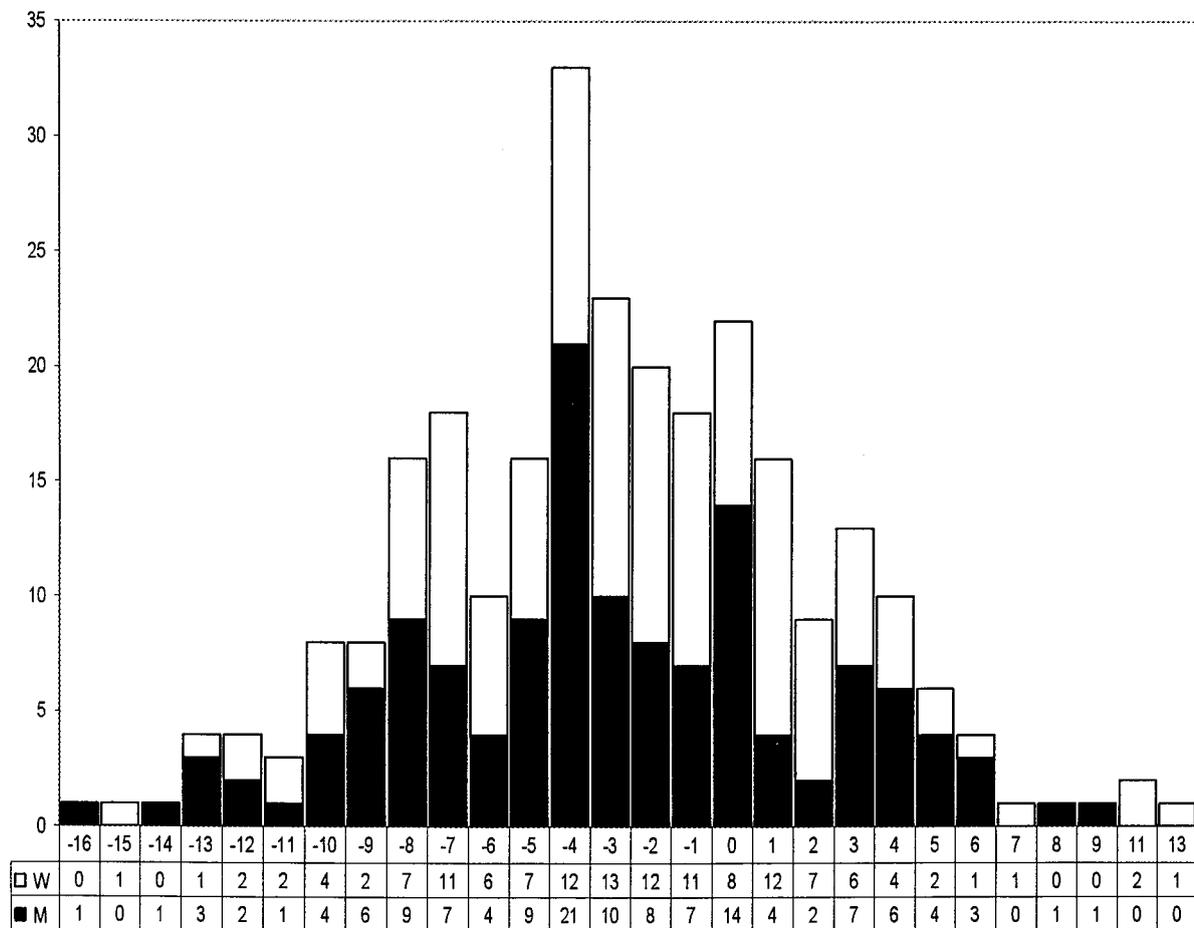


Abbildung 4: Verteilung der Selbsteinschätzungsgenauigkeit (negative Werte: Überschätzung, positive Werte: Unterschätzung) mit Vergleich nach Geschlecht.

Man beachte die beträchtliche Spannweite: Von totaler Selbstüberschätzung (-16) bis zu allzu bescheidenem Ansatz (+13) der Englisch-Kompetenz kam alles vor.

Die Quartile der Gesamtverteilung lauten (-6,0; -2,8; +0,5); im Mittel haben sich die Probanden also um ca. 3 Punkte (12 %) zu hoch eingestuft. Der Anteil derjenigen, die sich überschätzten, betrug 68,1%.

Optisch dominieren die Männer unter denjenigen, die sich zu hoch einstufen, während die Frauen bei den allzu Bescheidenen leicht in der Mehrzahl sind. Die Quartile lauten für die Männer: (-6,5; -3,5; 0,0) und für die Frauen: (-5,5; -2,5; +1,0). Der Unterschied der Selbsteinschätzung zwischen den Geschlechtern ist aber nicht signifikant (U-Test nach Mann-Whitney-Wilcoxon: $p=0,306$).

5.2.2 Abhängigkeit der Selbsteinschätzungsgenauigkeit von der Altersgruppe

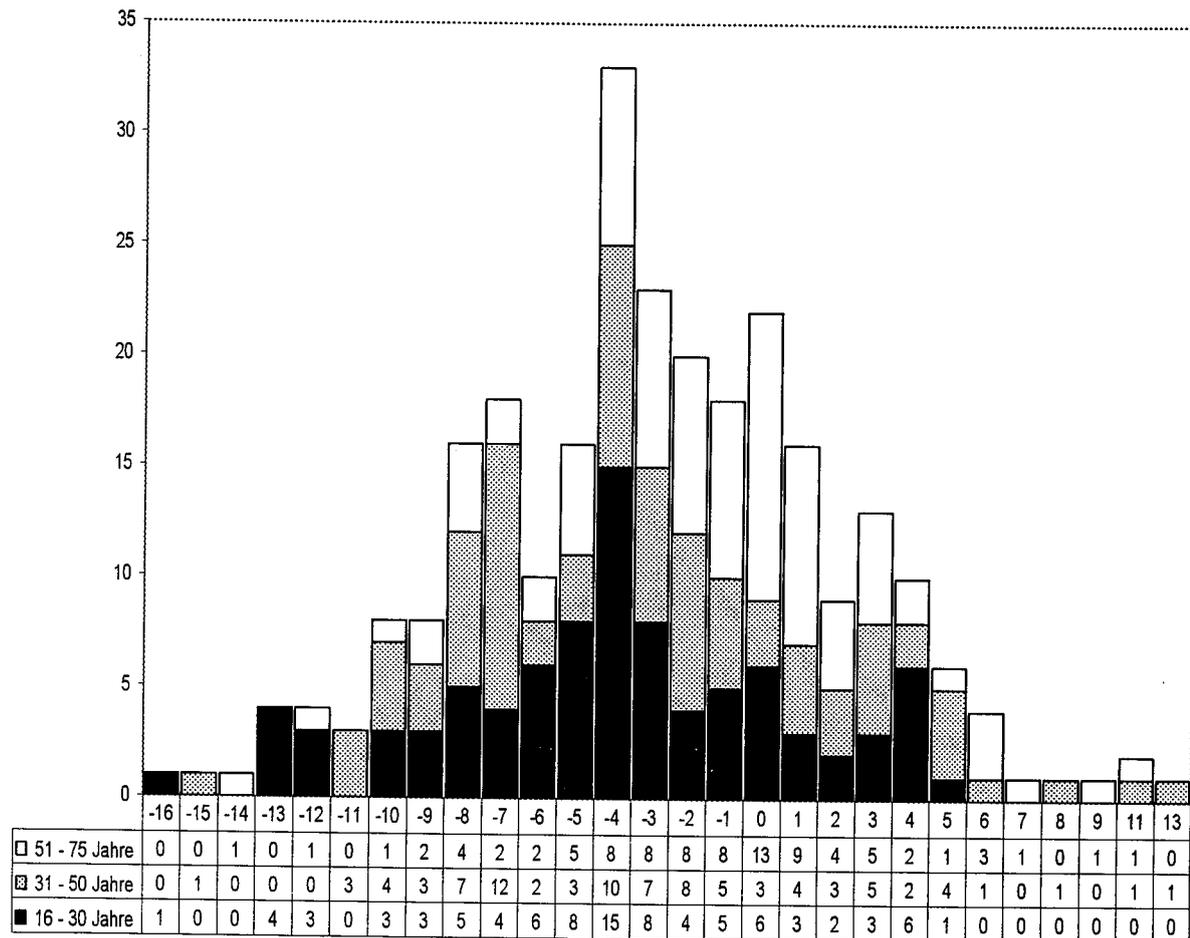


Abbildung 5: Verteilung der Selbsteinschätzungsgenauigkeit mit Aufteilung nach Altersgruppen.

Auf den ersten Blick ergeben sich keine wesentlichen Unterschiede der Selbsteinschätzungsgenauigkeit zwischen den Altersgruppen; allerdings fehlen die Jüngeren unter den allzu Bescheidenen.

Die Quartile differenzieren schon genauer:

16 – 30 Jahre: (-6,5; -3,8; 0,0)

31 – 50 Jahre: (-6,6; -3,3; +0,6)

51 – 75 Jahre: (-4,0; -1,0; +1,0)

Hier heben sich die Älteren sowohl von der Genauigkeit (Median) als auch von der Sicherheit der Selbsteinschätzung (Interquartilsabstand)³ positiv von den Probanden bis 50 Jahren ab.

Insgesamt ist auch ein signifikanter Trend (Jonckheere-Terpstra: $p < 0,001$) statistisch nachweisbar: Je jünger jemand ist, desto eher überschätzt er seine Englisch-Kompetenz.

³ Differenz zwischen 3. und 1. Quartil, ein Streuungsmaß.

5.2.3 Abhängigkeit der Selbsteinschätzungsgenauigkeit vom Bildungsgrad

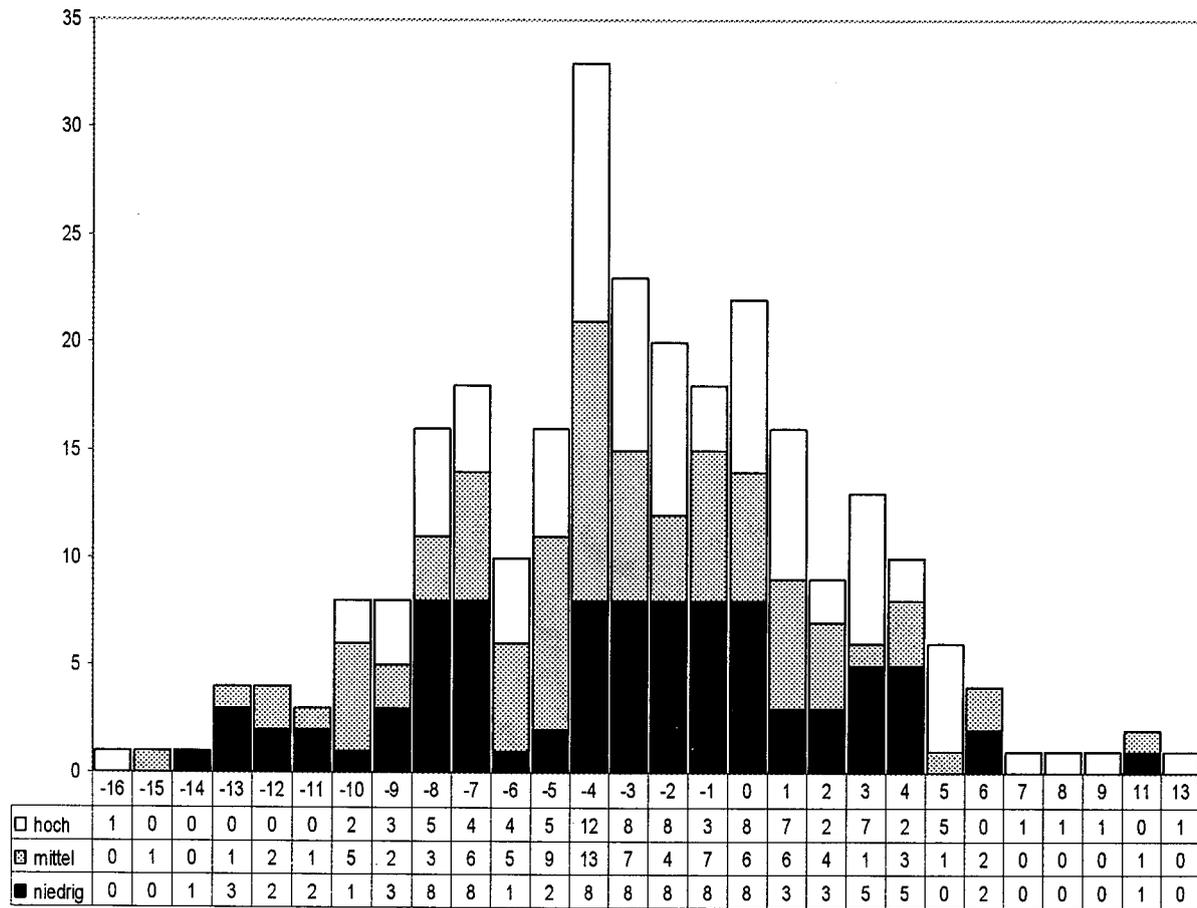


Abbildung 6: Verteilung der Selbsteinschätzungsgenauigkeit mit Aufteilung nach Bildungsgrad.

Optisch ergibt sich ein uneinheitliches Bild. Die Quartile lauten:

- niedriger Bildungsgrad: (-7,0; -2,5; 0,0)
- mittlerer Bildungsgrad: (-5,5; -3,8; 0,0)
- hoher Bildungsgrad: (-4,5; -2,0; +1,0)

Die Probanden mit niedrigem Bildungsgrad sind vor allem unsicher in ihrer Selbsteinschätzung, was man an dem großen Interquartilsabstand von 7,0 sieht. Die mit mittlerem Bildungsgrad sind zwar sicherer (Interquartilsabstand 5,5), aber sie überschätzen sich im Mittel (Median -3,8) häufiger. Ebenso sicher sind die Probanden mit hohem Bildungsgrad (Interquartilsabstand 5,5), neigen jedoch weniger zur Überschätzung (Median -2,0). Ein signifikanter Unterschied (geschweige denn ein Trend) ist aber zwischen den Gruppen insgesamt nicht auszumachen (Kruskal-Wallis-Test: $p=0,093$). Das ist im Vergleich zum ersten Ansatz (Fischer 2006, S. 149f) ein etwas überraschendes Ergebnis.

5.2.4 Abhängigkeit der Leistung von den drei vermuteten Einflussgrößen im mehrfaktoriellen Modell

In dem allgemeinen linearen Modell der univariaten Varianzanalyse ergab sich ebenfalls nur ein signifikanter Einfluss der Altersgruppe ($p=0,002$) auf die Selbsteinschätzungsgenauigkeit (Geschlecht: $p=0,295$), aber der Bildungsgrad verfehlte mit $p=0,065$ die Signifikanzschranke von $\alpha=0,05$ nur knapp. Das entspricht der differenzierten Interpretation der Abbildung 6 im vorigen Abschnitt. Hier bleibt eine Unsicherheit, die auf die notwendigerweise unscharfe Methodik (Stichprobe, Art der Kompetenzüberprüfung) zurückgeht.

6 Zusammenfassung der Ergebnisse

Die im Vergleich zum ersten Ansatz (Fischer 2006) veränderte Grundgesamtheit (hier: nur Probanden mit früherem Englisch-Unterricht in der Schule) ergab keine völlig verschiedenen Resultate. Die wesentlichen neuen sind:

1) Die Altersabhängigkeit der Englisch-Kompetenz darf als widerlegt gelten.

Damit ist folgendes Stereotyp anzuzweifeln: „Die Zweisprachigkeit mit Englisch ist in Deutschland nur eine Frage der Zeit, bis die ältere Generation, die keinen Englisch-Unterricht gehabt hat, ausgestorben ist.“ Die Befragungen ergaben auch, dass Minderleistungen bei Älteren vor allem darauf zurückzuführen waren, dass die Schulzeit zu lange zurücklag und genügend häufige Anwendungsmöglichkeiten von Englisch im Alltag fehlen. Die Englisch-Ausbildung müsste nach der Schulzeit dauernd fortgeführt werden („lebenslanges Lernen“). Damit ist aber auch das Argument widerlegt, es gäbe zu der Fremdsprachenpolitik „alles nur auf Englisch“ keine Alternative mehr, weil die (deutsche) Gesellschaft einmalig darin so viel investiert habe.

2) Die Selbstüberschätzung ist zwar allgemein in allen Gruppen nach Bildungsgrad vorhanden, fällt aber differenziert aus.

Bestätigt wurde auch für die Grundgesamtheit derjenigen, die Englisch-Unterricht gehabt haben:

3) Die Kompetenz in der Fremdsprache Englisch lässt in Deutschland zu wünschen übrig. Von „Zweisprachigkeit“ kann keine Rede sein.

Damit ist Englisch keineswegs als „leichte“ Fremdsprache einzustufen.

4) Die Selbstüberschätzung findet sich vorrangig bei Jüngeren.

Ob das ein Altersproblem oder ein Generationenproblem ist, konnte hier nicht festgestellt werden. Es ist aber zu befürchten, dass – besonders bei ausgeweitetem Englisch-Unterricht auf Grundschule und Kindergarten – die Jugendlichen allzu schnell keinen Weiterbildungsbedarf in der Fremdsprache Englisch mehr sehen.

7 Englisch als Lingua franca?

Die hier vorgestellte Untersuchung legt ihr Schwergewicht auf die Beherrschung der Fremdsprache Englisch. Es gibt aber inzwischen vermehrt Stimmen, die den früher in den Vordergrund gestellten Auftrag des Englisch-Unterrichts, die englische (nicht: die US-amerikanische) Kultur in den Mittelpunkt zu stellen, ja, überhaupt eine Sprachkompetenz wie die des Muttersprachlers anzustreben, aufgeben wollen. Englisch soll nur Lingua franca sein, evtl. mit einer neuen, sehr elastischen Norm, die nicht mehr vom Muttersprachler, sondern vom „Global English“-Sprecher bestimmt wird.

In einer Erhebung unter Anglistik-Studenten der Freien Universität Berlin, also einer fremdsprachlichen Elite unter den jungen Deutschen, gaben rund 54% als Grund ihrer Studiumswahl an, sich von der US-amerikanischen Lebens- und Denkweise angezogen zu fühlen; nur rund 13% sahen noch in der Heimat Shakespeares ihre Lernmotivation. Den übrigen 34% ging es überhaupt nicht um englischsprachige Länder, sondern um einen weltweiten Gedankenaustausch mit Hilfe des Englischen als Lingua franca (Erling 2005, S. 223ff).

Bei der vorliegenden Untersuchung erzielten nur 2 (0,7%) der Probanden alle 10 erreichbaren Punkte für eine muttersprachlergleiche Idiomatik. Hätte sich ein versöhnlicheres Bild ergeben, wenn man in Richtung Lingua franca von der Idiomatik abgesehen hätte? 31 Probanden (11,5%) machten keinerlei orthografische Fehler, aber die Rechtschreibung wird für eine Lingua franca als zweitrangig angesehen. Aussprache und Hörverstehen, die sicherlich wichtiger sind, wurden nicht geprüft. 14 Probanden (5,2%) machten keine grammatischen Fehler, doch Grammatik gilt für die Verständigung ebenfalls als überbewertet. Bleibt der Wortschatz: 18 Probanden (6,7%) wussten alle Voka-

beln. Also auch das kein überwältigender Erfolg, wobei man *Schwager* und *Portier* als häufigste Wissenslücken in Art des Basic English natürlich auch umschreiben kann.

Insgesamt muss aber nach den hier erzielten Ergebnissen doch bezweifelt werden, dass die Deutschen wenigstens mit Englisch in einer Lingua-franca-Funktion und sehr bescheidenen Ansprüchen an das Sprachniveau schon für die weltweite Kommunikation gerüstet sind.

Literatur

Babin, Edith H. et al. (1991, Ed.): TOEFL, test of English as a foreign language. New York et al.: Arco.

Berns, Margie und Kees de Bot (2005): English Language Proficiency at the Secondary Level: A Comparative Study of Four European Countries. In: Gnutzmann, Claus und Frauke Intemann (2005, Ed.), S. 193-213.

Erling, Elizabeth J. (2005): Who is the 'Global English' Speaker? A Profile of Students of English at the Freie Universität Berlin. In: Gnutzmann, Claus und Frauke Intemann (2005, Ed.), S. 215-229.

Europäische Kommission (2005): „Sprachen in Europa“. In: <http://europa.eu.int/comm/education/policies/lang/languages/index_de.html> (05.04.2006)

Fischer, Rudolf-Josef (2006): „Englisch kann doch jeder“ – Eine Erhebung unter deutschen Muttersprachlern. In: Gehling, Thomas et al. (Ed.): Einblicke in Sprache. Festschrift für Clemens-Peter Herbermann zum 65. Geburtstag. Berlin: Logos. S. 133-152.

Gnutzmann, Claus und Frauke Intemann (2005, Ed.): The Globalisation of English and the English Language Classroom. Tübingen: Narr.

Haße, Wolfgang und Rudolf Fischer (2001): Englisch in der Medizin. Der Aus- und Weiterbildung hinderlich. In: Deutsches Ärzteblatt. Jahrgang 98. Heft 47. S. A3100-3102.

Haße, Wolfgang und Rudolf-Josef Fischer (2003): Ärzteschaft gegen Anglisierung in der Medizin. Ergebnisse einer Umfrage. In: Deutsche Medizinische Wochenzeitschrift. Jahrgang 128. S. 1338-1341.

Skudlik, Sabine (1990): Sprachen in den Wissenschaften: Deutsch und Englisch in der internationalen Kommunikation. Tübingen: Narr.

Autoren

Detlev Blanke (Otto-Nagel-Str., 110, DE-12683 Berlin, dblank.gil@snaflu.de), Dr. sc. phil., Lehrbeauftragter für Interlinguistik an der Humboldt-Universität zu Berlin, Vors. der Gesellschaft für Interlinguistik.

Cyril Brosch (Kaiser-Friedrich-Str. 60, DE-10627 Berlin, info@cyrilbrosch.net) studiert Vergleichende Indogermanistische Sprachwissenschaft, Altorientalistik und Interlinguistik in Berlin und Poznań.

Till Dahlenburg (Feldstr. 13, DE-19412 Brüel, Till.Dahlenburg@t-online.de), Lehrer für Latein und Russisch, seit 1960 Beschäftigung mit Esperantologie. Besondere Interessengebiete: Methodik des Fremdsprachenunterrichts, Interlinguistik.

Vít Dovalil (Vasatkova 1027, CZ-198 00 Praha 9, vitek.dovalil@ff.cuni.cz) Ph.D., Germanist, Politikwissenschaftler und Jurist, lehrt die deutsche Sprache und Soziolinguistik am Institut für germanische Studien der Karls-Universität in Prag.

Rudolf-Josef Fischer (Gustav-Adolf-Str. 2a, DE-48356 Nordwalde, fischru@uni-muenster.de), Dipl. Math., Dr. rer. medic, Dr. phil., Privatdozent am Institut für Med. Informatik und Biomathematik der Univ. Münster, dort Lehrbeauftragter für Interlinguistik am Institut für Allgemeine Sprachwissenschaft.

Wim Jansen (Emmaplein 17A, NL-2225 BK Katwijk, wimjansen@casema.nl), Diplomingenieur (Luft- und Raumfahrttechnik), Diplomphilologe (Baskologie), Dozent für Interlinguistik und Esperanto an der Universität Amsterdam.

Johannes Klare (Am Schlosspark 24, DE-13187 Berlin), Prof. em. Dr. phil. habil, Romanische Philologie, romanistischer Sprachwissenschaftler.

Ulrich Lins (Lindenallee 13, DE-53173 Bonn, u.lins@gmx.net), Dr. phil., Historiker, Mitarbeiter des Deutschen Akademischen Austauschdienstes.

Jürgen Scharnhorst (Julius-Hart-Str. 40, 12587 Berlin), Dr. phil., Sprachwissenschaftler (vorwiegend Germanistik, Slawistik), Vorsitzender des Vereins zur Förderung sprachwissenschaftlicher Studien e.V. (VFSS).

Gerhard Stickel (Institut für Deutsche Sprache, Postfach 101621, DE-68016 Mannheim, stickel@ids-mannheim.de), Prof. Dr. phil. habil, Germanist, langjähriger Direktor des Instituts für Deutsche Sprache Mannheim, jetzt Vorsitzender der Europäischen Föderation nationaler Sprachinstitutionen (European Federation of National Institutions for Language EFNIL).