

Skalen und Europidgin. über die theoretischen Grundannahmen des
Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen

Peer-reviewed author version

MOONEN, Erik (2006) Skalen und Europidgin. über die theoretischen
Grundannahmen des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen.
In: Neusprachliche Mitteilungen aus Wissenschaft und Praxis, 2. p. 6-16.

Handle: <http://hdl.handle.net/1942/1671>

Skalen und Europidgin

ÜBER DIE THEORETISCHEN GRUNDANNAHMEN
DES GEMEINSAMEN EUROPÄISCHEN REFERENZRAHMENS
FÜR SPRACHEN

Erik Moonen

Universität Hasselt, Belgien

1. EINFÜHRUNG

Der Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen¹ präsentiert sich als System zur Beschreibung von kommunikativen Aktivitäten und Kompetenzniveaus: Es soll eine Basis liefern für den Vergleich der zahlreichen Arten und Weisen, in denen Fremdsprachen in Europa gelernt, gelehrt und beurteilt werden. Der Text des *Referenzrahmens* ist das Ergebnis eines Projektes, das seit 1971 im Auftrag des Europarates vorangetrieben wurde.

Der auffälligste Teil des *Referenzrahmens* ist die detaillierte Beschreibung der verschiedenen Sprachkompetenzniveaus, die kurzweg Skalen genannt werden. Dieser Beschreibung geht aber eine Darstellung über die sprachpolitischen Hintergründe des *Referenzrahmens* voran, in der die Autoren einen radikalen Paradigmenwechsel für den Fremdsprachenunterricht initiiert sehen wollen.

Der vorliegende Artikel zeigt, (1) dass die theoretische Basis der Skalen schwächer ist als die Autoren vermuten lassen, (2) dass auch der vorgeschlagene Paradigmenwechsel jeder wissenschaftlichen Grundlage entbehrt, und (3) dass der vorgeschlagene Paradigmenwechsel die Sprachdiversität in Europa eher zu torpedieren als zu unterstützen droht.

2. SKALEN

2.1. KOMPETENZNIVEAUS

Der auffälligste Teil des *Referenzrahmens* ist wie gesagt die detaillierte Beschreibung der verschiedenen Sprachkompetenzniveaus, die sich nicht auf eine bestimmte Sprache oder ein bestimmtes gesellschaftliches Gebiet beziehen, sondern im Gegenteil allgemeinen Charakter besitzen und kurzweg Skalen genannt werden. Die Frage, in welchem Maße sich Sprachkompetenz überhaupt auf Skalen abbilden lässt, scheint den *Referenzrahmen*-Autoren wenig Sorgen bereitet zu haben: Im Text des *Referenzrahmens* finden sich kaum Spuren einer diesbezüglichen Erörterung. Es ist dabei unerheblich, ob eine derartige Diskussion unter den

¹ Im Folgenden als *Referenzrahmen* abgekürzt.

Autoren gar nicht geführt wurde oder als abgeschlossen gilt, auf jeden Fall gehört zu den theoretischen Grundannahmen des *Referenzrahmens* auch die Hypothese, dass Sprachkompetenz mindestens so feinmaschig in Skalen erfasst werden kann, wie der *Referenzrahmen* es vorexerziert.

Dass Kompetenzen bis zu einem gewissen Grad messbar sind, steht außer Zweifel. Niemand bestreitet, dass es bessere und schlechtere Autofahrer gibt, dass sich unter Pianisten schlechte, mittelmäßige, gute, hervorragende und begnadete Typen befinden und dass man über die Art und Weise, wie Menschen mit einer Fremdsprache zurechtkommen, Vergleichbares sagen kann. Das bedeutet jedoch nicht notwendigerweise, dass der Unterschied zwischen einem guten und einem hervorragenden Pianisten *exakt* beschreibbar ist. Dennoch sind die Niveaubeschreibungen, die der *Referenzrahmen* anbietet, gerade nichts anderes als der Versuch, solches zu tun. Von daher lohnt es sich hier nun zu untersuchen, warum eine exakte Beschreibung dieser Niveauunterschiede weit weniger selbstverständlich ist, als die *Referenzrahmen*-Autoren glauben lassen.

2.2. DEFINITIONEN UND FAMILIENÄHNLICHKEITEN

Menschen denken in Kategorien wie z.B. Musikinstrument, Säugetier, Gemüse etc. Auf solchen Kategorien beruht unser Wortschatz und ein großer Teil unseres Denkens. Die Zugehörigkeit zu einer Kategorie hängt davon ab, ob eine Reihe von Bedingungen erfüllt ist oder nicht.

Musikinstrumente sind Artefakte, die zum Zwecke der Tonerzeugung entworfen wurden. Säugetiere bekommen Junge, die eine Zeit lang von der Milch leben, die das Muttertier produziert. Junggesellen sind unverheiratete Männer im heiratsfähigen Alter. Ungerade Zahlen sind Zahlen, die bei Division durch zwei zu einem Ergebnis führen, das nicht in ganzen Zahlen ausgedrückt werden kann. Und so weiter und so fort. Die Bedingungen für die Zugehörigkeit zu einer Kategorie definieren diese also und bestimmen folglich zugleich, welche Merkmale allen Mitgliedern dieser Kategorie gemeinsam sind.

So scheint es zumindest zu sein. In einer berühmt gewordenen Textstelle der *Philosophischen Untersuchungen* weist der österreichische Philosoph Ludwig Wittgenstein nach, dass ein solches Verständnis von Kategorien nicht richtig ist.

Betrachte z.B. einmal die Vorgänge, die wir ‚Spiele‘ nennen. Ich meine Brettspiele, Kartenspiele, Ballspiel, Kampfspiele usw. Was ist allen gemeinsam? – Sag nicht: „Es *muß* ihnen etwas gemeinsam sein, sonst heißen sie nicht ‚Spiele‘“ – sondern *schau*, ob ihnen allen etwas gemeinsam ist. Denn wenn du sie anschaust, wirst du zwar nicht etwas sehen, was allen gemeinsam wäre, aber du wirst Ähnlichkeiten, Verwandtschaften sehen, und zwar eine ganze Reihe. Wie gesagt: denk nicht,

sondern schau! [...] Und das Ergebnis dieser Betrachtung lautet nun: Wir sehen ein kompliziertes Netz von Ähnlichkeiten, die einander übergreifen und kreuzen. [...] Ich kann diese Ähnlichkeiten nicht besser charakterisieren als durch das Wort "Familienähnlichkeiten"; denn so übergreifen und kreuzen sich die verschiedenen Ähnlichkeiten, die zwischen den Gliedern einer Familie bestehen: Wuchs, Gesichtszüge, Augenfarbe, Gang, Temperament, etc.etc. – Und ich werde sagen: die ‚Spiele‘ bilden eine Familie. (Wittgenstein 1977: §§ 66-67)

Kategorien kommen offensichtlich auf mindestens zweierlei Art und Weise zustande: auf der Grundlage von Definitionen und auf der Grundlage von Familienähnlichkeiten. Psychologische Untersuchungen haben inzwischen gezeigt, dass der menschliche Geist seine Kategorien weit lieber und häufiger auf Familienähnlichkeiten stützt als auf Definitionen. (Pinker 2000 (2): 272) Eine ganze Menge von Kategorien weist in der Tat das Netz von Ähnlichkeiten auf, die einander übergreifen und kreuzen und die Wittgenstein in der Kategorie ‚Spiele‘ entdeckte. Gemüse ist häufig grün, Möhren und Rotkohl sind es allerdings nicht. Ungekocht ist Gemüse oft knackig, vom Spinat kann man das jedoch nicht sagen. So ergeben sich zuweilen Diskussionen darüber, wo die Grenzen der Kategorien liegen. Menschen sind sich nicht ohne Weiteres darüber einig, ob Tomaten Gemüse oder Obst sind, ob ein Saxophon ein Holz- oder Blechblasinstrument ist oder ob Null eine gerade oder ungerade Zahl ist. Ist das Damespiel ein Sport, ist eine Ratsche oder Knarre ein Musikinstrument, ist ein Schnabeltier ein Säugetier? In den meisten Fällen ist es daher nahezu unmöglich, eine Liste von Bedingungen aufzustellen, denen *alle* Elemente der Kategorie gerecht werden. Außerdem scheint es unter den Elementen einer Kategorie eine auffällige Ungleichheit zu geben, die bei auf Definitionen beruhenden Kategorien ausgeschlossen ist. Wenn ein Junggeselle ein unverheirateter Mann im heiratsfähigen Alter ist, dann sind der Papst und der Dalai Lama Junggesellen. Dessen ungeachtet wird es jeder als falsch und irreführend empfinden zu behaupten, dass Junggesellen ‚Männer wie der Papst und der Dalai Lama‘ sind. In gleicher Weise sind Kiwis und Pinguine zwar Vögel, aber dennoch schlechte Beispiele für diese Kategorie, ist das Seepferdchen ein weit schlechteres Beispiel für die Kategorie ‚Fisch‘ als der Kabeljau oder der Lachs und ist der Sitzsack ein schlechtes Beispiel für die Kategorie ‚Lehnstuhl‘. Versuchspersonen drücken bei 5 viel schneller auf die Taste für ungerade Zahlen als bei 2365: Beide Zahlen sind gleichermaßen ungerade, aber offensichtlich nicht gleichermaßen gute Beispiele für die Kategorie ‚ungerade Zahl‘. Hinzu kommt, dass Menschen Familienähnlichkeiten dazu

benutzen, um Vorhersagen darüber zu machen, was sie in der Welt alles sehen. Wenn etwas Federn und einen Schnabel hat, ist es wahrscheinlich ein Vogel und hat es auch Flügel und leichte Knochen. Wenn unser Gesprächspartner die Ehescheidung ablehnt, ist er wahrscheinlich streng religiös und zugleich gegen die Abtreibung. Wenn jemand nur Bio-Gemüse isst, ist er wahrscheinlich Nichtraucher und trinkt Alkohol nur mit Maßen.

Dies bedeutet jedoch nicht, dass auf Definitionen beruhende Kategorien wertlose Illusionen sind, die nichts mit der Wirklichkeit zu tun haben. Definitionen kreieren – im Gegensatz zu Familienähnlichkeiten – *unzweideutige* Kategorien. Das mag in gewissen Gebieten des Lebens vielleicht artifiziell sein, ist aber durchaus praktisch. In vielen Ländern werden junge Menschen mit dem achtzehnten Geburtstag volljährig. Sie sind deshalb nicht fundamental anders als am Tag zuvor und, was ihre Reife betrifft, möglicherweise einer Reihe von Sechzehnjährigen unterlegen. Dennoch verleiht ihnen die Definition der Volljährigkeit von einem Tag auf den anderen bestimmte Rechte, auf die die Sechzehnjährigen noch ein wenig warten müssen. Ist eine befruchtete Eizelle eine Person? Wer ist die echte Mutter: die Frau, die die Eizelle gespendet hat oder die Frau, die das Kind ausgetragen hat? Auf Definitionen beruhende Kategorien sind nicht nur in der Rechtsprechung nützlich, sondern vor allem auch in den Wissenschaften, die ganz besonders gern von unserem Vermögen Gebrauch machen, in Idealisierungen zu denken: So ist z.B. das Grundelement der Geometrie, der Punkt, ein ausdehnungsloses Gebilde, so wird in der Physik gelegentlich mit der Idealvorstellung eines Vakuums, d.h. eines vollständig leeren Raums, gearbeitet. Gerade das Denken in solchen Idealisierungen führt zu Einsichten, die unseren auf Familienähnlichkeiten basierenden Intuitionen widersprechen: nämlich dass etwa ein Seepferdchen ein Fisch ist und – noch drastischer – dass Fische und Menschen miteinander verwandt sind.

2.3. DIE SPRACHKOMPETENZNIVEAUS DES REFERENZRAHMENS

Kehren wir zu den Skalen des *Referenzrahmens* zurück. Die erste konkrete Verarbeitung der *Referenzrahmen*-Prinzipien für eine bestimmte Sprache resultierte in *Profile Deutsch*². Dort heißt es unzweideutig: „Die Summe aller Kannbeschreibungen³ definiert ein Niveau.“ (Gaboniat 2002: 13) Wie wir gesehen haben, gehen Definitionen Hand in Hand mit Idealisierungen, und das ist beim *Referenzrahmen* nicht anders. „Eine gemeinsame

² „Profile Deutsch’ ist die erste konkrete Umsetzung der Grundideen des ‚Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens für Sprachen’ für eine Einzelsprache.“ (Gaboniat 2002: 5)

³ Der Begriff *Kannbeschreibungen* ist eine Wortneuschöpfung des *Referenzrahmens*. Ganz abgesehen von der Frage, ob die Kannbeschreibungen als Referenzpunkt zur Beschreibung von Sprachkompetenzniveaus intendiert wurden, nicht zu leugnen ist, dass sie in der Praxis sehr oft als Lernzielkatalog aufgefasst werden.

Referenzskala sollte kontextfrei sein, um Raum zu lassen für generalisierbare Ergebnisse aus verschiedenen spezifischen Kontexten. [...] Dennoch müssen die Deskriptoren in einem gemeinsamen Referenzrahmen *kontext-relevant* sein, [...] Die Beschreibungskategorien dafür, was Lernende in unterschiedlichen Verwendungskontexten tun, müssen folglich immer auch auf andere Gruppen aus der Gesamtpopulation von Verwendern zu beziehen sein.“ (*Referenzrahmen: 32*) Dieser Ansatz führt zu einer Reihe ernsthafter Probleme.

Erstens: Ziel des *Referenzrahmens* ist es, auf klare und allgemein nachvollziehbare Weise sechs Niveaus der Sprachkompetenz zu unterscheiden. Zu diesem Zweck werden Niveaubeschreibungen von spezifischen Kontexten losgelöst. Ein derartiges Vorgehen ist unvermeidlich, geht aber zugleich zu Lasten der Genauigkeit bei einer Reihe von Niveauabgrenzungen. In der Rubrik „Transaktionen: Dienstleistungsgespräche“ findet sich folgende Beschreibung für das Niveau A2: „Kommt mit gängigen Alltagssituationen wie Unterkunft, Reisen, Einkaufen und Essen zurecht.“ (*Referenzrahmen: 84*) Ob das tägliche Einkaufen etwas Leichtes oder Schwieriges ist, hängt weitgehend vom Kontext ab. In einem deutschen oder englischen Supermarkt ist dies im Prinzip möglich, ohne auch nur ein Wort zu sagen. Auf einem Markt in Deutschland beispielsweise genügt es notfalls, auf den Blumenkohl zu zeigen und das Geld zu übergeben. Aber an vielen Orten in Südeuropa muss man – auch beim alltäglichen Einkauf – dauernd den Preis aushandeln, eine Praxis, an die sich Nordeuropäer nicht leicht gewöhnen. Ob „Kommt mit gängigen Alltagssituationen wie [...] Einkaufen [...] zurecht“ als Niveau A2 oder etwa C1 betrachtet wird, hängt mit anderen Worten eng mit dem Ort zusammen, an dem die Einkäufe getätigt werden, mit dem Kontext also.

Zweitens: Die Skalen verstehen sich selbst als Definitionen von Niveaus, als Kategorien, die auf der Grundlage von Definitionen zustande gekommen sind. Es springt jedoch unmittelbar ins Auge, dass die so genannten Deskriptoren unablässig von Kategorien Gebrauch machen, die auf Familienähnlichkeiten beruhen. Im Prinzip kann ein Lerner auf dem Niveau A2 Folgendes: „Kann Sätze und häufig gebrauchte Ausdrücke verstehen, die mit Bereichen von ganz unmittelbarer Bedeutung zusammenhängen (z.B. Informationen zur Person und zur Familie, Einkaufen, Arbeit, nähere Umgebung). Kann sich in einfachen, routinemäßigen Situationen verständigen, in denen es um einen einfachen und direkten Austausch von Informationen über vertraute und geläufige Dinge geht. [...]“ (*Referenzrahmen: 35*) Was „Bereiche von ganz unmittelbarer Bedeutung“ sind, wird nicht anhand einer Definition oder einer umfassenden Liste verdeutlicht, sondern mit

ein paar *guten Beispielen*, die bei genauerem Hinschauen nicht einmal so unzweideutig sind. Was beispielsweise unter „Informationen [...] zur Familie“ zu verstehen ist, hängt davon ab, welche Personen als Mitglied der Familie betrachtet werden. Gehören Großeltern auch dazu? In Spanien sehr wohl, in Deutschland nicht. In jüdischen Kreisen ist der Ausdruck *koscher* mit Sicherheit „häufig gebraucht“ und beim Einkaufen von „unmittelbarer Bedeutung“. Im Hebräischen bedeutet Niveau A2 unter anderem also, dass man den Ausdruck *koscher* versteht. Aber was bedeutet das? Muss ich etwa wissen, was das bedeutet, muss ich wissen, ob Ziegenfleisch kosher ist oder nicht oder muss ich wissen, wie man ein koscheres Brot backt? Ähnliche Fragen kann man zu den „einfachen, routinemäßigen Situationen“ stellen. Was soll das sein? Ein jeder kann hier ohne große Mühe eine Reihe guter Beispiele geben. Wenn die *Referenzrahmen*-Definitionen brauchbar sein wollen, müssen sie aber auch klar sagen, welche *schlechten* Beispiele unter die Definition fallen und welche nicht. Das jedoch sagen sie nicht, und der Grund dafür liegt darin, dass die Deskriptoren nicht konsequent als Definitionen aufgefasst werden, sondern auf Familienähnlichkeiten zurückgreifen. Mit anderen Worten: die Niveaubeschreibungen sind auf Familienähnlichkeiten beruhende Kategorien, die den Anschein erwecken, Definitionen zu sein.

Drittens: Die Summe aller Kannbeschreibungen definiert ein Niveau. *Aller* Kannbeschreibungen? Angenommen, eine Person X erfüllt alle Kannbeschreibungen für das Niveau B1 bis auf eine. Ist diese Person dann in Niveau A2 anzusiedeln? Sie beherrscht nicht alles, was eine ‚gute‘ B1-Person kann (dazu fehlt ihr eben genau jene eine Fertigkeit), aber sie kann wohl erheblich viel mehr als jemand, der alle A2-Kriterien, aber kein einziges B1-Kriterium erfüllt. Und wie sieht es aus, wenn jemand die B1-Kannbeschreibungen alle minus zwei erfüllt? Was geschieht, wenn das Fehlen einer Reihe von Fertigkeiten durch Fertigkeiten aus einem *höheren* Niveau kompensiert wird oder durch Fertigkeiten, die von den *Referenzrahmen*-Autoren nicht in die Niveaubeschreibungen aufgenommen wurden wie das Erzählen von Witzen, das Ausdenken von Wortspielen oder die Sprachhandlungen beim Flirten?

Viertens: Jedes Niveau wird durch fünf Items von Kannbeschreibungen definiert: Hören, Lesen, Schreiben, Sprechen und Interaktion. Dabei wird offenbar stillschweigend von der Annahme ausgegangen, dass die Fortschritte auf jedem dieser fünf Gebiete im gleichen Tempo erfolgen. Ob das so ist oder ob das so sein soll, ist jedoch äußerst zweifelhaft. Niederländischsprachige, die Deutsch lernen, Portugiesen, die Spanisch lernen, Schweden, die Dänisch lernen, verstehen aufgrund der engen Verwandtschaft der

jeweiligen Sprachen eine ganze Menge von Dingen, die sie in dieser Fremdsprache niemals sagen könnten. An flämischen Sekundarschulen gehören die produktiven Fertigkeiten nicht länger zu den Lernzielen des Fachs Deutsch als Fremdsprache. Wer eine Einführungsveranstaltung ‚Englisch für Universitätsstudenten‘ besucht, wird in erster Linie lernen, Lehrbücher und wissenschaftliche Artikel zu lesen, nicht aber seine Fähigkeiten in der Teilnahme an Kneipengesprächen erweitern.

Fünftens: Wenn eine Niveaustufe durch die Summe ihrer Kannbeschreibungen definiert wird, müssen im Prinzip alle Kannbeschreibungen eines bestimmten Niveaus erst getestet werden, ehe mit Sicherheit gesagt werden kann, das dieses Niveau erreicht ist. Die Annahme, dass alle Kannbeschreibungen einer Niveaustufe getestet werden können, abstrahiert in besonders zweifelhafter Weise von den zeitlichen und finanziellen Beschränkungen, denen ein solcher Test unterworfen ist. Alles zu testen würde viel zu lange dauern, ist viel zu teuer und von daher eine absolut unrealistische Idealisierung der Wirklichkeit. Man könnte sich auf Stichproben mit willkürlich gewählten Fertigkeiten beschränken und davon ausgehen, dass die Beherrschung dieser Fähigkeiten ein ausreichender Grund ist anzunehmen, dass die nicht getesteten Fertigkeiten gleichermaßen beherrscht werden. Das scheint vertretbar zu sein: Wenn jemand gut über sein Hobby sprechen kann, wird er wohl auch gut über seine Arbeit sprechen können. Aber im Grunde ist dies ein Schritt zurück zur Methode des Über-den-Daumen-Peilens, auf der die Familienähnlichkeiten beruhen: Wenn etwas vorbeischwimmt und Flossen hat, handelt es sich wahrscheinlich um einen Fisch.

Zusammenfassend lässt sich Folgendes sagen. Der *Referenzrahmen* gibt vor, eine allgemein brauchbare und wissenschaftlich fundierte Alternative für die allzu intuitive Art und Weise zu sein, in der die Niveaustufen von Anfängern, Fortgeschrittenen und sehr Fortgeschrittenen häufig voneinander unterschieden werden. In Wirklichkeit jedoch bleiben die nach außen hin feinmaschigen und objektiven Skalen für Sprachkompetenz von den Familienähnlichkeiten abhängig, auf denen die üblichen Niveaueinstufungen ohnehin beruhen.

3. VIELSPRACHIGKEIT UND MEHRSPRACHIGKEIT⁴

3.1. MEHR STATT VIEL: EIN PARADIGMENWECHSEL

Mit Recht meint Sebastian Fuchs, dass der *Referenzrahmen* ‚vor allem ein politisches Dokument‘ ist. (Fuchs 2004: 36) Auch mit Recht weist er auf die ‚teilweise unverständliche Sprache des Dokuments‘ hin. (Fuchs 2004: 46) Gehen wir also einmal *nicht* davon aus, dass der *Referenzrahmen*

⁴ Die diesem Abschnitt zugrunde liegenden Gedankengänge sind bereits früher auf Niederländisch in Moonen 2004 veröffentlicht worden.

seine Grundlagen in den sprachpolitischen Zielsetzungen des Europarates habe und dementsprechend auch aus dieser politischen Perspektive formuliert worden sei, sondern *lesen wir* und versuchen wir der sprachpolitischen Stoßrichtung dieses teilweise unverständlichen Dokuments auf die Spur zu kommen.

Im Rahmen des Europäischen Jahres der Sprachen ist wiederholt und nicht ohne Ambition gefordert worden, jeder europäische Bürger müsse neben seiner Muttersprache mindestens zwei Fremdsprachen erlernen. Bei der Frage, welche Strategie hierbei zu verfolgen sei, wird häufig auf die Bedeutung und die Verdienste des *Referenzrahmens* hingewiesen.⁵ Ebenso häufig wird dabei übersehen, dass die Autoren des *Referenzrahmens* ganz andere Vorstellungen von den anzustrebenden Sprachkompetenzen der Europäer haben. Im Jahr der Sprachen wurden mit der Formel ‚Muttersprache plus zwei‘ auf dem Gebiet der für den europäischen Bürger anzustrebenden Vielsprachigkeit klare Ziele gesetzt. Die *Vielsprachigkeit (multilingualism)* interessiert die Autoren des *Referenzrahmens* jedoch nur wenig. Als Alternative favorisieren sie den Begriff *Mehrsprachigkeit (plurilingualism)*. Zur Erläuterung des Unterschiedes zwischen beiden Begriffen seien nachstehend die folgenden Zitate aus dem deutschen *Referenzrahmen*-Text angeführt.

‚Mehrsprachigkeit‘ unterscheidet sich von ‚Vielsprachigkeit‘, also der Kenntnis einer Anzahl von Sprachen oder der Koexistenz verschiedener Sprachen in einer bestimmten Gesellschaft. [...] Mehrsprachigkeit jedoch betont die Tatsache, dass sich die Spracherfahrung eines Menschen in seinen kulturellen Kontexten erweitert, von der Sprache im Elternhaus über die Sprache der ganzen Gesellschaft bis zu den Sprachen anderer Völker (die er entweder in der Schule oder auf der Universität lernt oder durch direkte Erfahrung erwirbt). Diese Sprachen und Kulturen werden aber nicht in strikt voneinander getrennten mentalen Bereichen gespeichert, sondern bilden vielmehr gemeinsam eine kommunikative Kompetenz, zu der alle Sprachkenntnisse und Spracherfahrungen beitragen und in der die Sprachen miteinander in Beziehung stehen und interagieren. In verschiedenen Situationen können Menschen flexibel auf verschiedene Teile dieser Kompetenz zurückgreifen, um eine effektive Kommunikation mit einem bestimmten Gesprächspartner zu erreichen. Zum Beispiel können Gesprächspartner von einer Sprache oder einem Dialekt zu einer oder einem anderen wechseln und dadurch alle Möglichkeiten der jeweiligen Sprache oder Varietät

⁵ Zum Beispiel: “The Common Reference Scales of the Council of Europe’s Common European Framework of Reference for Language provide a good basis for schemes to describe individuals’ language skills in an objective, practical, transparent and portable manner. [...] Teachers and others involved in testing language skills need adequate training in the practical application of the Framework.” *Promoting Language Learning and Linguistic Diversity: An Action Plan 2004-2006*, S. 11.

ausschöpfen, indem sie sich z.B. in einer Sprache ausdrücken und den Partner in einer anderen verstehen. [...] Auch wenn kein Sprachmittler zur Verfügung steht, können solche Menschen trotzdem bis zu einem gewissen Grad kommunizieren, indem sie ihren ganzen Vorrat an linguistischem Wissen ins Spiel bringen und mit alternativen Formen des Ausdrucks in verschiedenen Sprachen oder Dialekten experimentieren und dabei paralinguistische Mittel nutzen (Mimik, Gestik, Gesichtsausdruck usw.) und ihre Sprache radikal vereinfachen. (*Referenzrahmen*: 17)

Im weiteren Verlauf des Textes des *Referenzrahmens* verdeutlichen die Autoren ihre Vorstellungen von Mehrsprachigkeit wie folgt:

Ein weiteres Merkmal der mehrsprachigen und plurikulturellen Kompetenz besteht darin, dass sie die einsprachigen Kompetenzen nicht einfach addiert, sondern verschiedene Kombinationen und Veränderungen der verschiedensten Art zulässt. Es ist möglich, innerhalb einer Äußerung zwischen verschiedenen Sprachen ‚umzuschalten‘ (*code-switching*) und so auf eine ‚bilinguale‘ Art zu sprechen. Ein einzelnes, reichhaltigeres Repertoire dieser Art bietet somit Wahlmöglichkeiten für die Strategien zur Bewältigung von Aufgaben, wenn nötig eben auch unter Einsatz sprachlicher Mischformen oder des Wechsels zwischen Sprachen. (*Referenzrahmen*: 133)

Solcherlei Auffassungen haben Konsequenzen, und die *Referenzrahmen*-Autoren sind sich dessen bewusst:

Aus dieser Perspektive ändert sich das Ziel des Sprachunterrichts ganz grundsätzlich. Man kann es nicht mehr in der Beherrschung einer, zweier oder vielleicht dreier Sprachen sehen, wobei jede isoliert gelernt und dabei der ‚ideale Muttersprachler‘ als höchstes Vorbild betrachtet wird. Vielmehr liegt das Ziel darin, ein sprachliches Repertoire zu entwickeln, in dem alle sprachlichen Fähigkeiten ihren Platz haben. Dies impliziert natürlich, dass das Sprachenangebot der Bildungseinrichtungen diversifiziert wird und dass die Lernenden die Möglichkeit erhalten, eine mehrsprachige Kompetenz zu entwickeln. [...] Welche Implikationen dieser Paradigmenwechsel letztlich hat, muss noch genauer herausgearbeitet und in praktisches Handeln übertragen werden. Die jüngsten Entwicklungen im Sprachenprogramm des Europarats wurden so angelegt, dass sie allen Angehörigen der Sprachlehrerberufe Handwerkszeug zur Förderung der

Mehrsprachigkeit zur Verfügung stellen. Besonders das *Europäische Sprachenportfolio* (ESP) bietet eine Form an, in der höchst unterschiedliche Arten des Sprachenlernens und der interkulturellen Erfahrungen dokumentiert und formell anerkannt werden können. Zu diesem Zweck bietet der *Referenzrahmen* nicht nur Skalen für die allgemeine Beherrschung einer bestimmten Sprache an, sondern auch eine Aufteilung in spezifische Kategorien der Sprachverwendung und der Sprachkompetenz, [...]. (*Referenzrahmen*: 17)

3.2. MEHRSPRACHIGE EINSTIMMIGKEIT?

Über die Rezeption des im *Referenzrahmen* verwendeten Begriffs Mehrsprachigkeit gibt es offensichtlich wenig zu berichten: Alles weist darauf hin, dass sie einfach nicht stattgefunden hat. In der Welt der europäischen Bildungseinrichtungen hat der *Referenzrahmen* einen kaum in Frage gestellten Siegeszug angetreten und wird aller Wahrscheinlichkeit nach in Zukunft noch an Bedeutung gewinnen. Ob diese Bildungseinrichtungen sich darüber im Klaren sind, dass sie sich mit dem *Referenzrahmen* auch dessen Konzept der Mehrsprachigkeit ins Haus holen, ist weit weniger wahrscheinlich. Kompetenz in Mehrsprachigkeit bedeutet konkret, dass beispielsweise ein Deutschlernender, dem etwa in einer gewissen Situation der richtige deutsche Ausdruck nicht einfällt, stattdessen einfach den französischen Ausdruck wählt, den er (zufälligerweise) gerade parat hat, und für diese Leistung von seinem Deutschlehrer eine gute Note erhält. Diese (unter Beweis gestellte) Kompetenz in Mehrsprachigkeit kann dann im *Europäischen Sprachenportfolio* beglaubigt werden: Es geht dort also keineswegs darum zu dokumentieren, welche Fähigkeiten beispielsweise jemand auf dem Gebiet von Deutsch als Fremdsprache besitzt, sondern offensichtlich schlicht darum festzuhalten, welche kommunikativen Aufgaben jemand sprachlich – und das heißt: in welcher Sprache auch immer – zu lösen versteht. Spätestens hier erhebt sich die Frage, ob die Gesamtheit der europäischen Bildungseinrichtungen, der Ersteller bekannter Sprachzertifikate (wie Zertifikat Deutsch, Certificaat Nederlands als Vreemde Taal etc.), der Verantwortlichen, die den *Referenzrahmen* promoten, sich *ohne weiteres* darin einig ist, dass das, was die *Referenzrahmen*-Autoren als Paradigmenwechsel bezeichnen, in die Richtung weist, die auch sie für die richtige halten. Oder ist vielmehr davon auszugehen, dass das eigentliche Konzept dieser Mehrsprachigkeit weder in diesen Bildungseinrichtungen noch bei den Verantwortlichen für Sprachunterricht so recht ins Bewusstsein gedrungen ist? Die Tatsache, dass der jüngste europäische Aktionsplan zur Förderung von Sprachenlernen und Sprachenvielfalt⁶ Begriffe wie *Vielsprachigkeit* und *Muttersprache plus zwei* freimütig weiter benutzt, obwohl der *Referenzrahmen* die ‚einfache‘ [sic!] Addition einsprachiger Kompetenzen (*Referenzrahmen*: 133) als überholtes –

⁶ Promoting Language Learning and Linguistic Diversity: An Action Plan 2004-2006, S. 11.

schlichtweg rückständiges – Lernziel betrachtet, nährt jedenfalls letztere Hypothese. Und dies erhellt zugleich, dass die europäische Sprachpolitik alles andere als konsistent ist.⁷

3.3. EIN MEHRSPRACHIGES GEHIRN?

Damit ist allerdings noch nicht nachgewiesen, dass der Ausgangspunkt der *Referenzrahmen*-Autoren falsch ist. Vielleicht haben sie ja Recht und betten sie das problematische Konzept der Mehrsprachigkeit bewusst in die kaum angreifbare Gesamtheit der europäischen Sprachpolitik als eine Art Kommunikationsstrategie, die das Ziel verfolgt, Aufregung zu vermeiden und die europäischen Bildungseinrichtungen mit sanfter Hand auf den zunächst noch umstrittenen, aber nichtsdestoweniger richtigen Weg zu führen. Es haben wohl schon mehr Umwälzungen stattgefunden, die anfänglich auf Widerwillen und Ablehnung gestoßen sind, sich letztendlich jedoch durchgesetzt haben, weil sie aus verkehrten Gründen für falsch gehalten wurden. Hier stellt sich die Frage, ob das im *Referenzrahmen* angebotene Konzept von Mehrsprachigkeit wissenschaftlich fundiert und entsprechend tragfähig ist oder ob es in die Irre führt.

Wie wir gesehen haben, stützen die *Referenzrahmen*-Autoren ihr Konzept auf die *Tatsache*, dass die Spracherfahrungen - von der Sprache im Elternhaus über die Sprache der ganzen Gesellschaft bis zu den Sprachen anderer Völker (unabhängig davon, ob sie in der Schule, an der Universität oder durch direkte Erfahrung gelernt werden) - nicht separat in getrennten mentalen Bereichen gespeichert werden, sondern im Gegenteil in einer einheitlichen kommunikativen Kompetenz zusammenkommen, zu der alle Sprachkenntnisse und Spracherfahrungen beitragen und in der die Sprachen untereinander in Verbindung stehen und aufeinander einwirken. (*Referenzrahmen*: 17) Ob die hier als Tatsache präsentierte Ansicht wirklich auch eine Tatsache ist, über die es etwa in wissenschaftlichen Kreisen einen Konsens gäbe, ist sehr zu bezweifeln. Gegen die von der *Referenzrahmen*-Autoren vertretene Ansicht eines einheitlichen Sprachsystems sprechen nämlich mindestens drei Arten von Forschungsergebnissen, die inzwischen hinreichend dokumentiert und überprüft sind.

Erstens: Das Vermögen, von selbst Sprachen zu lernen, erlischt beim Heranwachsen allmählich und ist bei den meisten Menschen so gegen das siebzehnte Lebensjahr vollständig verschwunden. (Pinker 2000(1): 298) Hieraus lässt sich ableiten, dass es beim Spracherwerb in jungen Jahren und dem im fortgeschritteneren Alter offensichtlich jeweils ganz andere mentale Mechanismen gibt, die das Sprachenlernen steuern.

⁷ Im Vorwort der deutschen Fassung des *Referenzrahmens* heißt es über sprachliche Handlungsfähigkeit, dass sie wichtig sei „für ein mehrsprachiges und plurikulturelles Europa, das der Europarat seit vielen Jahren als politisches Ziel propagiert.“ (GER 3, meine Hervorhebung) Der hervorgehobene Text erweist sich vor dem hier geschilderten Hintergrund schlichtweg als eine Lüge. Sowohl im Jahr der Sprachen als auch im obengenannten Aktionsplan wurde unzweideutig *Vielsprachigkeit* propagiert: Muttersprache plus zwei.

Zweitens: Wenn die verschiedenen Sprachvermögen in ein einheitliches System gepackt würden, würden zweisprachig aufwachsende Kinder *eine* mentale Grammatik aufbauen, die beide Sprachen unterstützt. Aus Untersuchungen zu diesem Problemkreis ergibt sich jedoch ein gänzlich anderes Bild: Zweisprachig aufwachsende Kinder scheinen für jede ihrer Sprachen gesondert eine Grammatik aufzubauen, die dieselben sprachtypischen Phasen durchläuft, wie dies bei einsprachigen Kindern der Fall ist. Deutschsprachige Kinder benutzen eine gewisse Zeit lang Subjekt-Objekt-Verb-Strukturen mit Infinitiv, z.B. in Sätzen wie: ‚Papa Buch lesen.‘ Italienische Kinder benutzen Infinitive niemals in dieser Weise. Auch englischsprachige Kinder sagen nie ‚Daddy book read‘, sondern bilden Subjekt-Verb-Objekt-Strukturen und lassen in solchen Fällen die Endung des Verbs weg: ‚Daddy read book.‘ Kinder, die zweisprachig italienisch-deutsch aufwachsen, benutzen Infinitive, wenn sie Deutsch sprechen, nicht aber wenn sie Italienisch sprechen. Kinder, die zweisprachig deutsch-englisch aufwachsen, bilden im Deutschen SOV-Sätze mit Infinitiv und lassen im Englischen SVO-Satz die Verbendung weg, tun dies aber nicht umgekehrt. Es hat den Anschein, dass die Zweisprachigkeit bei diesen Kindern als eine zweifache Einsprachigkeit in einem Kopf betrachtet werden muss. (Fromkin: 377)

Drittens: Wenn die Sprachvermögen ein großes System bilden würden, müsste zu erwarten sein, dass eine Beschädigung an diesem System alle Sprachen in gleichem Maße trifft. Es ist jedoch bei mehrsprachigen Aphasiepatienten wiederholt eine auffällige Asymmetrie festgestellt worden in dem Umfang, in dem ihre verschiedenen Sprachvermögen beschädigt wurden bzw. sich regenerierten. Ein Beispiel ist der Fall eines deutschen Abtes, der nach einer Gehirnverletzung noch Latein lesen konnte, nicht aber mehr Deutsch. (Fromkin: 45) Daraus geht außerdem hervor, dass die Sprache, die vor der Gehirnverletzung am besten beherrscht wurde, nicht notwendigerweise die Sprache ist, die am wenigsten beschädigt wird bzw. sich am besten regeneriert.

Trotz alledem präsentieren die *Referenzrahmen*-Autoren das einheitliche mehrsprachige Sprachsystem als *Tatsache*, ohne jeden Hinweis auf Forschungsergebnisse, die ihre Auffassung stützen könnten, also schlichtweg als ein allseits bekanntes Faktum, vergleichbar etwa der Tatsache, dass Berlin in Deutschland liegt. Zum gegenwärtigen Zeitpunkt weiß niemand genau, wie Sprachvermögen in unserem Gehirn abgespeichert sind, aber von allen möglichen Hypothesen ist, wie aus oben dargestelltem Material hervorgeht, das einheitliche mehrsprachige System die am wenigsten wahrscheinliche. Wenn ausgerechnet diese Hypothese als allgemein bekannte Tatsache dargestellt wird, bedeutet dies, dass hier Ungewissheiten als gesicherte Erkenntnis ausgegeben werden, eine Praxis, die der Kultur des Zweifels in unserem Wissenschaftsbetrieb geradewegs zuwiderläuft.

3.4. PIDGIN

Mehrsprachige Kompetenz ist – den *Referenzrahmen*-Autoren zufolge – das Vermögen, eine effektive Kommunikation zustande zu bringen, indem man sich eines einheitlichen linguistischen Repertoires bedient, innerhalb dessen mehrere Sprachen untereinander in Beziehung stehen und aufeinander einwirken. Dieses einheitliche Repertoire stellt Strategien zur Bewältigung von Aufgaben zur Verfügung, wobei notfalls auch sprachliche Mischformen, paralinguistische Mittel (Mimik, Gestik, Gesichtsausdruck usw.) und radikale Vereinfachungen des Sprachgebrauchs zulässig sind. Die Art, in der die *Referenzrahmen*-Autoren mehrsprachige Kompetenz beschreiben, unterscheidet sich nicht wesentlich von der Art, in der üblicherweise Pidginsprachen definiert werden. Eine Pidginsprache ist „eine einfache, aber regelgeleitete Sprache für die Kommunikation zwischen Sprechern, die ihre jeweiligen Sprachen nicht verstehen, häufig gestützt auf eine dieser Sprachen.“⁸ Mehrsprachige Sprachsysteme existieren also: Anderswo auf der Welt heißen sie Pidginsprachen. Auf der Grundlage dessen, was wir über Pidginsprachen wissen, rückt nun eine Vorhersage darüber, wohin eine bewusste Förderung solcher mehrsprachiger Kompetenz führt, in den Bereich des Möglichen.

In Europa (und in der ganzen Welt) ist Englisch die am meisten gelernte Sprache; damit rangiert Englisch als in Frage kommende Kommunikationssprache potenziell an erster Stelle. (vgl. Swaan: 144-175) Anders gesagt, die gemeinschaftlichen Elemente in den so genannten 'einheitlichen linguistischen Repertoires' der Europäer stammen überwiegend aus dem Englischen. Die Möglichkeit des Zustandekommens einer 'effektiven Kommunikation' ist folglich mittels des Englischen am größten. Daher kann man annehmen, dass das Englische dazu prädestiniert ist, in der mehrsprachigen Kompetenz eine zentrale Position einzunehmen. Hier wird ersichtlich, was die *Referenzrahmen*-Autoren indirekt als neue Zielsetzung für den Sprachenunterricht aufs Tapet bringen. (vgl. *Referenzrahmen*: 17) Letztlich geht es darum, dass die Gewohnheit, einsprachige Kompetenzen einfach zu addieren durch eine mehrsprachige Kompetenz ersetzt wird: Diese kann aber nur ein Europidgin sein, das auf dem Englischen beruht.

Pidginsprachen sind entstanden, um rudimentäre kommunikative Bedürfnisse zu befriedigen. Wenn es darum geht, feinere Bedeutungsnuancierungen zum Ausdruck zu bringen, sind sie aufgrund ihres beschränkten Wortschatzes und ihrer relativ sparsam verwendeten grammatikalischen Regeln im Allgemeinen nicht gut. (vgl. Fromkin: 470) Es gibt keinen Grund anzunehmen, dass europäische Pidginsprachen hier besser abschneiden würden. Die Forschung

⁸ "A simple but rule-governed language developed for communication among speakers of mutually unintelligible languages, often based on one of those languages." (Fromkin, 2003: 591)

im Bereich der Pidginsprachen lässt ernsthafte Zweifel an der Erwartung der *Referenzrahmen*-Autoren aufkommen, mehrsprachige Kompetenz führe zu einem *reichhaltigeren* linguistischen Repertoire. (*Referenzrahmen*: 133) Pidginsprecher finden ihr Pidgin stets beschränkter als ihre Muttersprache, und Kinder, die eine Pidginsprache als Muttersprache erlernen, bringen ihre Unzufriedenheit mit dieser Beschränktheit unter anderem dadurch zum Ausdruck, dass sie Ordnung in die Grammatik bringen und so die Pidginsprache in einem Streich in eine vollständige komplexe (Kreol-)Sprache umwandeln. (vgl. Pinker 2000 (1): 21)

Dass eine Pidginsprache bewusst erlernt wird, um eine elementare Kommunikation möglich zu machen, ist für sich genommen nicht besonders ungewöhnlich. So spielt das Tok Pisin auf Neu-Guinea eine entscheidende Vermittlerrolle in einem Gebiet, in dem achthundert Sprachen gesprochen werden, deren Sprecher die jeweils andere Sprache nicht verstehen. Theoretisch könnte ein Europidgin eine vergleichbare Rolle spielen. Auf der anderen Seite ist klar, dass die öffentliche Befürwortung eines Europidgin politisch nicht vertretbar ist. Dieses Problem lässt sich aber umgehen, und zwar dadurch, dass der Begriff *mehrsprachige Kompetenz* zum Leitstern des Fremdsprachenunterrichts erhoben wird, wobei die *Referenzrahmen*-Autoren *Mehrsprachigkeit* als Gegensatz von *Vielsprachigkeit* verstanden wissen wollen, und der Rest Europas die beiden Begriffe nichtsvermutend als altbekannte Synonyme betrachtet. Niemand ist verpflichtet, eine europäische Einheitssprache zu lernen. Offiziell existiert sie nicht einmal. Jedem wird empfohlen, Fremdsprachen zu erlernen: mindestens zwei. Ziel dabei ist allerdings keineswegs, dass diese beiden Sprachen bis zu einem gewissen Niveau beherrscht werden, sondern dass sie zu jedem Zeitpunkt des Lernprozesses über eine Art mentales Mischpult geführt werden, um sie letztlich zu einer mehrsprachigen Kompetenz zu verschweißen. Zusammengefasst bedeutet dies, dass das Erlernen von Fremdsprachen noch einzig das Ziel verfolgt, in den Köpfen der Lerner das Europidgin entstehen zu lassen. Die europäischen Sprachen werden dadurch zu nichts anderem als Zulieferern für die europäische Einheitssprache herabgewürdigt. Wie durch eine derartige Degradierung die sprachliche Vielfalt in Europa geschützt werden soll, ist alles andere als klar.

Gleichermaßen unklar ist, was dies für die Praxis des Sprachunterrichts bedeutet. Man kann davon ausgehen, dass auf diesem Gebiet so gut wie niemand bereit ist, voller Begeisterung seine Zielsetzungen im diesem mehrsprachigen – bzw. (was auf dasselbe hinausläuft) pidgin-generierenden – Sinne zu korrigieren. Dennoch verweisen Entscheidungsträger und Entwerfer von Curricula in nahezu jeder Erklärung auf den *Referenzrahmen*. Während an Hochschulen und Universitäten die Curricula an die neue Bachelor-Master-Struktur angepasst werden, werden in einem Aufwasch die jeweiligen Fremdsprachenprogramme auf die Niveaubeschreibungen des

Referenzrahmens abgestimmt. Obwohl die Bachelor-Master-Struktur und der *Referenzrahmen* im Grunde nichts miteinander zu tun haben, scheint hier eine Art Allianz entstanden zu sein, die insbesondere den Eindruck verstärkt, dass der *Referenzrahmen* unumgänglich ist. Inzwischen betrachten auch die Herausgeber von Sprachlehrwerken einen Hinweis auf den *Referenzrahmen* bei jedem neuen Titel als notwendiges Element im Marketing des Verlagshauses. Die Situation im Sprachenunterricht kann – etwas überspitzt formuliert – wie folgt zusammengefasst werden: Alle scheinen zu glauben, dass der *Referenzrahmen* unumgänglich ist; aber wenige scheinen zu wissen, was der *Referenzrahmen* ist.

4. SCHLUSSBETRACHTUNG

Politische Entscheidungen resultieren in den meisten Fällen daraus, dass konkurrierende Werte gegeneinander abgewogen werden. Die Wissenschaft kann unter anderem dazu beitragen, diese Werte aufzuspüren und mögliche Abwägungen in einem klaren Licht zu präsentieren. Es ist aber nicht Aufgabe der Wissenschaft, politische Entscheidungen zu treffen. Die Einführung des *Referenzrahmens* ist eine politische Option, die als ein Element zum Schutz der sprachlichen Vielfalt in Europa daherkommt. Die Ausführungen weiter oben haben – so hoffe ich – gezeigt, dass der *Referenzrahmen* wissenschaftlich auf höchst zweifelhaften Prämissen beruht, nämlich erstens der, dass Sprachkompetenz feinmaschig in eindeutig definierten Skalen erfasst werden könne, und zweitens der, dass das Gehirn lediglich ein einheitliches mehrsprachiges Sprachsystem zur Verfügung habe. Dennoch ist aufgrund dieser Prämissen das Erlernen europäischer Sprachen, so wie sie sind, aus den Zielsetzungen des Sprachenunterrichts gestrichen, und zwar zugunsten einer Sprache, die aller Wahrscheinlichkeit nach ein Europidgin wird, das sich auf eine kontinentale Variante des Englischen gründet. Wie alle Pidginsprachen ermöglicht dieses Europidgin zwar eine effektive, niemals jedoch mehr als eine rudimentäre Kommunikation. Außerdem werden durch das Promoten des Europidgins – sei es nun in aller Öffentlichkeit oder getarnt unter dem Deckmantel der mehrsprachigen Kompetenz – die gängigen europäischen Sprachen zu Zulieferern von linguistischem Material reduziert, das insbesondere im Falle der kleineren oder weniger gelernten Sprachen so gut wie wertlos ist.

Es erhebt sich nun die Frage, welchem Wert mehr Gewicht beigemessen wird: dem tatsächlichen Schutz der sprachlichen Vielfalt einschließlich ihrer kulturellen Unterschiede (bis hin zu den Prüfungstraditionen) oder der Schaffung einer plurikulturellen europäischen Einheitskultur, die in Kauf nimmt, dass Kommunikation hauptsächlich in einer kontinentalen Variante des Englischen zustande gebracht wird. Das ist jedoch eine politische Frage und keine wissenschaftliche.

LITERATURVERZEICHNIS

Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching, assessment (CEF), 2000, Council of Europe: <http://culture2.coe.int/portfolio/documents/0521803136txt.pdf>.

Fromkin, Victoria, et al, *An Introduction to Language*, seventh edition, Boston Massachusetts: Thomson and Heinle, 2003.

Fuchs, Sebastian, »Kernkompetenzen formulieren und überprüfen. Der Europäische Referenzrahmen und die verschiedenen Diagnoseinstrumente«, *nachbarsprache niederländisch*, 1/2004, 35-49.

Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen, Berlin, München, Wien, Zürich, New York: Langenscheidt, 2001.

Glaboniat, M., e.a., *Profile deutsch*, Langenscheidt, Berlin, München, Wien, Zürich, New York: Langenscheidt, 2002.

Moonen, Erik, 2004, »Europidgin. De twijfelachtige referenties van het Europees Referentiekader«, *Neerlandica extra muros*, 42, 2 (2004), 14 – 24.

Pinker, Steven, *The Language Instinct*, Perennial Classics edition, New York: HarperCollins Publishers, 2000.

Pinker, Steven, *Words and Rules*, Perennial Classics edition, New York: HarperCollins Publishers, 2000.

Promoting Language Learning and Linguistic Diversity: An Action Plan 2004-2006. Communication from the Commission to the Council, the European Parliament, the Economic and Social Committee and the Committee of the Regions, Brussels 24.07.2003, COM (2003) 449 final: http://europa.eu.int/comm/education/doc/official/keydoc/actlang/act_lang_eu.pdf.

Swaan, Abram de, *Words of the World, The Global Language System*, Cambridge: Polity: 2001.

Wittgenstein, Ludwig, *Philosophische Untersuchungen*, Frankfurt am Main: Suhrkamp Taschenbuch, 1977.