

Fritz Abel

***Vier Beiträge für die Frühjahrskonferenz
zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts***

Augsburg 2019

Inhaltsverzeichnis

Interaktion und menschliche Sprachkompetenz (FJK 2000)	2
Der Fremdsprachenunterricht muss zielbewusster werden (FJK 2001)	12
Der Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen: Eine wichtige Etappe auf dem Weg zur transparenten Zertifizierung von Fremdsprachen- kenntnissen, - nicht mehr (FJK 2002)	25
»Fachdidaktik ist ... eine Aufgabe aller an der Lehrerbildung beteiligten Vertreter eines Faches.« (FJK 2003)	39

Interaktion und menschliche Sprachkompetenz (FJK 2000)

Die zur Frühjahrskonferenz 2000 vorgegebenen Leitfragen:

1. *Welche Rolle spielt bzw. welche Funktion hat der Faktor »Interaktion« in dem von Ihnen vertretenen Konzept für das Lehren und Lernen fremder Sprachen? In welcher Relation steht sie zu fremdsprachenunterrichtlichen Kommunikationsprozessen?*

2. *Welche untersuchungsmethodischen Ansätze bzw. Konzepte halten Sie aus sprach- bzw. literatur- bzw. landeskundedidaktischer Sicht für geeignet, den Faktor »Interaktion« im Rahmen fremdsprachenunterrichtlicher Lehr- und Lernprozesse angemessen zu erforschen?*

3. *Welche Erkenntnisse aus eigenen oder anderen Untersuchungen stellen für Sie eine tragfähige Grundlage zur Erforschung des Faktors »Interaktion« mit Blick auf ein Gesamtkonzept des Lehrens und Lernens fremder Sprachen dar?*

1.1 Der in den Mittelpunkt der Frühjahrskonferenz 2000 gestellte Begriff der Interaktion wird hier zur Bezeichnung der »gegenseitigen Beeinflussung von Wirkkräften« gebraucht.¹ In der Lehre des Verfassers spielt der Begriff explizit nur eine untergeordnete Rolle. Auch in seinen Forschungen wurde er bisher kaum ausdrücklich behandelt. Soweit nicht die Lehre vertieft wird, geht es dort vor allem um die Bestimmung und schülernahe Beschreibung von Inhalten des Französischunterrichts an deutschen Schulen.² Die folgenden Äußerungen beanspruchen daher nur eine beschränkte Tragweite. Die fehlende Thematisierung bedeutet freilich nicht, dass das Konzept der Interaktion gering geschätzt wird. Im Gegenteil. Der Verfasser teilt die am Anfang des Nachdenkens über die Welt in unserer Kultur (bei Anaximander von Milet) geäußerte Meinung, dass *alles*, was ist, auf einander einwirkt, und zwar in einer Weise, die *bewertet* werden kann. Anaximander spricht von *Recht* und *Buße* (*díke* und *tísis*) und auch davon, dass die *Zeit* gewissermaßen als Richter fungiert (*katà tèn toû khrónou*

¹ Im Gegensatz zu dieser allgemeinen Auffassung von Interaktion könnte der Begriff der »Kommunikation« auf Interaktionen beschränkt werden, die sich eines Zeichensystems bedienen.

² Ausgangspunkt sind in der Regel Lehr- und Lernmittelanalysen.

táxin). Diese Vorstellung steht in einem Spannungsverhältnis zu dem Gedanken, dass sich die Welt durch chaotische Interaktionen verändert. Die eben ausgesprochene Überzeugung prägt die Arbeit des Verfassers implizit - als ein Stück Weltdeutung - wohl nicht unbeträchtlich.

1.2 Im Hinblick auf die zu behandelnde Thematik werden nachstehend drei Ebenen unterschieden:

- (a) die menschliche Sprachkompetenz als Mittel und Gegenstand von Interaktion,
- (b) die Besonderheiten der sich einer Fremdsprache bedienenden Interaktion,
- (c) die Folgen aus (a) und (b) für das Lehren und Lernen fremder Sprachen.

2 *Die menschliche Sprachkompetenz als Mittel und Gegenstand von Interaktion*

Die Sprachen nehmen unter den Mitteln menschlicher Interaktionen einen hervorragenden Platz ein.³ Was kann nicht alles durch Sprache bewirkt werden? Obwohl der Gebrauch der Sprache häufig nicht zu dem beabsichtigten Ergebnis führt, stellt die fast immer auch affektiv bestimmte, bewusste oder unbewusste Absicht (Motivation) der interagierenden Individuen wohl die ihn am stärksten prägende Wirkkraft dar. Wer einen Text äußert oder verstehen will, handelt. Er beabsichtigt eine Wirkung. Die Rhetorik und die Pragmalinguistik haben die einschlägigen Fragen intensiv untersucht. Man kommt dabei nicht umhin, die Dynamik der menschlichen Sprachen wahrzunehmen. Diese Sprachen sind kein fertiges Ding, das man gleichsam in die Hand nehmen und weitergeben könnte. *Sie existieren nur als Tätigkeit* (Humboldt, Coseriu), *d. h. in Interaktionen, durch die sie unaufhörlich verändert werden*. Sie sind insofern nicht nur Mittel sondern auch »Gegenstand« (Objekt) von Interaktionen, die sie ihren Absichten anpassen. Die Grenzen des bisherigen Sprachgebrauchs werden beständig überschritten. Man hat in den Kommunikationsmodellen versucht, die Faktoren der sprachlichen Interaktion zu beschreiben. Wer sich in einer Sprache äußert, ist frei und gebunden zugleich. Er äußert, was er will, jedoch - vor allem aufgrund seiner Abhängigkeit von den Ausdrucksmitteln der Sprache - immer weniger als er will. Entsprechendes gilt für den Hörer oder Leser. Er versteht immer mehr als geäußert wurde, weil er das Vernommene deuten, d. h. mit den Inhalten seines Bewusstseins verbinden muss. Das Bewusstsein des Senders, die intendierte Botschaft und die Sprache, aber auch andere Faktoren, wirken auf einander ein, ebenso wie das Bewusstsein des Empfängers die Deutung der Botschaft und der zu ihrem Ausdruck eingesetzten sprachlichen Mittel beeinflusst und von ihnen beeinflusst wird. Da die Sprachen Wirklichkeiten in konventioneller Weise bezeichnen, unterliegt die sprachliche Interaktion auch dem Einfluss der mehr oder weniger subjektiven Wahrnehmung der Wirklichkeit und der mehr oder weniger begrenzten Verfügbarkeit von Konventionen, die auch anders geregelt sein könnten. Man spricht meist nur davon, dass jemand eine Sprache »kann«, wenn er imstande ist, Texte zu verstehen und u. U. auch selbst zu äußern, die er noch nie gehört oder gelesen hat. Dazu genügt es nicht,

³ Vgl. Abel 1999. Der Aufsatz fasst zusammen, was in der Augsburger Französischdidaktik zu der unter (a) und (b) behandelten Thematik im Grundstudium vermittelt wird.

Wissen über die nötigen sozio-kulturellen Konventionen und die erforderlichen sprachlichen Einheiten und Regeln zu besitzen. Man muss auch gelernt haben, seine Kenntnisse mit einer gewissen Spontaneität einzusetzen. Auch dieser Lernprozess ist von zahlreichen sich gegenseitig beeinflussenden Wirkkräften abhängig. Sprachliche Interaktion ist schließlich immer mit nicht-sprachlicher Interaktion verbunden. Sprachliches und Nicht-Sprachliches können in vielfältiger Weise interagieren, sich verstärken, modifizieren, widersprechen usw.

3 *Besonderheiten der sich einer Fremdsprache bedienenden Interaktion*

Im folgenden Abschnitt geht es nicht um Interaktionen, bei denen eine Fremdsprache so mühelos eingesetzt wird wie die erste Sprache. Obschon es unserer Eitelkeit schwer fällt, ist festzuhalten, dass ein erstsprachliches Niveau von Fremdsprachenkenntnissen selten ist und im schulischen Fremdsprachenunterricht unter den in Deutschland gegebenen Bedingungen in der Regel nicht erreicht werden kann. Wer behauptet, er verfüge über eine Fremdsprache wie über seine erste Sprache, unterliegt meist einer Selbsttäuschung. Es ist dringend erforderlich, die Schwierigkeit der Erlernung einer Fremdsprache herauszustellen, damit dem Unterricht realistische Ziele gesetzt werden, bzw. damit Lehrern und Schülern Frustrationen und zur Vortäuschung falscher Tatsachen nötige Situationen erspart bleiben. Um dennoch der Geringschätzung des Unterrichts entgegen zu wirken, muss immer wieder auch auf die Begrenztheit der erstsprachlichen Kompetenz hingewiesen werden.⁴ Aus dem Gesagten ergibt sich, dass jemand, der sich einer Fremdsprache bedient, in einem gewissen Sinne »behindert« ist und ein Recht darauf hat, mit besonderer Fairness, ja sogar Rücksichtnahme behandelt zu werden, vor allem in Konfliktsituationen. Wer eine Fremdsprache gebraucht, ermangelt ja nicht nur der mühelosen Verfügung über viele in der erstsprachlichen Interaktion übliche sozio-kulturelle Konventionen.⁵ Er befindet sich meist auch aus anderen Gründen in einer Situation des Ungleichgewichts und nicht selten der Unterlegenheit, z. B. wegen fehlender sozialer Integration. Das gilt selbst, wenn der Gebrauch der Fremdsprache nicht Folge einer Abhängigkeit, sondern Ausdruck der Solidarität mit der fremden Sprachgemeinschaft ist. Das Vormeinungsgeflecht, das die Interaktion zwischen Angehörigen verschiedener Kulturen durchzieht, ist auch in diesem Fall wirksam. Hinzu kommt wegen der kulturellen Distanz zwischen den Sprachgemeinschaften im Allgemeinen mangelnde Vertrautheit mit der Ausprägung des besprochenen Gegenstands in der fremden Kultur. Es gibt aus all diesen Gründen eine pragmatische Autonomie des Gebrauchs einer Fremdsprache. Obschon der Vergleich schief ist: So wenig man mit einem sehr jungen oder einem sehr alten Menschen wie

⁴ Es genügt, ein Wörterbuch aufzuschlagen, um sich ihrer bewusst zu werden.

⁵ Sprachliche Kompetenz ist ein Kontinuum. Sie beginnt bei den sprachlichen Einheiten und Regeln im engeren Sinn und endet bei komplexen Routinen. Beispiele zum Französischen: die Nasalvokale; das PP von *rendre* oder *prendre*; der *subjonctif* im Ausdruck eines Gefühls; der Zeitpunkt, ab dem man *Bonsoir* sagt; die Art, wie man ein Gespräch beendet oder eine erneut angebotene Speise ablehnt. Der Rang von Lerninhalten ergibt sich aus ihrer Tragweite. Die im engeren Sinn sprachlichen Einheiten und Regeln sind darum vorrangig zu lehren, natürlich unter Beachtung ihrer Hierarchie und einer entsprechenden »Modellierung« der Zielsprache. Vgl. unten den Verweis auf die französischen Relativsätze und Fragekonstruktionen.

mit einem Vierzigjährigen sprechen kann, so wenig kann man eine Fremdsprache wie seine Erstsprache gebrauchen.

Die sich einer Fremdsprache bedienende Interaktion unterscheidet sich von der erstsprachlichen Interaktion freilich nicht nur durch Defizite. Sie ist auch mit Vorteilen verbunden, die zu einer pädagogischen Nutzung geradezu herausfordern. Die Aneignung einer Fremdsprache führt in der Regel zur Entdeckung neuer Welten. Sie kann befreien. Da menschliche Sprachen nicht nur andere Namen für identische Realitäten bereithalten, sondern oft Realitäten auch anders eingrenzen, ordnet man intuitiv oder bewusst auch bekannte Realitäten anders ein und kann so zu neuer Erkenntnis gelangen. Auch dieser Vorgang kann als Interaktion von Individuum, Wirklichkeit und Sprache gesehen werden. Dazu kommt die Entdeckung neuer Interaktionstechniken. Man nimmt unerwartete Äußerungsweisen wahr, übt sich im Verstehen, entwickelt neue Verfahren der Deutung und setzt sie in neue Äußerungstechniken um. Die Grenze zwischen Erstsprache und Fremdsprache verschwindet zunehmend. In der Erstsprache vertraute Verfahren werden wieder distanziert wahrgenommen und auch in der Fremdsprache eingesetzt, ebenso wie fremdsprachliche Interaktionstechniken in die Erstsprache übernommen werden können.⁶ Wer sich einer Fremdsprache bedient, gewinnt eine neue Identität. Er gehört bald nicht mehr nur zu seiner erstsprachlichen Sprachgemeinschaft und wird, selbst wenn er danach streben sollte, auch nur selten zu einem Angehörigen der fremden Sprachgemeinschaft. Soll man sagen, er sei heimatlos geworden oder er habe eine neue Heimat gefunden? Wer die Kraft hat, seine Besonderheit zu ertragen, und der Versuchung widersteht, sich gleichsam in zwei Personen aufzuspalten, ist als Interaktionspartner jedem Einsprachigen überlegen.

4 *Folgerungen aus (a) und (b) für das Lehren und Lernen fremder Sprachen*

Was folgt aus dem Gesagten für das Lehren und Lernen fremder Sprachen und die Kommunikationsprozesse im Fremdsprachenunterricht? Eine Antwort auf diese Frage sollte zwischen den Zielen und Inhalten des Unterrichts einerseits und den Unterrichtsmethoden andererseits unterscheiden.⁷ Ausgangspunkt muss die Natur der Sprachkompetenz sein: *Die menschlichen Sprachen existieren nur in der Interaktion. Sie ermöglichen Interaktion und werden durch sie verändert.*

4.1 *Zu den Zielen und Inhalten des Unterrichts*

[Vornehmlich zu den produktiven Fertigkeiten] Die Überzeugung, dass (a) ein erstsprachliches Niveau von Fremdsprachenkenntnissen im Fremdsprachenunterricht unter den in Deutschland gegebenen Bedingungen in der Regel nicht erreicht werden kann und man (b) schon aus pragmatischen Gründen eine Fremdsprache nicht wie seine Erstsprache gebraucht, zwingt nicht nur zu der inzwischen häufig thematisierten Vermittlung von Kompensationsstrategien (Paraphrasen, Bitte um deutlichere Äußerung usw.) und zur Berücksichtigung der zwischen Gruppen bestehenden Vorurteilen,

⁶ Sprachkontakt ist ein seit langem bekannter Hauptfaktor des Sprachwandels.

⁷ Eine wechselseitige Beeinflussung auch dieser Sachverhalte wird damit nicht bestritten. Vgl. Abel 1997.

sondern vor allem auch zur Absetzung des Unterrichtsziels von der erstsprachlichen Kompetenz. Da der Unterricht keinen Einfluss darauf hat, welche fremdsprachigen Texte den Schülerinnen und Schülern im Lauf ihres Lebens begegnen werden, gilt dies vor allem für die Befähigung zu eigenen Äußerungen in der Fremdsprache. Zur Gewährleistung erfolgreicher, d. h. den Intentionen entsprechender Interaktionen muss die Unterrichtsplanung hier konsequenter als bisher eine relativ autonome und möglichst leicht erlernbare Varietät der Fremdsprache konstruieren,⁸ nicht viel anders als dies bei der Kodifikation natürlicher Sprachen immer wieder geschieht. Nichts zwang z. B. bei der Normierung der Aussprache des Hochdeutschen zur Festlegung auf das stimmhafte S vor Vokal im Anlaut oder auf den *ich*-Laut für -IG am Wortende. In ähnlicher Weise kann zur Reduktion des Lernaufwandes für den deutschen Französischunterricht empfohlen werden, dass nach Präposition auf ein Substantiv bezogen nur das Relativpronomen *lequel* gebraucht werden soll oder dass die Schüler in eigenen Äußerungen statt der sog. absoluten Fragekonstruktion *est-ce que*-Fragen gebrauchen sollen, um nur zwei Beispiele zu nennen. Noch mehr Lernaufwand wird erspart, wenn die Vermittlung der produktiven Kompetenz konsequent jenes Register der Fremdsprache in den Vordergrund rückt, das man beim höflichen Kontakt mit Unbekannten, in nachdenklichen Äußerungen und in informeller geschriebener Sprache bevorzugt. Dieses Register ist bei der Verwendung einer nur beschränkt verfügbaren Fremdsprache besonders angemessen. Seine vorrangige Vermittlung verhindert auch Beeinträchtigungen der Interaktion, die sich leicht einstellen, wenn man eine dem erstsprachlichen Usus der Fremdsprache nachempfundene Registerbreite der Schüleräußerungen anstrebt. Es geht nicht an, dass ein Lehrwerk die lexikalische Einheit *la bouffe* 'der Fraß' ein Jahr vor dem neutralen *le repas* 'das Essen' vermittelt und darüber das Mittagessen (*le déjeuner*) und das Abendessen (*le dîner*) gänzlich vergisst. Ein solcher Befund lenkt den Blick zugleich auf das ärgerlichste Ergebnis, das die Analyse deutscher Französischlehrwerke an den Tag bringt. Ärgerlicher als die Vernachlässigung von Lernerleichterungen ist das Fehlen von für die Interaktion unverzichtbaren Lerninhalten. Das stellt man auch in der Grammatik fest, wenn etwa der transitive Gebrauch von *descendre* oder *sortir* (*il a descendu l'escalier, on a sorti la voiture*), der *subjonctif du passé* (*je suis heureux que tu sois venu*) oder das *futur antérieur* (*nous parlerons de ce livre quand je l'aurai lu*) in Lehrplänen oder Lehrwerken als »fakultativ« eingestuft werden. Um die Interaktionsfähigkeit der Schülerinnen und Schüler zu gewährleisten, muss der Fremdsprachenunterricht sich realistische Ziele setzen und insofern entrümpelt werden. Er muss vom Ideal der Registerbreite der erstsprachlichen Interaktion Abschied nehmen und Möglichkeiten der Lernerleichterung nutzen. Noch wichtiger ist freilich, dass eine sorgfältige Unterrichtsplanung die Vermittlung eines bevorzugten Registers ohne die Interaktion behindernde Lücken sicherstellt. Entsprechendes gilt für die landeskundlichen und im engeren Sinn pädagogischen Inhalte des Lehrgangs. Auch ihre Auswahl ist in den Lehrgängen oft beliebig und erschwert so die Entwicklung der ja auch von Weltkenntnis und menschlicher Reife abhängigen fremdsprachlichen Interaktionsfähigkeit. Der Alltag der fremden Sprachgemeinschaft und die Situationen, in denen die Sprachkenntnisse wahrscheinlich eingesetzt werden, gehören ebenso in den Unterricht wie die kulturellen Leistungen, aus denen die fremde Sprachgemeinschaft ihre Identität ableitet. Schließlich: Über die Inhalte des Unterrichts muss im Unterricht auch (interaktiv)

⁸ Vgl. dazu Abel 1999.

kommuniziert werden, nicht zuletzt bei der Korrektur von Schülerleistungen. Die bewusste Kenntnis der sprachlichen Lerninhalte erleichtert sowohl ihre Aneignung wie ihren Gebrauch. Der Metadiskurs kann teilweise in der Muttersprache erfolgen.⁹ Sein Ausmaß wird reduziert, wenn die Schüler über eine sachgemäße Beschreibung der Lerninhalte verfügen, in der sie im Zweifelsfall selbständig Auskunft finden.¹⁰

[Zu den rezeptiven Fertigkeiten] Was bisher zu den Zielen und Inhalten des Unterrichts gesagt wurde, bezog sich vornehmlich auf fremdsprachige Schüleräußerungen, also auf gewissermaßen unmittelbar partnerbezogene Interaktionen. Es ist zu ergänzen durch Empfehlungen zu den rezeptiven Fertigkeiten. Dabei muss unterschieden werden zwischen der eher individuellen Erschließung fremdsprachlicher Texte und ihrer interaktiven Erarbeitung im Unterricht.

[Zur Erschließung fremdsprachlicher Texte] Die in authentischen Hör- und Lesetexten verwendeten sprachlichen Mittel werden immer weit über dem liegen, was man für eigene Äußerungen der Schülerinnen und Schüler lehrt. Die Dynamik der menschlichen Sprachen durchdringt jeden Text. Das rechtfertigt jedoch keinesfalls den Verzicht auf authentische Texte. Im Gegensatz zu der verbreiteten Meinung, dass die Unterscheidung zwischen produktiv und rezeptiv verfügbaren sprachlichen Einheiten und Regeln im Fremdsprachenunterricht nichts zu suchen habe, ist vielmehr festzuhalten: Das allgemeine Merkmal der menschlichen Sprachkompetenz, dass man viel mehr versteht, als man selbst zu äußern pflegt, darf auch für die in der Schule vermittelte fremdsprachliche Kompetenz gelten. Die Schülerinnen und Schüler sollten darum von Anfang an auch an die Interaktion mit Texten (die Erschließung von Äußerungen) gewöhnt werden, die unbekanntes sprachliches Material enthalten und unbekannte Tatsachen besprechen. Die Aneignung von Lerninhalten für eigene fremdsprachige Äußerungen stützt sich vor allem auf Festigungsübungen, die sich auf bestimmte Lerninhalte konzentrieren. Hier darf nichts Unnötiges trainiert werden. Die nicht weniger wichtige Umwälzung des Gelernten kommt jedoch nicht aus ohne massenhafte Textrezeption. Es ist nicht nachteilig, wenn die Schüler dabei Einheiten und Regeln in ihre produktive Kompetenz übernehmen, deren Funktion ihnen im Kontext deutlich geworden ist, die aber noch nicht ausdrücklich gelehrt, d. h. dargeboten und eingeübt wurden. *Language learning* und *language acquisition* interagieren auch im Sinn einer gegenseitigen Förderung dieser beiden Arten der Aneignung einer Sprache.

[Zur interaktiven Textarbeit im Unterricht] Die Sozialformen des Unterrichts (Partnerarbeit, Gruppenarbeit, Projektarbeit u. ä.) und der Einsatz der verschiedensten Medien werden in Arbeiten zum interaktiven Unterricht regelmäßig besonders eingehend behandelt. Was zu den einschlägigen Möglichkeiten etwa des Deutsch- oder des Geschichtsunterrichts gesagt wird, gilt auch für die interaktive Arbeit an fremdsprachigen Texten, die nach der Lehrbuchphase im Fremdsprachenunterricht dominiert. Der Verfasser empfiehlt diesbezüglich seit langem den Einsatz von Texten,

⁹ Schiffler 1980, S. 13 f. sieht im interaktiven Metadiskurs wohl zu Recht den Hauptunterschied zwischen »interaktivem« und »kommunikativen« Fremdsprachenunterricht.

¹⁰ Auch dieses Erfordernis erfüllen die Lehrwerke kaum. Vgl. Zimmermann 1997, S. 174 ff.

die ungenügende und parteiische Information (*«une information partielle et partiale»*) enthalten und deshalb sowohl die Neugier der Schülerinnen und Schüler wie engagierte Werturteile herausfordern. Die Zukunft des deutschen Französischunterrichts wird davon abhängen, dass die Normalität guter deutsch-französischer Beziehungen das Interesse an Frankreich nicht tötet. Kontroverse Texte sind fast von Anfang an unverzichtbar.

4.2 Zu den Methoden des Unterrichts

[Prinzipien] Wer von interaktivem Fremdsprachenunterricht spricht, denkt meist vor allem an die Unterrichtsmethoden und ihre pädagogischen Konsequenzen. Auch der Verfasser stellt immer wieder¹¹ die Folgen des *«caractère social de l'enseignement et des langues humaines»* für die Unterrichtsgestaltung heraus. Jedes Argument der Abschnitte (a) und (b) dieses Textes spielt dabei eine Rolle. Wer sich einer Fremdsprache bedient, will etwas bewirken, unter spezifischen pragmatischen Bedingungen, die sowohl durch Unterlegenheit wie durch Überlegenheit in der Interaktion bestimmt sind. Insbesondere bei der Vermittlung einer Fremdsprache interagieren im Unterricht guter Lehrerinnen und Lehrer Narzissmus¹² und Empathie. Gemeingut ist auch die Vorstellung, dass die Aktivität der Schülerinnen und Schüler wichtiger sind als jene des Lehrers: *«Le professeur ne doit faire en classe que ce qu'il est seul à pouvoir faire.»* Da die Lehrerinnen und Lehrer dennoch ein wichtiges Modell des Gebrauchs der zu lernenden Sprache bleiben, ist gerade im Fremdsprachenunterricht auf die Reversibilität ihres Sprachgebrauchs zu achten: Die Lehrerinnen und Lehrer müssen sich mindestens in der Fremdsprache so an die Schülerinnen und Schüler wenden, wie diese sich an sie wenden können. Gleichwohl handelt es sich nicht um Interaktion *inter pares*. Das Kompetenzgefälle kann nicht aufgehoben werden. Eine im Lerner-Lehrer-Verhältnis symmetrische oder gar lernergelenkte »demokratische«, »partnerschaftliche« Interaktion ist im Fremdsprachenunterricht noch schwerer zu verwirklichen als in anderen Fächern. *«Le professeur appartient à un autre monde. ... Les élèves se jugent dans une large mesure d'après les opinions que le professeur exprime sur eux. ... Il est naturel que les élèves manquent de maturité. ... Le professeur ne doit négliger aucun (type d') élève.»* Auch die Beziehungen zwischen den Schülerinnen und Schülern müssen beachtet werden: *«Une classe ne se compose pas d'élèves isolés. ... La concurrence entre les élèves ne sert pas à grand-chose. Une ambiance de solidarité favorise l'apprentissage.»* Wer wollte - trotz aller Evaluationsprobleme im Detail - bestreiten, dass nichts die Aneignung einer Fremdsprache im Unterricht so fördert wie ihr unverkrampfter, von psycho-physischem Druck weitgehend freier Gebrauch in realistischen oder spielerischen¹³ Interaktionen? *«L'enseignement doit utiliser la langue étrangère le plus souvent possible.»* Man könnte auch sagen: »Fähigkeiten [können] nur dann entwickelt werden [...], wenn der Lernende die Möglichkeit hat, sie auch auszuüben.«¹⁴

¹¹ Im Kapitel *Quelques principes généraux de l'enseignement scolaire d'une langue étrangère* seines Grundkurses. Die folgenden Zitate sind dem Papier entnommen, das dazu ausgegeben wird. Die Grundkurskapitel werden jährlich überarbeitet.

¹² Zeigen wollen, gesehen, gehört werden wollen, im Mittelpunkt stehen wollen.

¹³ Vgl. *Les Gammas*.

¹⁴ Edmondson 1995, S. 176.

[Etappen der Unterrichtsplanung und des Unterrichts] Dennoch ist offenkundig, dass im institutionellen Rahmen des schulischen Fremdsprachenunterrichts der Gebrauch der fremden Sprache in realistischen oder spielerischen Situationen nicht zur Vermittlung einer effektiven fremdsprachlichen Interaktionsfähigkeit genügt. Instruktionen, spezifische Lehr- und Lernaktivitäten und die ihnen entsprechenden Kommunikationsprozesse¹⁵ sind ebenso unumgänglich wie Introspektion (Selbstorganisation, »Intra-aktion« des lernenden Individuums). (i) Von der Notwendigkeit einer verantwortlichen *Auswahl* der Lernziele und Lerninhalte war schon im Abschnitt über die Ziele und Inhalte des Unterrichts die Rede. Die Interaktion von Lehrenden und Lernenden kann dabei eine (beschränkte) Rolle spielen. (ii) Etwas größere Möglichkeiten der Schülerbeteiligung bestehen in der *zeitlichen Planung* des Unterrichts, wenngleich kaum bei der eigentlichen Progressionsplanung. Unbestreitbar ist jedoch, dass die Progressionsplanung auch die Schaffung von Interaktionsmöglichkeiten berücksichtigen muss.¹⁶ (iii) Ein klassisches Feld der Interaktion zwischen Lehrer und Schülern, aber auch unter den Schülern ist die (notwendigerweise eine *individuelle* Bewusstmachung beabsichtigende) *Darbietung* von Lerninhalten. Ob es um die Semantisierung lexikalischer Einheiten geht oder um die induktive Erarbeitung der Grammatik, das traditionelle Prinzip des Fremdsprachenunterrichts in Deutschland, dass die Lehrerin oder der Lehrer nichts tun dürfe, was die Schülerinnen und Schüler genauso gut tun können, gilt uneingeschränkt. Zumal die aktive Entdeckung des Lerngegenstandes nicht nur Lernerfahrung vermittelt, sondern auch zur Festigung beiträgt und Übungen erspart. Es gibt allerdings auch zahlreiche Sachverhalte, deren Darbietung ohne Mitwirkung der Lehrerin oder des Lehrers kaum gelingt. Und man sollte ebenfalls nicht vergessen, dass, selbst wenn die Schüler gemeinsam selbstständig tätig sind, nur das gelernt werden kann, was in den verfügbaren gesprochenen und geschriebenen Texten hinreichend belegt ist. Man kann die fremde Sprache nicht erfinden, sondern allenfalls in den Texten entdecken. Wer quantitative Textanalysen gemacht hat, weiß, dass auch unverzichtbare Lerninhalte in authentischen Texten durchaus nicht massenhaft belegt sind. Wo ist ein Text, in dem ich entdecken kann, dass fr. *fille* sowohl 'Mädchen' wie 'Tochter' bedeutet und wann fr. *-ille* für [ij] bzw. wie in *ville* für [il] steht? (iv) *Dargeboten ist nicht verfügbar gemacht*. Die Überführung des Wissens in Können ist unabdingbar. »*Seul l'usage automatique des moyens linguistiques permet de concentrer l'attention sur le contenu du message.*« Auch die *Festigung* der Lerninhalte wird durch das Zusammenwirken von Lehrer und Schülern und die Kooperation der Schülerinnen und Schüler untereinander besonders gefördert. Vor den interaktiven Etappen der Festigung muss jedoch oft wohl eine Phase konzentrierter individueller Einprägung stehen, bei der soziale Interaktion eher hindert als hilft. *Ich lerne lernen. Ich gewöhne mich daran, den Nasalvokal von bon zu realisieren; ... zwischen ils und elles zu unterscheiden; ... nie unbeabsichtigt ein imparfait zu gebrauchen usw.* Wenn man seine Leistung nicht bewerten kann, ist eine externe Rückmeldung von Vorteil. Ansonsten lernt man zunächst wohl besser allein und selbstbestimmt. Selbst die Rückmeldung wird meist besser akzeptiert, wenn sie von einem interaktiven Medium ausgeht, und nicht von einer

¹⁵ Vgl. auch Henrici 1995, S. 154.

¹⁶ Der (in der Bildung der regelmäßigen Formen recht unproblematische) *subjunctif* sollte darum z. B. möglichst früh unterrichtet werden, um den Schülern bald den Ausdruck von Wünschen und Gefühlen zu gestatten.

Person kommt und als subjektiv empfunden werden kann. Die Festigung ist erst dann vorläufig¹⁷ abgeschlossen, wenn die Lerninhalte in mitteilungsbezogenen interaktiven Äußerungen relativ mühelos verfügbar sind, auch in Situationen, in denen mit dem Einsatz bestimmter sprachlicher Mittel gerade nicht gerechnet werden muss. Es wäre wünschenswert, dass mindestens die Hälfte der für die Erlernung der Fremdsprache verfügbaren Zeit für solche Äußerungen aufgewandt wird. Gerade hier gilt dann das Wort von der Dramaturgie des Unterrichts, das mit dem Begriff der Didaktik von Anfang an verbunden ist. Die Notwendigkeit eines auf »mikroethnographischen« Analysen¹⁸ aufbauenden Trainings von Lehrern¹⁹ und Schülern ist dabei ebenso offenkundig wie die Abhängigkeit des Unterrichts von seinen materiellen Bedingungen. (v) Alle Übungsformen können als *Leistungserhebungen* bewertet werden und auch als solche mehr oder weniger soziale Interaktion erfordern. Die soziale Natur der Sprache darf nie aus dem Blick geraten. Es erscheint auch nötig, dass über den individuellen Lernerfolg mindestens in dem Sinn interaktiv entschieden wird, dass jeder Lerner eine Vorstellung vom Leistungsvermögen der anderen erhält. Nur so kann vermieden werden, dass er sich über- oder unterfordert.

5 *Epilog*

Die in der Vorbemerkung ausgesprochene Distanz zur expliziten Interaktionsforschung erschwert Empfehlungen zur Methodik von Forschungen, von denen eine Verbesserung der Lehr- und Lernprozesse erwartet werden kann. Ein »Gesamtkonzept des Lehrens und Lernens fremder Sprachen« überfordert die Erfahrungen des Verfassers. Diese sind einerseits durch vielfältige und dennoch nicht verallgemeinerbare Lehr- und Lernversuche bestimmt und kreisen andererseits mit einer gewissen Systematik um den Französischunterricht an bayerischen Gymnasien. Zur Verbesserung der Interaktionen im Fremdsprachenunterricht ist in sprach- und landeskundedidaktischer Hinsicht vor allem auf die oben ausgesprochene Empfehlung einer Revision der Lerninhaltsbestimmungen zu verweisen. Zur Literaturdidaktik könnte man unter dem Vorbehalt einer gewissen Laienhaftigkeit zwei einander widerstrebende Grundsätze anführen: (a) Entscheidungen über literarische Ziele und Inhalte des Fremdsprachenunterrichts können sich stärker als Entscheidungen über sprachliche und landeskundliche Ziele und Inhalte an die besonderen Dispositionen der Lehrer und der jeweiligen Klassen anlehnen, gerade auch im Hinblick auf die Erfolgchancen fremdsprachlicher Interaktion. (b) Dennoch sollten vor allem Texte behandelt werden, die (i) landeskundliche Relevanz haben, (ii) ästhetische Erfahrungen vermitteln (»Wohlgefallen« bewirken), (iii) eine pädagogische Funktion haben können und (iv) ein nachahmenswertes Dokument des Gebrauchs der Fremdsprache darstellen. Es gibt nicht viele Texte, die diesen Kriterien entsprechen. Ihre Ermittlung und didaktische Aufbereitung kann als Hauptdesiderat literaturdidaktischer Forschung gelten.

Die Erfahrungen des Verfassers mit Interaktionen im Fremdsprachenunterricht legen darüber hinaus zwei Folgerungen nahe. (a) Unterrichtspraktika in den neueren Sprachen

¹⁷ Wegen der Notwendigkeit regelmäßiger Umwälzung und Wiederholung.

¹⁸ Vgl. House 1995, S. 482.

¹⁹ N. B. Leistung und Grenzen der sog. Lehrproben bedürfen dringend der Erforschung. Rechtfertigt die gegenwärtige Praxis ihr Gewicht bei der Lehrerrekutierung?

setzen eine fremdsprachliche Kompetenz (Interaktionsfähigkeit) voraus, die in den dem Verfasser bekannten Bundesländern allenfalls bei der Vorbereitung des Staatsexamens erreicht wird. Lehrversuche im Videolabor, wie sie in Augsburg für künftige Französischlehrer angeboten werden, sind eine notwendige Vorstufe der Praktika. (b) Regelmäßige effektive fremdsprachliche Interaktion wird es in deutschen Schulen erst geben, wenn Muttersprachler dort eine viel größere Rolle spielen als bisher.

BIBLIOGRAPHIE

- Abel, Fritz (1997), Aufgaben der Französischdidaktik - der Augsburger Ansatz. In: Altenberger, Helmut, Hrg., *Fachdidaktik in Forschung und Lehre*. Augsburg, S. 13-45.
- Abel, Fritz (1999), Que signifie « savoir » une langue étrangère? *La tribune internationale des langues vivantes* 26, S. 26-34. Erweitert in: Staib, Bruno Hrg., *Linguistica romanica et indiana. Festschrift für Wolf Dietrich zum 60. Geburtstag*, Tübingen 2000, S. 3-20.
- Bausch, Karl-Richard u. a., Hrg. (³1995), *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen.
- Coseriu, Eugenio (1988), *Sprachkompetenz. Grundzüge der Theorie des Sprechens*. Tübingen.
- Edmondson, Willis J. (1995), Interaktion zwischen Fremdsprachenlehrer und -lerner. In: Bausch, Karl-Richard u. a., Hrg., S. 175-180.
- Henrici, Gert (1995), *Spracherwerb durch Interaktion?* Baltmannsweiler.
- House, Juliane (1995), Interaktion. In: Bausch, Karl-Richard u. a., Hrg., S. 480-484.
- Schiffler, Ludger (1980), *Interaktiver Fremdsprachenunterricht*. Stuttgart.
- Zimmermann, Günther (1997), Stützstrategien beim Lernen von Instruktionstexten. In: Meißner, Franz-Joseph, Hrg., *Interaktiver Fremdsprachenunterricht. Festschrift für Ludger Schiffler*. Tübingen, S. 163-180.

Erstveröffentlichung:

Interaktion und menschliche Sprachkompetenz. In: *Karl-Richard Bausch* u. a., Hrg., *Interaktion im Kontext des Lehrens und Lernens fremder Sprachen. Arbeitspapiere der 20. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*, Tübingen 2000, S. 11-19. (Schriftenverzeichnis Fritz Abel Nr. 71).

Geringfügig überarbeitet.

Der Fremdsprachenunterricht muss zielbewusster werden. (FJK 2001)

Die zur Frühjahrskonferenz 2001 vorgegebenen Leitfragen:

1. Welches sind aus Ihrer Sicht wichtige curriculare und unterrichtsmethodische Neuansätze und Prinzipien in der Praxis des Lehrens und Lernens fremder Sprachen? (Z. B. Frühbeginnender Fremdsprachenunterricht, Fremdsprachen als Arbeitssprachen, Bilinguales Lehren und Lernen, modularisierter Fremdsprachenunterricht, Fremdsprachenlernen im Tandem, Fremdsprachenunterricht mit multikulturellen Klassenverbänden, Fremdsprachenlernen mit neuen Technologien etc.)

2. Viele der neueren curricularen und unterrichtsmethodischen Ansätze und Prinzipien haben sich in der Unterrichtspraxis ohne vorhergehende oder begleitende Forschungsarbeiten entwickelt. Welche Konsequenzen ergeben sich aus dieser Tatsache für das Verhältnis von Forschung und Praxis?

3. Welche Bedeutung haben aus Ihrer Sicht die neueren curricularen und unterrichtsmethodischen Ansätze und Prinzipien für die (Weiter-)Entwicklung einer Theorie des Lehrens und Lernens fremder Sprachen?

4. Welche empirischen Forschungsaufgaben stellen sich aus Ihrer Sicht bezüglich der in den Leitfragen 1 bis 3 angesprochenen Bereiche?

1. Auch in der Fremdsprachendidaktik verläuft der Fortschritt nicht nur linear. *Neuansätze stellen nicht selten Reprises dar.* Ein Prinzip des Lehrens und Lernens fremder Sprachen, das die Unterrichtspraxis und/oder das Nachdenken über den Unterricht mehr oder weniger lang bestimmte, dann aber hintangestellt wurde,¹ kann aus unterschiedlichen Gründen wieder in den Vordergrund treten und gleichsam neu entdeckt werden. Damit ist in der Regel verbunden, dass das wieder aufgegriffene Prinzip in den Forschungsstand der Bezugswissenschaften eingeordnet und dadurch

¹ Was nicht ausschließt, dass es anderswo weiter Vorrang hat. Zur Relativierung des Fortschrittsbegriffs der Fremdsprachendidaktik vgl. auch die Papiere zur 8. und 16. Frühjahrskonferenz (1988 bzw. 1996) sowie die von Christ, Leupold und Meißner zur Frühjahrskonferenz 2001 eingereichten Papiere.

modifiziert wird. Wiederentdeckungen werden oft überschätzt. Es besteht die Gefahr, dass sie nach einigen Jahren abermals als überholt angesehen werden.

2.1 Das Gesagte gilt auch für die *kognitive Auffassung des Lehrens und Lernens fremder Sprachen*. Auch wer in dieser Position den wichtigsten fremdsprachendidaktischen Neuansatz der letzten Zeit sieht, wird eingestehen müssen, dass die Absicht, die Erlernung einer fremden Sprache auch der Steuerung durch das Bewusstsein zu unterwerfen,² eine lange Tradition hat und letztlich eine Konsequenz aus der Natur der menschlichen Sprachkompetenz darstellt, die ja immer auch metasprachliche Kompetenz ist.³ Wer sprachliche Einheiten oder Regeln in Texten versteht oder äußert, hat ein Bewusstsein von ihrer Funktion. Dabei ist unerheblich, ob das Funktionsbewusstsein mit der Kenntnis einer mehr oder weniger expliziten Beschreibung der sprachlichen Wirklichkeit einhergeht oder auf einer intuitiven Abstraktion beruht, die sich aus Texten ergab, in denen die fraglichen Einheiten und Regeln gebraucht werden.⁴ Es steht jedoch außer Zweifel, dass die bewusste Kenntnis einer verlässlichen Beschreibung der zu erlernenden Einheiten und Regeln für die Autonomie der Lerner von Nutzen ist, weil sie ihre Selbstkontrolle erleichtert.

2.2 Die kognitive Auffassung des Lehrens und Lernens fremder Sprachen hat wieder in den Vordergrund treten lassen, dass die Aneignung einer fremden Sprache im Kern darin besteht, über bestimmte Einheiten und Regeln dieser Sprache im Dienst einer bestimmten Absicht verfügen zu können. Für die Fortentwicklung der Fremdsprachendidaktik ist ein konsequenter kognitiver Ansatz gleichbedeutend mit neu gewonnenem Zielbewusstsein. Trotz zahlreicher unterrichtsmethodischer Implikationen verlangt die Anpassung der Unterrichtsplanung an die veränderte Auffassung des Unterrichtsziels vorrangig, dass zunächst die meist in zweckfreier Forschung entstandenen sprachwissenschaftlichen Sprachbeschreibungen für die *Lerninhaltsbestimmung des Unterrichts* nutzbar gemacht werden. Eine besonders wichtige Forschungsaufgabe liegt in der adressatengemäßen Bestimmung und Beschreibung eines reduzierten sprachlichen Repertoires, das für eigene Äußerungen der Lerner gelehrt werden soll.⁵ Dabei geht es nicht nur um die Eingrenzung sprachlicher Fakten, sondern auch (1) um eine ihre Bearbeitung leitende Auffassung der fremdsprachlichen Kommunikation und (2) eine vielschichtige Theorie der adressatenspezifischen

² Z. B. im Sinn einer Hypothesenkontrolle.

³ Vgl. die zahlreichen Vorbehalte gegen den Begriff der kognitiven Wende in den bemerkenswert differenziert argumentierenden Papieren zur 18. Frühjahrskonferenz (1998), z. B. Juliane House, die betont, dass »das Lehren und Lernen von Fremdsprachen per se kognitiv ist, eine [kognitive] »Wende« also schlicht nicht möglich ist« (S. 91).

⁴ Dieser eminent kognitive Vorgang wird seltsamerweise zuweilen als »imitatives« Lernen dem »kognitiven« Fremdsprachenlernen gegenüber gestellt. - Die mit dem Begriff *language awareness* und der Erforschung von Lernstrategien verbundenen Neuansätze der Fremdsprachendidaktik berühren sich mit dem kognitiven Ansatz. Auch sie können als Wiederentdeckungen angesehen werden.

⁵ Der Verfasser bezeichnet diesen Sachverhalt als »Konstruktion der Zielsprache des Fremdsprachenunterrichts«. Vgl. z. B. Abel 1997 und 2000 sowie Eggenesperger 1993 und 1995.

Sprachbeschreibung, bis hin zur Erörterung ihrer visuellen Stützen und der Gestaltung einer Beschreibungsterminologie. Nicht weniger dringend ist über die Konstruktion der »Zielsprache« hinaus die Erforschung des Ausbaus der rezeptiven Fertigkeiten und der autonomen Erweiterung der »Zielsprache« durch die Lerner. In einem späteren Abschnitt⁶ wird darauf hingewiesen, dass die kognitive Wende auch zu einer übereinzelsprachlichen Ausrichtung des Fremdsprachenunterrichts herausfordert.⁷

3.1 Die Wiederentdeckung bewusst wahrzunehmender Funktionen von vielseitig einsetzbaren sprachlichen Einheiten und Regeln als Hauptgegenstand des Lehrens und Lernens fremder Sprachen kann als Reaktion darauf gedeutet werden, dass zuvor die *pragmatische Konventionalität des Sprachgebrauchs* (nicht selten in Verbindung mit dem problematischen Begriff der *kommunikativen Kompetenz*) stark herausgestellt worden war. Schon ein Blick in die Inhaltsverzeichnisse der Lehrwerke offenbart das. Während dort bis zum Ende der sechziger Jahre neben dem Titel einer Lektion allenfalls die neuen grammatischen Lerninhalte verzeichnet waren, gibt es kaum noch ein Werk, in dem nicht auch die durch die Lektion vermittelten Möglichkeiten zum Handeln durch Sprache aufgeführt werden.⁸ Dies ist legitim und durch die kognitive »Wende« nicht überholt, da sprachlicher Austausch weithin kulturellen Routinen folgt. Es gibt weder einen sprachlichen noch einen sachlichen Grund dafür, dass es unüblich ist, Frankophonen einen »Guten Morgen« zu wünschen, wie man das etwa in der deutschen oder englischen Sprachgemeinschaft tut. Wer Französisch lernt, muss sich daran gewöhnen, stattdessen nur *Bonjour* zu sagen, wenn er vermeiden will, dass man hinter seinem Gruß eine ungewöhnliche Absicht vermutet. Die wohl auch durch didaktische Impulse⁹ angeregte Beschäftigung der neueren Sprachwissenschaft mit der textsortenspezifischen Variation des Sprachgebrauchs stellt einen beträchtlichen Fortschritt in der Erforschung der menschlichen Sprachen dar. Ihre Berücksichtigung in der Theorie des Lehrens und Lernens fremder Sprachen ist zugleich eine Rückkehr zur perennen Tradition fremdsprachlicher Sprachführer und Briefsteller¹⁰ und der im außerschulischen Fremdsprachenunterricht vorherrschenden Praxis.

3.2 Ebenso wie der kognitive Ansatz stellt auch die konsequente Beachtung der pragmatischen Konventionalität des Sprachgebrauchs für die Fremdsprachendidaktik einen Zugewinn an Zielbewusstheit dar. Die Fortentwicklung der Theorie und der Praxis des Lehrens und Lernens fremder Sprachen muss dem Rechnung tragen, bei der

⁶ Vgl. hier unter 6.3.

⁷ Es ist nötig daran zu erinnern, dass die kognitive Auffassung des Lehrens und Lernens fremder Sprachen in erster Linie die Wahrnehmung (bzw. die sog. »Darbietung«) des Unterrichtsgegenstands betrifft. Die Verfügung über die gelehrten Einheiten und Regeln muss danach (auch durch zielbewusste Übungen) soweit gefestigt werden, dass sie mit einer gewissen Spontaneität gleichsam unbedacht eingesetzt werden können, auch im Dienst unbewusster affektiver Absichten.

⁸ Nicht selten in durchaus ungeschickter Bezeichnung.

⁹ Vgl. die frühen Projekte des Europarates (Conseil de la Coopération culturelle 1981) und des Deutschen Volkshochschulverbandes (Raasch 1969).

¹⁰ Der Begriff dient hier als Abkürzung. Er ist auf alle geschriebenen Textsorten zu beziehen, nicht nur auf Briefe.

immer wieder nötigen Aktualisierung der pragmatischen Optionen des Unterrichts¹¹ ebenso wie in seiner methodischen Gestaltung. Zugleich muss empfohlen werden, man solle im Hinblick auf Äußerungen der Lerner die *Besonderheiten fremdsprachlicher Kommunikation* stärker beachten. Wer sich einer Fremdsprache bedient, kann und muss sich nicht immer wie ein Muttersprachler äußern. Er darf Umschreibungen wagen, die auf den Funktionen der vermittelten Einheiten und Regeln aufbauen. Auch diese Einsicht trägt zur Schärfung des Zielbewusstseins im Fremdsprachenunterricht bei. Eine bedeutsame empirische Forschungsaufgabe liegt in diesem Zusammenhang in der Inventarisierung und Beschreibung der sprachlichen Routinen, auf welche die Lerner vorzubereiten sind, nicht zuletzt im Hinblick auf fremdsprachliche Äußerungen, mit denen sie konfrontiert werden können. Die Lehrwerke bleiben bislang weit unter dem Niveau selbst bescheidener Sprachführer (*Polyglott, Berlitz, Penguin* o. ä.) und Briefsteller (*100 Briefmuster zu allen wichtigen Anlässen* o. ä.). Zumindest die kritische Auswertung solcher Werke ist zu empfehlen.

4.1 Die beiden bisher behandelten Ansätze berühren unmittelbar die Auffassung der *Effektivitätskontrolle (Qualitätskontrolle) des Unterrichts*, deren zunehmende Etablierung zu den wichtigsten Neuansätzen im Schulwesen gehört.¹² Der Fremdsprachenunterricht kann sich der Verpflichtung zur Messung seiner Ergebnisse nicht entziehen. In Anbetracht seiner (unvermeidlichen) Auslesefunktion geht es nicht an, dass die Ergebnisse des Unterrichts praktisch unbekannt sind und darum auch nicht gesagt werden kann, was realistischerweise erwartet werden darf.¹³ Die Erarbeitung von Lehrwerken und Lehrplänen gleicht insofern bislang einer Wanderung im Nebel. Dabei ist offenkundig, dass für den schulischen Fremdsprachenunterricht seine Effektivität zur Überlebensfrage wird. Man hört immer häufiger, dass Schülerinnen und Schüler, sobald sie können, einen als wertlos empfundenen Fremdsprachenunterricht abwählen und später für teures Geld Kurse besuchen, in denen die in Beruf und Freizeit erwünschten Sprachkenntnisse vermittelt werden.

4.2 Mit der Einführung einer zuverlässigen und (im Sinn der vorausgehenden Abschnitte) zielbewussten Effektivitätskontrolle des Unterrichts ist für die Fortentwicklung einer Theorie des Lehrens und Lernens fremder Sprachen vor allem die Aussicht verbunden, dass endlich gesichertes Wissen über die Unterrichtsergebnisse verfügbar wird. Nur auf dieser Grundlage kann über eine nachhaltige Verbesserung des Unterrichts nachgedacht werden. In der Ausarbeitung zuverlässiger Sprachprüfungen

¹¹ D. h. bei der Beantwortung der Frage: Was sollen die Lerner mittels ihrer Sprachkenntnisse bewirken können?

¹² Vgl. neben zahlreichen anderen Initiativen (landesweite Standardaufgaben, DELF, DALF u. ä.) die langwierigen Bemühungen um einen gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen: Lernen, lehren und beurteilen.

¹³ Um es an zwei (möglicherweise überzogenen) Beispielen zu zeigen: Wer weiß, ob deutsche Schüler am Ende des Französischlehrgangs in der Regel fähig sind, den Sinn von Sätzen wie »Ich gehe über die Straße.« oder »Gehen Sie geradeaus.« in der Fremdsprache zu äußern? Die Abiturprüfung wird im Französischen nur etwa von einem Fünftel der Abiturienten abgelegt und selbst über deren Leistungen ist trotz der »Normenbücher« fast nichts bekannt. Vgl. auch in Abel / Lang 1984 die Fragen zur Einschätzung des sprachlichen Niveaus S. 47 ff., S. 56 f. und S. 68 ff.

für alle Unterrichtsstufen liegt zweifellos eine der bedeutsamsten Daueraufgaben fremdsprachendidaktischer Forschung. Es ist ja offenkundig, dass Gegenstand und Art dieser Prüfungen ebenso beständiger Revision bedürfen wie die Ziele des Unterrichts selbst. Der Unterricht darf nicht im *status quo* erstarren.

5.1 Die mit der Etablierung einer zuverlässigen Effektivitätskontrolle des Unterrichts verbundenen Gefahren dürfen allerdings nicht übersehen werden. Die immer lauter geforderte *Wiederentdeckung des Erzieherischen* stellt auch für den schulischen Fremdsprachenunterricht eine notwendige Reprise und eine legitime Verpflichtung dar. Es kann kein Zweifel daran bestehen, dass die Schulen vor allem pädagogische Einrichtungen sind, denen die Gesellschaft gleichsam ihre Zukunft anvertraut hat. Man sagt wohl auch zu Recht, dass die sozialen und pädagogischen Aufgaben des Schulwesens wichtiger geworden sind, weil andere Faktoren der Erziehung, etwa die Familie, die Weltanschauungen oder pädagogischen Idealen verpflichtete Jugendorganisationen, Einfluss verloren haben. Wesentliche pädagogische Ziele des Unterrichts entziehen sich nun allerdings fast gänzlich einer nach Objektivität strebenden Effektivitätskontrolle. Mündigkeit, humane Urteilskraft oder aktive Mitmenschlichkeit manifestieren sich in freien Entscheidungen. Es besteht die Gefahr, dass sie in einem von den Kriterien der Effektivitätskontrolle dominierten Unterricht auf der Strecke bleiben. Von außen an den Unterricht herangetragene Maßstäbe berauben die Lehrenden zudem der zuweilen heilsamen Möglichkeit einer »pädagogischen« Ungerechtigkeit. Hie und da kann es ja angebracht sein, eine identische Leistung verschiedener Schüler unterschiedlich zu bewerten, weil der eine einer Ermutigung oder der andere einer Warnung bedarf.¹⁴

Über diesen gewichtigen Einschränkungen darf man allerdings keinesfalls aus den Augen verlieren, dass eine zielbewusste Effektivitätskontrolle auch pädagogische Chancen birgt. Der *bilan* gehört zur *condition humaine*. Niemand kommt umhin, sich über die Nutzung seiner Zeit und seiner Energie Rechenschaft abzulegen. Im Fremdsprachenunterricht ist das besonders dringend. Die schulische Erlernung einer Fremdsprache ist kein frustrationsfreies Kinderspiel. Sie gelingt nur als ausdauernde, durch anerkannte Fortschritte ermutigte, intelligente Präzisionsarbeit.¹⁵ Die Gewöhnung

¹⁴ Hinzu kommt, dass manche Merkmale des Fremdsprachenunterrichts ohnehin seiner erzieherischen Wirksamkeit, z. B. im Hinblick auf die Selbstständigkeit der Lerner oder die Entfaltung sozialer Kompetenzen, entgegenstehen. Wer eine fremde Sprache lernt, ist von fremdsprachigem Input ebenso abhängig wie von einer gewissen Steuerung und Korrektur durch Lehrer und Lernmittel. Er kommt ohne Phasen stiller individueller Arbeit kaum aus. Hier liegen auch die Grenzen der begrüßenswerten curricularen und unterrichtsmethodischen Neuansätze, welche das Ideal der *Lernerautonomie* und das *Lernen durch Lehren* wieder entdeckt haben.

¹⁵ Man übersieht leicht, dass damit die Ausbildung vielfältiger spezifisch humaner Qualifikationen verbunden ist. Das Verstehen und das Äußern von Texten erfordern Vorstellungskraft. Die Fähigkeit, arbiträren sprachlichen Konventionen zu folgen, die auch anders geregelt sein könnten, und dabei nicht immer sachgemäß formulierte Instruktionen zu beachten, setzt intellektuelle Vigilanz voraus. Frustrationstoleranz ist nicht selbstverständlich. Ausdauernde intelligente Arbeit zwingt auch zur Beachtung von Prinzipien der Arbeitsökonomie. Sie impliziert Fähigkeiten zur Evaluation und

an solche Arbeit und ihre verlässliche Bewertung ist auch ein Kampf gegen die vielerorts wie eine Tugend gepflegte Lässigkeit, die oft besser als Schlampigkeit bezeichnet würde. So besehen sind selbst Sprachprüfungsaufgaben pädagogisch vertretbar, die den Eindruck erwecken, man müsse nur in einer bestimmten Weise auf bestimmte Stimuli reagieren. Der Unterricht kann in manchen Phasen auf das Training solcher Reaktionen nicht verzichten.¹⁶

5.2 Die pädagogischen Dimensionen der Effektivitätskontrolle des Sprachunterrichts dürfen, wie man sieht, nicht gering geschätzt werden. Sie verdienen weitere Erforschung und konsequente Beachtung in der Praxis. Dennoch ist auf den Anfang des Abschnittes 5.1 zurückzukommen und daran zu erinnern, dass die erzieherische, um nicht zu sagen humanistische¹⁷ Absicht des Unterrichts *keine Verabsolutierung des Prinzips der Effektivitätskontrolle* zulässt. Es gibt zahllose von diesem Prinzip kaum berührte Sachverhalte, deren unbestreitbare erzieherische Dimension in der Theorie und/oder der Praxis des Fremdsprachenunterrichts zu Unrecht vernachlässigt wird. Auch sie verdienen die Aufmerksamkeit der Forschung. Alltäglich Praktiziertes wäre hier ebenso zu nennen wie Vergessenes und gänzlich Neues.

Einige fast beliebig gewählte Beispiele: (1) Die Möglichkeiten und Wirkungen der *Kooperation* von Lehrern und Lernern sowie der Lehrer und der Lerner jeweils unter einander sind kaum bekannt, sowohl was den Fremdsprachenunterricht für sich angeht, wie was seine alltägliche fachübergreifende Dimension betrifft. Wenn im Fremdsprachenunterricht über (außersprachliche) Wirklichkeiten gesprochen wird, werden ja fast immer andere Fächer berührt.¹⁸ (2) Wo wird für Lehrer und Lerner bedacht, welches die Stärken und Schwächen unterschiedlicher *Persönlichkeitstypen* sind? Geht man intuitiv nicht immer noch von einer »idealen« Lehrer- oder Lernerpersönlichkeit aus, statt zu fragen, ob nicht sehr verschiedene Persönlichkeitstypen (in den gleichen oder in ganz verschiedenen Gebieten) zu sehr guten Ergebnissen kommen können? Fast noch spannender ist die Frage, inwiefern eine Fortentwicklung von Persönlichkeitstypen gesteuert werden sollte. Was bewirkt die Benotung der Schülerinnen und Schüler oder die dienstlichen Beurteilung der Lehrerinnen und Lehrer? (3) Der Blick auf fremde Sprachgemeinschaften¹⁹ kann - übrigens nicht nur im Fremdsprachenunterricht - *positive und negative Alternativen* zu der Welt offenbaren, in der man lebt, aber auch Identisches bewusst machen. Er fördert zweifellos die menschliche Reife und die soziale Kompetenz. Einer Bewertung der entdeckten Alternativen kann die Schule generell so wenig aus dem Weg gehen wie der schwierigen Entscheidung zwischen

Optimierung der eingesetzten Arbeitstechniken und Arbeitsmittel. Wer wollte bestreiten, dass sich jedes Individuum diesen Herausforderungen immer wieder in je eigener Weise stellen muss?

¹⁶ Hier liegt übrigens ein zeitlos gültiger Kern des heute meist pauschal verurteilten behavioristischen Ansatzes in der Fremdsprachendidaktik.

¹⁷ Im herkömmlichen Sinn des Begriffs (»Man wird Mensch durch Erziehung.«), nicht nur in jenem des sog. Humanistic Approach.

¹⁸ Vgl. in Abel / Lang 1984, S. 43 ff. die Fragen zu fächerübergreifenden Aspekten des Französischunterrichts und den Fächerverbindungen der Französischlehrer.

¹⁹ Auch der literarisch verdichtete Blick.

distanzierter Toleranz und Engagement.²⁰ Wo werden einschlägige Möglichkeiten verschiedener Lehrgänge dokumentiert? (4) Eng damit verbunden: Wo gibt es jenseits der kritischen Auseinandersetzung mit der Kulturkundebewegung Untersuchungen zu *Missverständnissen und Fehldeutungen* im Fremdsprachenunterricht, die Folgerungen für die Gegenwart ziehen? Durchdringt den Fremdsprachenunterricht heute wirklich luzide Friedfertigkeit oder wird er nicht doch noch immer von dumpfen Überlegenheits- und Unterlegenheitskomplexen bestimmt?²¹ (5) Die Fachzeitschriften berichten immer wieder von Bemühungen um eine affektiv geprägte, auch die Leiblichkeit einbeziehende Darbietung fremdsprachlicher Texte. Wo ist eine Untersuchung der *Tradition des fremdsprachigen Schultheaters* mit Folgerungen für die Gegenwart? (6) Durch die *neuen Medien* ist der Begriff räumlicher Distanz fast gegenstandslos geworden. Eine fantastische pädagogische Möglichkeit, von der die Fremdsprachenlehrer noch vor kurzem nicht zu träumen wagten. Nur: Wie viel Zeit benötigen Lehrer und Lerner für die Sichtung des für sie möglicherweise nützlichen Angebots? Die Grenzen zwischen Arbeit, Freizeitgestaltung und Zeitvergeudung überschneiden sich dabei ständig. Die Forschung muss auch hier neue Daueraufgaben übernehmen, damit der Unterricht die neuen Medien mit vertretbarem Aufwand nutzen kann. Die Unübersichtlichkeit und die Schwächen des Angebots sind so groß, dass seine Bewertung nur von mehreren arbeitsteilig, teilweise auch arbeitsgleich tätigen Institutionen geleistet werden kann. (7) *Last not least* eine Rückkehr zum Ausgangspunkt: Vor dem Hintergrund der Bemühungen um eine zuverlässige Effektivitätskontrolle des Fremdsprachenunterrichts ist es in pädagogischer Hinsicht besonders dringend, über das *Gewicht nur subjektiv bewertbarer Effekte* für die Einschätzung der Ergebnisse des Unterrichts nachzudenken. Weder in der Theorie noch in der Praxis des Lehrens und Lernens fremder Sprachen ist ein konsensfähiger Standard erkennbar.

6 Ein zielbewusster Fremdsprachenunterricht muss *jeder gelehrten Sprache eigene, dem historischen Augenblick gemäße Unterrichtsziele* zuordnen. Der Verfasser bittet um Nachsicht, wenn er nachstehend in etwas freierer Auslegung der Leitfragen Sachverhalte anspricht, in denen er epochale Herausforderungen der Gegenwart sieht und die dennoch bisher in Überlegungen zu einer Neuorientierung der Theorie und der Praxis des Fremdsprachenunterrichts nur eine geringe Rolle spielen.

²⁰ Wo muss fremde Freiheit respektiert werden? Wo darf man ihr entgegenwirken?

²¹ Eine doppelte *sphragis* sei erlaubt: (1) Die im Text gestellte Frage liegt für den Französischunterricht in Deutschland und den Deutschunterricht in Frankreich besonders nahe. Vgl. unten Abschnitt 6.2.3. (2) Über das sog. Fremdverstehen hinaus stellt *das Training des Verstehens schlechthin* eine der wichtigsten Aufgaben des Fremdsprachenunterrichts dar. »Glaub nicht zu schnell, du hättest verstanden.« Es rechtfertigt insbesondere einen altsprachlichen Unterricht auf hohem Niveau. Kulturelle Distanz stimuliert hermeneutische Anstrengungen. Trotz der überragenden Bedeutung, die er dem Fortleben der Antike und ihrer Sprachen, nicht zuletzt in der »Weltsprache Neulatein«, beimisst, neigt der Verfasser dazu, in der Erschließung der klassischen Tradition nur noch ein sekundäres Ziel des altsprachlichen Unterrichts zu sehen. Die Einübung eines zunehmend anspruchsvolleren Ringens um den Sinn griechischer und lateinischer Texte verdient Vorrang.

6.1 Das *Englische* dürfte auf absehbare Zeit fast weltweit als *internationale Zweitsprache* gebraucht werden. Das legt eine veränderte Zielsetzung des Englischunterrichts nahe und muss diesen Unterricht zunehmend von dem anderer Sprachen unterscheiden. Es obliegt den Englischdidaktikern, daraus Folgerungen zu ziehen. Die häufig empfohlene Reduktion der Englischlehrgänge des Gymnasiums ist nicht unbedingt angebracht. Englischsprachige Module in sozialwissenschaftlichen Fächern scheinen fast dringlicher als die Einführung in Fachsprachen der Naturwissenschaften. Englischsprachige Austauschprogramme mit Schulen in nicht englischsprachigen Gebieten (Griechenland, Japan, Schweden...) lassen sich zunehmend auch sprachdidaktisch rechtfertigen. Dennoch muss auch ein Romanist der durch besondere landeskundliche Unterrichtskomponenten erleichterten unmittelbaren Verständigung zwischen Deutschen und (nicht nur europäischen) Anglophonen weiterhin einen hohen Stellenwert einräumen. Der Schüler- und Lehreraustausch mit ihren Ländern sollte nicht eingeschränkt werden.²²

6.2 Die Existenz einer internationalen Zweitsprache muss als historische Chance wahrgenommen werden. Dennoch steht außer Frage, dass sie die *Vermittlung anderer Sprachen* nicht überflüssig macht. Veränderungen in deren Unterricht sind freilich unabdingbar. Erneut ist mehr Zielbewusstsein angesagt. Ausgangspunkt der Unterrichtsplanung müssen die Beziehungen zwischen den jeweiligen Sprachgemeinschaften sein.

6.2.1 Die globale Mobilität, welche große Teile der Menschheit nunmehr kennzeichnet,²³ legt für bestimmte Bevölkerungsgruppen trotz der neuen Rolle des

²² Englischunterricht in der Grundschule oder gar im Kindergarten ist entschieden abzulehnen, da er die Erlernung anderer Sprachen als unnötige Mühe erscheinen lässt und den Blick auf die sprachliche und kulturelle Vielfalt der Menschheit verstellt. Vgl. in diesem Zusammenhang auch die 2003 veröffentlichte gemeinsame Stellungnahme von Konrad Schröder und Fritz Abel gegen den Englischunterricht auf der Grundschule: »Wer Englisch in der Grundschule ab der 3. Klasse lernt, erlebt einen um zwei Jahre verlängerten Englischlehrgang, ohne im Endergebnis erkennbar besseres Resultat, - und wird zugleich für den Unterricht anderer Fremdsprachen demotiviert. Man kann sich mit Englisch ja auch in Frankreich, Italien und den meisten anderen Ländern dieser Erde durchschlagen. Wenn uns wirklich die sprachliche und kulturelle Vielfalt Europas und der Welt am Herzen liegt, dürfen wir in den Grundschulen alle Sprachen unterrichten, nur nicht Englisch.« Abel / Schröder 2003. Es liegt im Übrigen auch im Interesse der Anglophonen, dass andere Sprachen nicht in eine Art Untergrundexistenz abgedrängt werden. Schon heute gibt es vielerorts starke irrationale Stimmungen gegen die großen überwiegend anglophonen Nationen, die nicht selten zu gewalttätigen Ausschreitungen führen. - N. B. Frühbeginnender Fremdsprachenunterricht in anderen Sprachen ist auch sinnvoll, wenn er nicht unmittelbar fortgesetzt wird, und zwar nicht nur, weil er das Weltbild der Lerner dauerhaft prägt. Es ist leichter, Sprachkenntnisse zu reaktivieren als völlig neu zu erwerben.

²³ Schüler, aber auch Lehrer mit fremder Muttersprache müssen gerade im Fremdsprachenunterricht so weit wie möglich als Gewinn (und nicht etwa als Belastung oder Störfaktor) angesehen werden. Die Ambivalenz u. a. einschlägiger Schweizer Erfahrungen unterstreicht den Forschungsbedarf.

Englischen eine *Ausweitung des Kanons der Schulfremdsprachen* und insbesondere die *Verbreitung elementarer Kenntnisse in mehr als zwei Fremdsprachen* nahe. Auch die begrenzte Möglichkeit des unmittelbaren sprachlichen Austauschs ist ein Stück Höflichkeit. Soweit sie nicht auf Abhängigkeit beruht, bezeugt sie besondere Solidarität. Aus der Existenz einer internationalen Zweitsprache folgt auch, dass die *Kompetenz in vertieft gelernten Sprachen* über dem Niveau liegen muss, das für eine Welthilfssprache genügt.²⁴ Das erfordert nicht zuletzt auch sensible Vertrautheit mit kulturellen Fakten, aus denen die fremde Sprachgemeinschaft ihre Identität ableitet.²⁵

6.2.2 In dem Maße, in dem eine begrenzte politische Einigung Europas einen gleichsam von der Geschichte erzwungenen Konsens in den Staaten der Europäischen Union bildet, muss der Fremdsprachenunterricht dort danach streben, eine auch *affektiv verankerte europäische Identität* der Schülerinnen und Schüler auszubilden. Eine Ausweitung des Kanons der Schulfremdsprachen ist auch deshalb ebenso unverzichtbar wie eine bewusste Veränderung der Unterrichtsziele. Jeder Schüler muss an zahllosen konkreten Dingen erkennen, was das Erreichte wert ist und wie groß der Kontrast zur Vergangenheit, aber auch zu den Beziehungen mit Staaten ist, die nicht der Union angehören. Die schon lange vorhandenen und sich täglich vergrößernden Gemeinsamkeiten zwischen den Ländern der Union müssen wahrnehmbar werden, genauso wie die schwerwiegenden verbliebenen Defizite. Der einschlägige Forschungsbedarf ist immens, vor allem weil die Landes- und Kulturwissenschaften noch immer ein Stiefkind der Disziplinen sind, denen die Ausbildung der Fremdsprachenlehrer anvertraut ist. Eine europäische Orientierung fehlt ihnen fast völlig. Jeder Sachkenner weiß zudem, wie groß der Abstand zwischen der Erforschung einer Wirklichkeit und ihrer didaktischen Umsetzung in Lehrwerken und Unterricht ist.²⁶

6.2.3 In diesem Zusammenhang ist auch eine vielleicht einmalige schulsprachenpolitische Konstellation anzusprechen. Die europäische Einigung braucht als Ansporn ein nachahmenswertes Beispiel. In den letzten Jahrzehnten konnte den *deutsch-französischen Beziehungen* diese Funktion zugeschrieben werden. Ein anderes Modell ist nicht in Sicht, so wünschenswert das unter Umständen wäre. Trotz vieler

²⁴ Nicht nur das Englische, sondern alle vertieft gelernten Sprachen sollten darum, wo immer möglich, vorübergehend auch als Unterrichtssprachen in anderen Fächern gebraucht werden.

²⁵ Vgl. Abel / Abel 2001, S. 269: »Man wird nicht als Franzose geboren. Franzose wird man durch die Schule.« Ebd. S. 271-274 über die Auffassung Frankreichs im Unterricht der französischen Grundschule. Vgl. auch Abel 2004, vor allem Abschnitte 3.1 und 3.2.

²⁶ Französische Verlage vertreiben in regelmäßig aktualisierter Fassung nicht wenige einschlägige Dokumentationen, die leicht für den deutschen Französischunterricht aufbereitet werden können. Vgl. z. B. Bénichi / Nouschi 1992, Boucher / Echkenazi 1998, Deguine 1998. – N. B. Die europäische Orientierung darf den Gedanken einer *fraternité humaine* im Verhältnis zur dritten und vierten Welt nicht verdrängen. Die koloniale Vergangenheit verschiedener europäischer Staaten und ihre Folgen für die Migrationen der Gegenwart müssen im Unterricht präsent sein. Robert Schumans Erklärung vom 9.5.1950, die als Gründungsdokument der Europäischen Union zumindest in jedem deutschen Französischlehrgang gelesen werden sollte, spricht wiederholt von der Verantwortung für die Zukunft Afrikas.

schulischer und außerschulischer Austauschprogramme herrscht derzeit in den deutsch-französischen Beziehungen der Eindruck einer Flaute vor. Obwohl es sich dabei wohl nur um eine optische Täuschung handelt, in der die Beziehungen zu anderen Nationen ausgeblendet bleiben, nötigt er den deutschen Französischunterricht und den französischen Deutschunterricht zu einem klareren Zielbewusstsein und stellt zugleich die Theorie und die Praxis des Lehrens und Lernens fremder Sprachen vor zahlreiche Fragen, denen es nicht an einer ethischen Dimension fehlt: Wie können besonders enge Beziehungen zwischen Völkern durch Sprachunterricht gefördert werden? Kann ins Unterbewusstsein abgesunkener historischer Giftmüll²⁷ durch ostentative Friedfertigkeit neutralisiert werden? Gibt es Grenzen für Austauschbeziehungen zwischen versöhnten »Erbfeinden«? Welche Verletzungen und Enttäuschungen, auch im Lehreraustausch, sind vermeidbar?²⁸

6.3 Die eingangs behandelte kognitive Ausrichtung der Fremdsprachendidaktik sollte beim erreichten Grad internationaler Mobilität *eine deutlich verstärkte, insgesamt aber maßvolle übereinzelsprachliche Ausrichtung* der metasprachlichen Unterweisung im Fremdsprachenunterricht bewirken. Zum schweren Erbe des traditionellen deutschen Dogmas vom einsprachigen Fremdsprachenlernen gehört ja nicht nur, dass drohende Interferenzen in didaktischen Sprachbeschreibungen vernachlässigt werden,²⁹ sondern auch, dass die wertvolle Tradition des polyglotten Sprachunterrichts verschüttet wurde.³⁰ Dagegen ist festzuhalten: (1) Interferenzen stellen sich umso leichter ein, je weniger von ihnen die Rede ist. (2) Nichts spricht dagegen, im Unterricht einer Sprache die Erlernung anderer Sprachen durch Hinweise auf bemerkenswerte Übereinstimmungen und Unterschiede vorzubereiten oder zu unterstützen.³¹ Auch in dieser Beziehung brauchen die Theorie und die Praxis des Fremdsprachenunterrichts ein neues

²⁷ Vgl. oben im zweiten Teil des langen Abschnitts 5.2 Punkt 4.

²⁸ Die Vielfalt der bei Alix / Bertrand 1994 belegten Austauschbeziehungen zeigt, wie schwer es ist, dem Begriff »privilegierter« Beziehungen zwischen Völkern eine konkrete Bedeutung zuzuordnen. - Vgl. auch in Abel / Lang 1984, S. 206 ff. das Kapitel über die außerschulischen Auswirkungen des Französischunterrichts.

²⁹ Es ist durchaus ungewöhnlich, dass z. B. in einer didaktischen Beschreibung des französischen Relativsatzes, die sich an Schüler mit Englischkenntnissen richtet, prophylaktisch auf Kontraste zum Englischen hingewiesen wird. Vgl. den Anhang von Abel 1998, S. 36 ff.

³⁰ Man erwarb, lange vor der Erfindung des Begriffs, Europakompetenz, indem man *Les aventures de Télémaque en six langues* las. Wer die Wiederbelebung dieses Ansatzes vorschlägt, hört auch heute noch oft den unsinnigen Einwand: »Die können ja nicht einmal die Sprache X und sollen jetzt auch noch die Sprachen Y und Z lernen.« Was heißt eine Sprache »können«? Vgl. Abel 2000, vor allem Abschnitt 6. - Als neuere Hilfsmittel zur didaktischen Nutzung der Einheit der romanischen Sprachen sind Blanche-Benveniste 1997 und Klein / Stegmann 2000, mit reicher Bibliographie, zu nennen. Heatwole 1977 ist leider nicht mehr lieferbar. Die Beiträge in Meißner / Reinfried 1998, ebenfalls mit guter Bibliographie, bestimmen den Standort. Byram 2000 scheint noch keinen einschlägigen Artikel zu enthalten.

³¹ Die aufgewandte Zeit ist für die primär unterrichtete Sprache nicht gänzlich verloren. Der Hinweis auf andere Sprachen kann zu einer besseren Verankerung der behandelten Lerninhalte beitragen und die Motivation für die primär unterrichtete Sprache fördern.

Zielbewusstsein. Wenn das Ausmaß der Ähnlichkeit zwischen den Sprachen und die Beziehungen ihrer Sprachgemeinschaften es rechtfertigen, sollte man nicht auf der Ebene der metasprachlichen Unterweisung verharren, sondern auch »praktische« Kenntnisse vermitteln. Der Gedanke an bestimmte rezeptive Fertigkeiten liegt nahe. Es gibt keinen Grund, dass Absolventen eines Leistungskurses im Französischen, Italienischen oder Spanischen die Schule ohne eine begrenzte Lesefertigkeit in den beiden anderen Sprachen verlassen. Im Vergleich zu herkömmlichen Langzeitlehrgängen kann durch die sprachübergreifende Ausrichtung des Unterrichts mit geringem Aufwand sehr viel erreicht werden.³²

7 Der vorliegende *essai* ging von einer gewissen Nichtlinearität des Fortschritts in der Fremdsprachendidaktik aus. Neuansätze sind nicht selten Wiederentdeckungen. Sie können als Moden empfunden werden und wie Strohfeuer verpuffen, ohne dauerhaft zur Verbesserung des Unterrichts beizutragen. Vielleicht liegt vor diesem Hintergrund der für den deutschen Fremdsprachenunterricht wichtigste Neuansatz der letzten Jahre darin, dass immer mehr Fremdsprachenlehrerinnen und Fremdsprachenlehrer eine *fachdidaktische Ausbildung* erhalten haben, die verhindert, dass ihr Unterricht im Wesentlichen von nicht verallgemeinerbaren eigenen Erfahrungen und modischen Schlagwörtern bestimmt wird. Damit hätte das Lehren und Lernen fremder Sprachen in Deutschland in der Tat einen fundamentalen Wendepunkt erreicht. Wer künftig »Neues« vorschlägt, muss mit Praktikern rechnen, denen die Ziele ihrer Arbeit bewusster sind als ihren Vorgängern und die wissen, dass Neues nicht immer neu und Altes nicht immer schlecht ist. Obwohl es schwer fällt, müsste freilich auch eingestanden werden, dass die in ganz bescheidenem Umfang neu etablierte Wissenschaft vom Fremdsprachenunterricht, wie jede neue Wissenschaft, zunächst von Autodidakten vertreten werden musste und Leistungen zu erbringen hatte, die den Stand der Forschung in hohem Maße überforderten. Das zwang alle Beteiligten zu ebenso mühsamen wie faszinierenden Anstrengungen.³³ Vielleicht ist es an der Zeit, auch in dieser Hinsicht Bilanz zu ziehen und sich zu fragen, wo *aus dem Blickwinkel der Lehrerausbildung* die Theorie und die Praxis des Lehrens und Lernens fremder Sprachen noch Defizite aufweist, die durch theoretische und/oder empirische Forschungen so schnell wie möglich ausgeglichen werden sollten.³⁴ Die Überwindung der immer wieder beklagten Distanz von Wissenschaft und Schulalltag sollte dabei nie aus dem Blick verloren werden.

³² Der Forschungsbedarf darf freilich nicht unterschätzt werden. Obwohl die Romanistik alle romanischen Sprachen im Blick zu haben versucht, gibt es nicht viele Kollegen, die den vorgeschlagenen Ansatz ohne weiteres auch nur für die drei genannten Sprachen vertreten könnten.

³³ Die Erarbeitung der Inhalte der Lehre ging fast zwangsläufig zu Lasten ihrer Aufbereitung für den Hochschulunterricht, vor allem wenn die Fremdsprache als Unterrichtssprache gewählt wurde.

³⁴ Obwohl auch für das Gymnasium die Situation sehr unbefriedigend ist, steht aus der Sicht des Verfassers die Ausbildung von Fremdsprachenlehrern für andere Schularten vor besonders vielen offenen Fragen.

BIBLIOGRAPHIE

- Abel, Agnès / Abel, Fritz (2001), Nationale Identität durch muttersprachlichen Unterricht in allen Fächern. Die französische Grundschule als Lernschule. In : Köppert, Christine / Metzger, Klaus, Hrg., *Entfaltung innerer Kräfte. Blickpunkte der Deutschdidaktik. Festschrift für Kaspar H. Spinner anlässlich seines 60. Geburtstages*. Seelze-Velber, S. 269-285.
- Abel, Fritz (1997), Aufgaben der Französischdidaktik. Der Augsburger Ansatz. In: Altenberger, Helmut, Hrg., *Fachdidaktik in Forschung und Lehre*. Augsburg, S. 13-45.
- Abel, Fritz (1998), Die Darstellung des Relativsatzes in vier verbreiteten Lehrwerken für den Französischunterricht in Deutschland. In: Figge, Udo L. u. a., Hrg., *Grammatische Strukturen und grammatischer Wandel im Französischen. Festschrift für Klaus Hunnius*. Bonn, S. 1-48.
- Abel, Fritz (2000), Que signifie « savoir » une langue étrangère ? In: Staib, Bruno, Hrg., *Linguistica romanica et indiana. Festschrift für Wolf Dietrich*. Tübingen, S. 3-20.
- Abel, Fritz (2004), Werteorientierung im Französischunterricht. In: Matthes, Eva, Hrg., *Werteorientierter Unterricht - eine Herausforderung für die Schulfächer*. Donauwörth, S. 145-169.
- Abel, Fritz / Lang, Jürgen (1984), *Der Französischunterricht auf der Oberstufe der Gymnasien*. Bericht über zwei Umfragen unter romanistischen Studienanfängern. Avec un résumé en français: L'enseignement du français dans les classes terminales des lycées allemands. Tübingen.
- Abel, Fritz / Schröder, Konrad (2003), *Englisch oder eine andere Sprache? Zum Fremdsprachenunterricht an der Grundschule*. Universität Augsburg. Pressemitteilung 18/03, 12. Februar 2003.
- Alix, Christian / Bertrand, Gilles, Hrg. (1994), *Pour une pédagogie des échanges. Le français dans le monde. Recherches et applications*. Paris.
- Bausch, Karl-Richard u. a., Hrg. (1988), *Fortschritt und Fortschritte im Fremdsprachenunterricht. Arbeitspapiere der 8. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen.
- Bausch, Karl-Richard u. a., Hrg. (1996), *Erforschung des Lehrens und Lernens fremder Sprachen: Zwischenbilanz und Perspektiven. Arbeitspapiere der 16. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen.
- Bausch, Karl-Richard u. a., Hrg. (1998), *Kognition als Schlüsselbegriff bei der Erforschung des Lehrens und Lernens fremder Sprachen. Arbeitspapiere der 18. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen.
- Bénichi, Régis / Nouschi, Marc (1992), *La Communauté européenne en version originale*. Paris.
- Blanche-Benveniste, Claire, Hrg. (1997), *EuRom 4. Ensino simultâneo de quatro línguas românicas*. [Etc.] Firenze.
- Boucher, François / Echkenazi, José (1998), *Guide de l'Europe des Quinze. Repères pratiques*. Paris.
- Byram, Michael, Hrg. (2000), *Routledge Encyclopedia of Language Teaching and Learning*. London.

- Conseil de la Coopération culturelle du Conseil de l'Europe (1981), *Programmes Langues vivantes 1971-1981*. Strasbourg.
- Deguine, Hervé (1998), *Connaître et comprendre l'Europe*. Paris.
- Eggensperger, Karl-Heinz (1993), *Die Verbalflexion im Französischunterricht an Deutschsprachige. Lehrinhaltsbestimmung und Progressionsplanung. Lehrplan- und Lehrwerkanalyse*. Augsburg.
- Eggensperger, Karl-Heinz (1995), Die Progression der Lehrinhalte zur Verbalflexion in Lehrgängen für Französisch als zweite Fremdsprache. *Französisch heute* 26, S. 143-158.
- Heatwole, Oliver W. (1977), *A comparative practical grammar of French, Spanish and Italian*. New York.
- House, Juliane (1998), Kognition und Emotion beim Lehren und Lernen fremder Sprachen. In: Bausch, Karl-Richard u. a., Hrg., S. 89-97.
- Klein, Horst G. / Stegmann, Tilbert D. (2000), *EuroComRom – Die sieben Siebe: Romanische Sprachen sofort lesen können*. Aachen.
- Meißner, Franz-Joseph / Reinfried, Marcus, Hrg. (1998), *Mehrsprachigkeitsdidaktik. Konzepte, Analysen, Lehrerfahrungen mit romanischen Fremdsprachen*. Tübingen.
- Nodari, Claudio (1995), *Perspektiven einer neuen Lehrwerkkultur. Pädagogische Lehrziele im Fremdsprachenunterricht als Problem der Lehrwerkgestaltung*. Aarau.
- Raasch, Albert (1969), *Das VHS-Zertifikat Französisch*. Frankfurt am Main.

Erstveröffentlichung:

Der Fremdsprachenunterricht muss zielbewusster werden. In: *Karl-Richard Bausch* u. a. (Hrg.), *Neue curriculare und unterrichtsmethodische Ansätze und Prinzipien für das Lehren und Lernen fremder Sprachen*. Arbeitspapiere der 21. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts, Tübingen 2002, S. 9-19. (Schriftenverzeichnis Fritz Abel Nr. 74).

Geringfügig überarbeitet.

Der Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen: Eine wichtige Etappe auf dem Weg zur transparenten Zertifizierung von Fremdsprachenkenntnissen, - nicht mehr (FJK 2002)

Die zur Frühjahrskonferenz 2002 vorgegebenen Leitfragen:

- 1. Wie beurteilen Sie aus der Sicht des von Ihnen vertretenen Fremdsprachenlehr- und -lernkonzepts den Sprach(en)-Begriff, auf dem der Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen aufbaut?*
- 2. Liefert aus Ihrer Sicht der spracherwerbs- bzw. fremdsprachenlerntheoretische Ansatz, der dem Referenzrahmen zugrunde liegt, Impulse für eine Weiterentwicklung von Theorie und Praxis des Lehrens und Lernens fremder Sprachen?*
- 3. Wie beurteilen Sie das Konzept der KANN-Beschreibungen und welche Konsequenzen wird nach Ihrer Auffassung dieses Konzept auf Formen der Leistungsmessung einerseits und auf die curriculare Entwicklungsarbeit andererseits nach sich ziehen?*
- 4. Welche forschungsmethodischen Zugriffe halten Sie für angemessen, um einerseits Aufbau, Struktur und Inhalte sowie andererseits Akzeptanz und Wirkung des Referenzrahmens bezüglich einer begründeten Weiterentwicklung zu analysieren?*

1. Die Antworten des Verfassers auf die Leitfragen überschneiden sich in einem gewissen Maß. Nach einiger Überlegung entschied er sich deshalb dafür, eine Stellungnahme zum *Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen* (GERS) insgesamt vorzulegen, aus der in dem abschließenden Abschnitt 5 des vorliegenden Textes verhältnismäßig bündige Antworten auf die Leitfragen abgeleitet werden.¹

¹ Christine Feik, Evelyn Frey, Christine Michler und Karl-Heinz Eggenesperger haben zu einer Vorfassung des Textes nützliche Denkanstöße geliefert. Dafür sei hier erneut herzlich gedankt. - Die Verweise des vorliegenden Textes beziehen sich primär auf die englische Ausgabe des GERS, deren Abschnittszählung grundsätzlich mit jener der deutschen und der französischen Ausgabe übereinstimmt.

2. Der nun endlich gedruckt vorliegende *Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen* hat Züge einer Enzyklopädie der Fremdsprachendidaktik. Für den Verfasser liegt die wichtigste Leistung des Werks in der Bereitstellung von gestuften Kriterien (»skalierten Deskriptoren«) für die transparente Zertifizierung von Fremdsprachenkenntnissen. Die Wichtigkeit der Aufgabe wurde bereits in dem Text für die Frühjahrskonferenz 2001 erwähnt:² Der Fremdsprachenunterricht kann sich schon wegen der ihm anvertrauten Auslesefunktion der Pflicht zur exakten Ermittlung seiner Ergebnisse nicht entziehen. Solange niemand weiß, was realistischerweise erwartet werden darf, bleibt der Unterricht unverbindlich. Ineffizienz kann noch nicht einmal festgestellt, geschweige denn überwunden werden. Die Erarbeitung von Lehrwerken und Lehrplänen gleicht einer Wanderung im Nebel.

Vielleicht sollte man die historische Leistung des GERS sogar noch emphatischer aussprechen und sagen: Der Referenzrahmen ist so angelegt, dass unabhängig von den Bedingungen der Aneignung jedem Individuum für jede von ihm gebrauchte Sprache ein bestimmtes Kompetenzniveau zugeschrieben werden kann. Die Schwedischkenntnisse eines in Schweden lebenden türkischen Gastarbeiters können ebenso eingeordnet werden wie in der Schule vermittelte Englisch- oder Deutschkenntnisse seiner Kinder und deren daheim und/oder in den Ferien erworbene Türkischkenntnisse. Auch Selbsteinschätzungen sind in einem gewissen Maß möglich.

Der Wert des GERS für die Qualitätssicherung von Fremdsprachenlehrgängen liegt auf der Hand, nicht zuletzt auch im Hinblick auf die heterogenen Anbieter von Sprachkursen außerhalb des Schulwesens. Die große Untersuchung des Verfassers zum Französischunterricht in Kanada (Abel 1987) belegt, wie sehr die kanadische Kultusministerkonferenz den Schulwechsel über Provinzgrenzen hinweg zu erleichtern versucht. Es gibt bisher in Deutschland und erst recht in Europa nichts Entsprechendes. Der Nutzen des GERS für die gegenseitige Anerkennung von Abschlüssen oder Zwischenniveaus ist so offenkundig wie es seine Folgen für den Arbeitsmarkt sind. Das gilt auch für Teilkompetenzen, z. B. die Ergebnisse eines auf Latein- und Französischkenntnissen aufbauenden simultanen Lesefertigkeitskurses Italienisch-Spanisch, um ein anderes Arbeitsgebiet des Verfassers anklingen zu lassen. Auch die differenzierte Berücksichtigung der Domänen und Situationen der Sprachverwendung liegt nahe. Die Zertifizierung ist ein nicht zu überschätzender Motivationsfaktor. Wer weiß, dass der Sprachunterricht zu einem aussagekräftigen anerkannten Diplom führt, ist weniger versucht, ihn abzuwählen.³

Der Verfasser misst daneben der Tatsache große Bedeutung bei, dass der GERS das Ergebnis einer europäischen Initiative ist, die der Schweiz viel verdankt. Der Auftrag zur Erstellung eines GERS wurde 1991 in einer von der Schweiz ausgerichteten Tagung erteilt, im Rahmen eines Projekts zur Rolle des Sprachenlernens für eine europäische

² Vgl. Abel 2002 Abschnitt 4.1-2. Vgl. auch Abel 1992 Thesen 4 und 18.

³ Zu den Gefahren der Macht, die mit der Vergabe von Diplomen verbunden ist, vgl. hier Abschnitte 4.1, 4.5, 5.3 sowie 5.4 Ende. - N. B. Die Perspektive des Lehrens spielt im GERS, trotz des Titels, nur eine untergeordnete Rolle. Eine stärkere Berücksichtigung wäre auch im Hinblick auf die Fremdsprachenlehrausbildung in Europa willkommen.

Staatsbürgerschaft.⁴ Die sorgfältige Bestimmung der Deskriptoren ist im Kern das Werk Schweizer Forschung.⁵ Nichts kann die Herausforderung, welche die Mehrsprachigkeit Europas darstellt, besser aufzeigen als der Verweis auf die Schweiz, die gleichsam eine Europäische Union im Kleinen darstellt.⁶ Des Weiteren ist für den Verfasser besonders bemerkenswert, dass der GERS infolge der planmäßigen Information der Fachöffentlichkeit, vor allem durch Vorauspublikationen im Internet, schon beim Erscheinen der Druckfassung eine internationale Anerkennung gefunden hatte, die bisher einmalig ist.⁷ Der Frage, ob dafür auch wirtschaftliche Interessen ausschlaggebend waren, kann hier nicht nachgegangen werden. Unstrittig ist, dass der Bekanntheitsgrad des Unternehmens und seine (an sich problematische) enzyklopädische Ausrichtung zur Verbreitung von fremdsprachendidaktischer Urteilskraft beitragen.

3.1 Die Kompetenzbeschreibungen des GERS sind im Wesentlichen in der Alltagssprache abgefasst. Sie erwecken leicht den nur tlw. richtigen Eindruck, sie ermöglichen ohne weiteres zuverlässige Urteile über Fremdsprachenkenntnisse. Die sechs angesetzten Niveaus werden zunächst (Kap. 3, Table 1) global vorgestellt, wegen der Bedeutung von Selbsteinschätzungen auch in der ersten Person Singular (Kap. 3, Table 2: *I can ...*). Die Auflösung der vier Grundfertigkeiten der Fremdsprachendidaktik (2.1.3 und 4.4) je nach dem, ob sie individuell oder in der Interaktion gebraucht werden, gestattet präzisere Aussagen zur sprachlichen Kompetenz einer Person. In Abweichung von der deutschen Tradition werden auch die Übersetzung u. Ä. (*mediation*) einbezogen. Zur Bewertung der Verfügung über die Fertigkeiten werden differenzierte Kriterien angesetzt. So sollen in der Beurteilung der Fähigkeit zu mündlicher Interaktion (1) die mehr oder weniger große Vielfalt der eingesetzten sprachlichen Mittel, (2) die Korrektheit ihres Gebrauchs, (3) die Flüssigkeit ihrer Verwendung, (4) die Angemessenheit der Interaktionstechniken und (5) die diskursive Kohärenz bewertet werden (Kap. 3, Table 3). Die persönliche Betroffenheit des sich der Sprache bedienenden Individuums spielt im GERS kaum eine Rolle. Die Schwierigkeit einer

⁴ *Language Learning for European Citizenship / Apprentissage des langues et citoyenneté européenne*; vgl. Council for Cultural Co-operation 1992.

⁵ Vgl. Schneider / North 2000 und Schneider 2001 S. 200 ff.

⁶ In einem Land mit sieben Millionen Einwohnern, einem hohen Ausländeranteil und drei bzw. vier Amtssprachen hat jeder der 23 (26) Kantone im Schulwesen die gleiche Souveränität wie die deutschen Bundesländer. Die Frage nach der Wirksamkeit des Bildungswesens, gerade auch im Sprachunterricht, ist unabweisbar. Die Hauptunterschiede zwischen der »großen« und der »kleinen« EU liegen im Ausmaß der kulturellen Homogenität und im Zusammengehörigkeitsgefühl der Bevölkerung.

⁷ »Ausnahmslos alle Länder« in der Bundesrepublik haben nach einer amtlichen Umfrage zur Umsetzung des GERS im Herbst 1999 bzw. Frühjahr 2000 »den Stellenwert des GERS für die ... Lehrplanarbeit erkannt und genutzt.« (Stoldt o. J. [2001] S. 36). Für andere europäische Schulverwaltungen gilt Ähnliches. Der neue Lehrplan für die bayerische Realschule schreibt für alle Jahrgangsstufen des Englisch- und des Französischlehrgangs sowie für die Abschlussprüfung ein Niveau des GERS fest. - Die Lancierung des GERS erinnert an jene des von H. H. Stern angeregten *Core French Program*, das für den regulären Französischunterricht in Kanada Konsequenzen aus dem Erfolg der Immersionsklassen ziehen sollte. Die auch für dieses Projekt zentrale Komponente *Evaluation* (Harley u. a. 1990) bleibt unter dem Anspruch des GERS.

Leistung wird unabhängig von der Person gesehen und letztlich der zu verstehenden bzw. zu produzierenden Äußerung zugeschrieben.

3.2 Das vierte Kapitel des GERS verzeichnet zunächst tabellarisch (Table 5) mögliche Domänen und Situationen der Verwendung einer Fremdsprache. Eine inhaltliche Eingrenzung erfolgt nicht. Der GERS fordert vielmehr durchgehend zu einer flexiblen Umsetzung auf. Das scheint in seiner Rezeption nicht immer bedacht zu werden. Die künftig fast unumgängliche Stufung von Sprachkenntnissen gemäß den im GERS angesetzten Niveaus entbindet nicht von der Verpflichtung, ihre Vermittlung im Unterricht und ihre Überprüfung auf bestimmte Formen der Sprachverwendung zu beziehen und die erforderlichen sprachlichen Mittel festzulegen.⁸

3.3 Den Schwerpunkt des vierten Kapitels stellt die begriffliche Bestimmung und Skalierung verschiedener sprachlicher Teilkompetenzen dar. In insgesamt überzeugender, zuweilen aber auch noch diskussionsbedürftiger Weise⁹ werden Kriterien genannt, welche die Zuordnung einer Leistung zu einer Niveaustufe gestatten. Wie schon in den Globalskalen zielen die meist klar und knapp als Kompetenzbeschreibungen positiv formulierten Kriterien auf Ja-/Nein-Entscheidungen zum Vorhandensein einer von anderen Kompetenzen unabhängigen Fertigkeit.¹⁰ Zum individuellen Hörverstehen (4.4.2) gibt es etwa Skalierungen für die Fertigkeiten: Hörverstehen allgemein, Gespräche zwischen Muttersprachlern verstehen, als Zuschauer/Zuhörer im Publikum verstehen, Durchsagen und Anweisungen verstehen, Radiosendungen und Tonaufnahmen verstehen. Als mögliche Absichten werden genannt: global verstehen, selektiv verstehen, detailliert verstehen und Schlussfolgerungen ziehen können. Auch die Strategien des Hörverstehens (4.4.2.4), etwa die Fähigkeit zur Planung durch den Aufbau von Erwartungen, zur Wahrnehmung von Hinweisen oder zur Kontrolle der Rezeption und zur Reparatur misslungener Rezeptionsversuche sollen berücksichtigt werden. Obwohl andere Fertigkeiten, wie etwa jene der mündlichen Interaktion (4.4.3.1), noch stärker aufgeschlüsselt sind, gilt auch für sie, dass die vorgelegten Skalierungen bei weitem nicht alle Möglichkeiten abdecken und die Benutzer des GERS gegebenenfalls eigene Normen einführen

⁸ Vgl. in 2.4 die Formel: »The Framework must be comprehensive, but all its users must be selective.« Vgl. *hier* Abschnitt 4.1. NB. Im Ansatz des GERS ist das Erfordernis der Transparenz von Anfang an mit jenem der Kohärenz verbunden (Council for Cultural Co-operation 1992). Die Unterrichtsinhalte müssen ebenso zu den Unterrichtszielen passen wie die Unterrichtsmittel, die Methoden und die Prüfungen. Jeder Sachkenner weiß, welche Defizite hier bestehen.

⁹ Vgl. Eggensperger 2000 und z. B. die Differenzierungen zu den rezeptiven Fertigkeiten.

¹⁰ Obwohl die sorgfältige empirische Kalibrierung der Deskriptoren zu den großen Vorzügen des GERS gehört, verdient sie bei seiner periodisch nötigen Revision besondere Aufmerksamkeit. Das gilt neben der Begrifflichkeit (vgl. Quetz zur FJK 2002) vor allem für die horizontale Kohärenz der Deskriptoren. Gehören wirklich alle Kompetenzen, die einem bestimmten Niveau zugeordnet werden, auf die gleiche Ebene? Vgl. auch *hier* Anm. zu Abschnitt 4.1.

müssen.¹¹ Auch das Spannungsverhältnis zwischen den Zielen des Lernens und Lehrens einerseits und den Möglichkeiten der Beurteilung zeigt sich notwendigerweise.¹² Eine informelle fremdsprachliche Diskussion unter Freunden (4.4.3.1, S. 77) muss wohl zu den Zielen des Fremdsprachenunterrichts im allgemein bildenden Schulwesen gehören. Was bleibt von ihr, wenn die Teilnehmer wissen, dass sie, gestützt auf ein detailliertes Raster, die Grundlage für eine Beurteilung ihrer fremdsprachlichen Interaktionsfähigkeit bildet?

3.4 Es ist bezeichnend für den GERS, dass die den sprachlichen Fertigkeiten zugrunde liegenden oder mit ihnen erworbenen Kompetenzen erst (in Kapitel 5) nach den Fertigkeiten erörtert werden. Dabei wird zunächst (5.1, wie in 2.1.1) in Übereinstimmung mit der neueren Fremdsprachendidaktik zwischen den Ebenen des Wissens (*savoir*), Könnens (*savoir faire*), Seins (*savoir être*) und Lernens (*savoir apprendre*) unterschieden und dargelegt, dass sprachliche und kulturelle Kompetenzen untrennbar sind. Wer eine fremde Sprache lernt, verändert sich.¹³ Danach (5.2) geht es um die Einheiten und Regeln, welche die sprachlichen Fertigkeiten ermöglichen, also z. B. um Aussprache, Rechtschreibung, Grammatik und Wortschatz, neben vielem Anderen aber auch um rhetorische Regeln wie »Avoid obscurity and ambiguity.« (5.2.3.1).¹⁴ Ein sprachübergreifendes Dokument kann lediglich Kategorien von Lerninhalten benennen und Kriterien zu ihrer Auswahl ansprechen. Die die Darstellung begleitende Charakterisierung der menschlichen Sprachkompetenz¹⁵ und die Struktur der Darlegungen zur Unterrichtsplanung¹⁶ überzeugen nicht immer, ohne dass durch

¹¹ Die Übersetzung u. Ä. fehlen sogar in den Globalskalen. In 4.4.4.3 heißt es dazu lapidar: »No illustrative scales are yet available. «

¹² Vgl. Abel 1992 These 17: »Par rapport à l'usage communicatif d'une langue humaine, plus un test de langue est valide, moins il est fidèle et *vice versa*. «

¹³ Das wird im Vorspann zu Kap. 4 deutlicher ausgeführt als in dem dem *savoir être* gewidmeten Abschnitt 5.1.3. Vor 4.1 (S. 43) heißt es: »The linguistic and cultural competences ... enable the individual to develop an enriched, more complex personality ... « Vgl. Abel 1982, S. 3. Vgl. jetzt auch Abel 2004, Abschnitt 4.

¹⁴ 5.2.2.2 und 5.2.2.5 (S. 122 unten) erwähnen sogar absichtliche Unhöflichkeit.

¹⁵ Welchen Sinn soll es machen, wenn (5.2.1) der lexikalischen und der grammatischen Kompetenz eine semantische Kompetenz gegenübergestellt wird? Kann man über lexikalische oder grammatische Einheiten verfügen, ohne ihre Bedeutung zu kennen? Gibt es sprachliche Kompetenz (als *savoir faire*, als Können), die nicht zugleich soziolinguistische und pragmatische Kompetenz (im Sinne von: in der Sprachgemeinschaft durch den Einsatz sprachlicher Mittel handeln können) ist? Wozu dann die Unterscheidung von *linguistic competences* in 5.2.1 und *sociolinguistic* bzw. *pragmatic competences* in 5.2.2 bzw. 5.2.3 und in 2.1.2? Vgl. Abel 2000a Abschnitt (a) und Abel 2000b vor allem Abschnitte 3 und 4.

¹⁶ Es überrascht, dass die Auswahlproblematik weithin aus dem Kompetenzkapitel ausgegliedert und in das *Methodikkapitel* (Kap. 6) eingeordnet wird. Der Vorrang der Lerninhaltsbestimmung vor der Unterrichtsmethodik wird dabei zuweilen übersehen. Die Benutzer des GERS sollen zunächst (6.4.7.1) bedenken, *wie* neue Vokabeln eingeführt und gelernt werden sollen, bevor (6.4.7.2) gefragt wird, welchen Umfang der zu erlernende Wortschatz haben soll, welche Inhalte er abdecken soll, welcher Grad der Verfügung anzustreben ist und ob zwischen produktivem und rezeptivem Wortschatz

solche eher enzyklopädische Zugaben die zentrale Leistung des GERS geschmälert würde. Quetz, der weiß, wovon er redet, spricht in seinem Papier für die Frühjahrskonferenz 2002 von »Zierrat«, »Schnickschnack«, »Strass und Tand«.¹⁷

4.1 Die Grenzen des GERS ergeben sich vor allem aus seiner fast unvermeidlichen sprachübergreifenden Ausrichtung. Man ist versucht zu sagen, dass der GERS fast folgenlos bleiben wird, solange es keine Werke gibt, die für bestimmte Sprachen und Sprachgemeinschaften in konsensfähiger Weise angeben, welche Qualifikationen vorhanden sein müssen, damit dieses oder jenes Niveau sprachlicher und kultureller Kompetenz für bestimmte Formen der Sprachverwendung zuerkannt werden kann.¹⁸ Für welches Kompetenzniveau müssen im Französischen die Relativpronomen *dont* (etwa 'dessen, deren') oder *lequel* (etwa 'welcher, welche, welches') oder - man verzeihe die surrealistische Assoziation - Kenntnisse über die Nationalheldin Jeanne d'Arc gefordert werden? Mit einem beschränkten Konsens in solchen Fragen ist allenfalls nach längerer Diskussion zu rechnen. Langenscheidt hat für Deutsch als Fremdsprache zur Operationalisierung des GERS eine Publikation *Profile deutsch* angekündigt (Glaboniat 2001), die vom Goethe-Institut sowie österreichischen und schweizerischen Institutionen erarbeitet wird. Man wünscht dem Werk zahlreiche kompetente Konkurrenz. Wenn schon die Gefahr besteht, dass der offene und flexible sprachübergreifende Ansatz des GERS legitime Freiräume der Unterrichtsplanung beeinträchtigt (vgl. *hier* Abschnitt 4.5), so gilt das für ihn einzelsprachlich präzisierende Werke noch weit mehr. Da auch in der Fremdsprachendidaktik die Tendenz besteht, das Rad immer wieder neu zu erfinden (vgl. Abel 2002), ist zugleich daran zu erinnern, dass Vorarbeiten nicht ignoriert werden dürfen. Die zahlreichen auf Anregung des Europarats erstellten Schwellenniveaus können die Umsetzung des GERS erleichtern, obwohl sie gerade nicht auf die Skalierung von Kompetenzen abzielen, sondern ein dem Niveau B1 des GERS nahes Niveau beschreiben sollen und ihnen die unverzichtbare explizite kulturelle Dimension fast völlig fehlt. Es wäre auch wünschenswert, dass die einzelsprachlichen Präzisierungen nicht völlig unabhängig von einander entstehen.

4.2 Die soeben postulierte konkretere Bestimmung der fremdsprachlichen Kompetenz kann für die Auffassung des Unterrichtsziels nicht folgenlos bleiben. Die Einheiten und Regeln einer Sprache sind vielseitig einsetzbare Werkzeuge. Niemand kann sagen, in wie vielen Kontexten die Verben der französischen Verbklassen *agir*,

unterschieden werden soll. Dann wird auf die Wortschatzeinführung zurückgekommen: »What use is made of inferencing techniques? How is their development promoted?«. Erst der Schlussabschnitt im Wortschatzteil des *Methodikkapitels* (6.4.7.3) behandelt explizit die Wortschatzauswahl und ihre Kriterien.

¹⁷ Die Kapitel 6 bis 9 konfrontieren den Ansatz des GERS mit den Fragen, welche die Methodik des Unterrichts (Kap. 6, 7), seine institutionelle Einbettung (Kap. 8) und die Leistungsmessung (Kap. 9) aufwerfen.

¹⁸ Christine Feik erinnert zu Recht daran, dass die einzelsprachliche Füllung das System der im GERS angesetzten Niveaustufen sprengen kann. Eine gute Verfügung über die spanische und die englische Orthographie ist vielleicht doch unterschiedlichen Niveaustufen zuzuordnen. Analoge Fragen stellen sich für sprachspezifische Merkmale von Fertigkeiten (z. B. des Hörverstehens) und kulturelle Rituale wie z. B. Konventionen, die in Briefen beachtet werden.

sentir oder *offrir* von Nutzen sind. Der Ausdruck für *sie sind* unterscheidet sich in der französischen Aussprache von dem Ausdruck für *sie haben* durch das gleiche, für Deutschsprachige problematische Segment wie die Ausdrücke für *Fisch* und für *Gift* oder jene für *Schwestern* und *Stunden*. Niemand wird bestreiten, dass der Unterricht den Schülerinnen und Schülern eine Vorbereitung auf die Situationen schuldet, in denen sie vermutlich ihre Sprachkenntnisse einsetzen werden. Es ist entschieden zu bedauern, dass die Lehrwerke ihrer Funktion als Sprachführer zu wenig gerecht werden. Aber das ändert nichts daran, dass man von sprachlicher Kompetenz nur reden sollte, wenn jemand imstande ist, Äußerungen zu verstehen und möglicherweise auch selbst von sich zu geben, die er zuvor nie gehört oder gelesen hat. Das setzt voraus, dass man in ganz verschiedenen und weithin unvorhersehbaren Zusammenhängen über eine größere Zahl sprachlicher Ausdrucksmittel frei verfügen kann, - obwohl man eine Sprache bekanntlich nur im Hinblick auf bestimmte Verwendungsweisen erlernen kann.¹⁹ Die freie Verfügung über bestimmte sprachliche Einheiten und Regeln - tlw. mit dem Status eines *'forgettable' knowledge* (GERS 2.1.1) - ist das vorrangige Ziel des Fremdsprachenunterrichts. Die Fertigkeiten, deren Skalierung der GERS vornimmt, sind ja gerade dadurch mit einander verbunden, dass sie weithin die gleichen sprachlichen Mittel einsetzen. Je weniger Zeit verfügbar ist, desto weniger kann man darauf setzen, dass die Schülerinnen und Schüler selbständig aus fremdsprachlichen Texten eine Gebrauchsanweisung für die fremde Sprache ableiten können,²⁰ d. h. desto mehr müssen Aussprache, Rechtschreibung, Grammatik und Wortschatz als solche gelernt werden. In seiner sprachübergreifenden Form kann der GERS zu der Annahme verleiten, im Fremdsprachenunterricht gehe es vor allem um Fertigkeiten. Das wäre ein schwerwiegender Irrtum. Die Fertigkeiten existieren nur in dem Maß, in dem man auch über die Funktionen der erforderlichen sprachlichen Mittel verfügt.²¹

4.3 Unter den weiteren fremdsprachenlerntheoretischen Prinzipien, die im GERS nicht gebührend berücksichtigt werden, wäre zunächst (a) die notwendige Asymmetrie zwischen produktiven und rezeptiven Fertigkeiten zu nennen. Wie in der Muttersprache, so versteht man auch in einer Fremdsprache in der Regel sehr viel mehr, als man selbst äußern kann. (b) Es kann sogar sinnvoll sein, bei der Aneignung einer fremden Sprache den in einem gewissen Maß »autonomen« rezeptiven Fertigkeiten besonderes Gewicht einzuräumen.²² Man ist im Allgemeinen häufiger in Situationen, in denen man fremdsprachige Texte, vor allem gedruckte Texte, entschlüsseln muss als in Situationen, in denen man sich selbst in der Fremdsprache äußert. (c) Gerade in diesem Zusammenhang muss auch an die Einheit der europäischen Sprachen erinnert werden. Wer eine dieser Sprachen lernt, lernt vieles, was auch für andere Sprachen gilt, - meist ohne es zu merken, wenn er nicht darauf hingewiesen wird. Die europäischen Sprachen können und sollten verbunden unterrichtet werden. Dieser im GERS besonders nahe

¹⁹ Der Verfasser bezeichnet diesen Sachverhalt als das Paradox des Fremdsprachenlernens. Vgl. Abel 2000b Abschnitt 5.

²⁰ Ich kann nicht damit rechnen, dass eine Äußerung wie *Lotte court dans la forêt* von Deutsch lernenden französischen Schülern richtig wiedergegeben wird, wenn sie nicht in irgend einer Weise gelernt haben, dass Ortsangaben im Dativ und Richtungsangaben im Akkusativ stehen: Lotte läuft entweder *im* Wald oder *in den* Wald.

²¹ Vgl. Abel 1992 Thesen 7 und 13 und 2000b Abschnitt 10.2.1.

²² Vgl. Abel 2000b Abschnitt 10.2.5 sowie jetzt Abel 2006 Abschnitt 2.

liegende Gesichtspunkt spielt in dem Unternehmen erstaunlicherweise fast keine Rolle, trotz des in 1.3 proklamierten Paradigmenwechsels vom *multilingualism* zum *plurilingualism* und ähnlicher Äußerungen.²³ (d) Ein anderer Mangel des GERS liegt in fremdsprachenlerntheoretischer Hinsicht darin, dass trotz 6.1.3.1 die Diskontinuität fremdsprachlicher Kompetenzen²⁴ kaum thematisiert wird. Im Gegenteil: Das aus dem GERS abgeleitete Konzept eines europäischen Sprachenpasses (Portfolio) suggeriert, dass Fremdsprachenkenntnisse ebenso unveränderliche Persönlichkeitsmerkmale sind wie die Farbe der Augen oder der Haut.²⁵ (e) Schließlich ist erneut an das schon im Papier zur Frühjahrskonferenz 2000 angeführte Argument der pragmatischen Autonomie des Gebrauchs einer Fremdsprache zu erinnern. So wenig man mit einem sehr jungen oder einem sehr alten Menschen wie mit einem Vierzigjährigen sprechen kann, so wenig kann man eine Fremdsprache wie seine Erstsprache gebrauchen.²⁶ Auch das spielt im GERS kaum eine Rolle.

4.4 Schwerer als die angeführten Punkte wiegt in Anbetracht seiner Entstehungsbedingungen die schier unglaubliche Abstinenz des GERS in sprachpolitischer oder, wenn man so will, sozialer und pädagogischer Hinsicht. Wer über Sprachunterricht nachdenkt, kann diese Dimension nicht mehr ausklammern.²⁷ Warum sollen denn in Europa Sprachen gelernt und gelehrt werden?

4.4.1 Der GERS tut, auch in dem wie ein Sandkastenspiel anmutenden Kapitel 8 über *Linguistic diversification and the curriculum*, allen Ernstes so, als hätten in Europa alle Sprachen, also z. B. das Englische, Russische, Galegische, Estnische oder Dänische einen identischen Status. Wäre es nicht redlicher einzugestehen, dass das Englische mindestens für Personen mit einiger sozialer Verantwortung keine Fremdsprache mehr sein kann, sondern wohl noch geraume Zeit den Rang einer internationalen Zweitsprache hat und eine Didaktik der Mehrsprachigkeit für die Bürger Europas von diesem in vieler Hinsicht positiven Sachverhalt ausgehen muss.²⁸ Wenn man die sprachliche und kulturelle Vielfalt Europas dennoch als Wert sieht und vermeiden will, dass der in einer Kosten-Nutzen-Rechnung unschwer quantifizierbare Vorsprung der Anglophonen in irrationale Gewalt gegen Anglophones umschlägt, dann muss man auch anerkennen, dass für nicht wenige Menschen neben der vertieften Erlernung des Englischen die intensive Erlernung mindestens einer anderen Sprache unumgänglich ist.

²³ Z. B. vor 4.1 (S. 43) und in 8.1.

²⁴ D. h. z. B. ihre sprunghafte Entwicklung, Fossilisierung, Volatilität und Reaktivierbarkeit.

²⁵ Jede Sprachprüfung ist bestenfalls eine gelungene Momentaufnahme. Vgl. Abel 1992 mit dem in den Beispielen zu These 7 viermal wiederholten »derzeit«. - Auch der mit der konsequenten Fortschreibung im Unterricht verbundene Aufwand könnte das Portfolio-Projekt scheitern lassen. Andere Aspekte, z. B. der regelmäßige Ansporn zur Selbsteinschätzung oder die Dokumentation der individuellen Sprachenbiographie, sind durchaus positiv zu sehen.

²⁶ Vgl. Abel 2000a Abschnitt (b).

²⁷ Vgl. Abel 1982, sowie Abel 2002 Abschnitt 6 und Abel 2001 S. 111 ff.

²⁸ Vgl. jedoch die Stellungnahme von Abel / Schröder 2003 gegen den Unterricht des Englischen als Fremdsprache auf Grundschulen. Ein solcher Unterricht könnte die spätere Erlernung weiterer Sprachen als unnötige Mühe erscheinen lassen.

Dabei steht außer Zweifel, dass die Aneignung einer weiteren vertieft erlernten Sprache anders zu konzipieren ist als die der internationalen Sprache Englisch, wenngleich sie nicht unter dem in dieser Sprache zu erreichenden Niveau bleiben darf, auch was das Kulturelle angeht. Sonst kann man gleich auf das Englische zurückgreifen.²⁹

4.4.2 In diesem Zusammenhang ist auch zu rügen, dass der dem GERS zugrunde liegende Begriff der europäischen Staatsbürgerschaft (*European Citizenship / citoyenneté européenne*) gänzlich ohne Füllung bleibt.³⁰ Zwischen den Nationen Europas existieren noch immer sich vielfältig überschneidende Unterlegenheits- und Überlegenheitsgefühle (und aus ihnen resultierende dumpfe Ängste), die vom GERS ignoriert werden. Die implizit angenommene kulturelle Homogenität Europas ist trügerisch. Ohne das Bewusstsein von Gemeinsamkeiten und Unterschieden wird in Europa kein ausgeprägtes Zusammengehörigkeitsgefühl entstehen.

Drei Gesichtspunkte hätten in dieser Hinsicht Berücksichtigung verdient:

(a) Künftige Generationen sollten davon überzeugt werden, dass der oft unbequeme friedliche Wettbewerb zwischen den Nationen und Regionen Europas allen Vorteile bringt. Nationales und regionales Selbstbewusstsein müssen daher auch künftig gepflegt werden.

(b) Die Grenzen Europas sind nicht bestimmbar. Einerseits betonen manche Bewohner Europas nicht ohne Grund ihre Distanz zur (überkommenen und/oder aktuellen) europäischen Kultur und andererseits gibt es kaum ein Stück Erde, dessen Bevölkerung nicht auch mehr oder weniger von Europa geprägt wäre. So wie man niemandem eine europäische Identität aufzwingen kann, so wird man niemandem verbieten können, sich als Europäer zu fühlen, auch wenn er geographisch weit entfernt von Europa lebt.³¹

(c) Das Bewusstsein europäischer Gemeinsamkeiten muss in drei Dimensionen gepflegt werden. Es gibt nicht nur ein noch immer stark wirkendes transnationales Erbe und die Gemeinsamkeiten der Gegenwart. Die europäische Identität muss auch durch Ideale bestimmt werden, die für die Zukunft gelten sollen, selbst wenn über sie zunächst kein Konsens besteht. So wie die starke nationale Identität des republikanischen Frankreich

²⁹ Weitere Sprachen können daneben nur begrenzt vermittelt werden. Man könnte an Unterrichtseinheiten denken, die ergänzend zu englischsprachiger Kommunikation eine höfliche Kontaktaufnahme ermöglichen, unterhalb des niedrigsten Niveaus des GERS (3.5). Auch an Lesefertigkeitskurse, welche die Entsprechungen zwischen den europäischen Sprachen nutzen, ist wieder zu erinnern. N. B. Die Folgen einer Ausweitung des Fremdsprachenunterrichts für den muttersprachlichen Unterricht werden bisher kaum bedacht. Gerade mit Blick auf das *savoir être* muss an der muttersprachlichen Kompetenz junger Europäer künftig eher mehr denn weniger gearbeitet werden als bisher.

³⁰ Deskriptoren zum *savoir être* und den anderen in 5.1 behandelten Kompetenzen fehlen. Vgl. auch das von Vollmer zur Frühjahrskonferenz 2002 eingereichte Papier.

³¹ Es ist sogar zu fragen, ob der Gedanke einer europäischen Staatsbürgerschaft nicht überholt ist und in die Idee unserer Klassik vom Weltbürgertum überführt werden sollte. Für europäisches Selbstbewusstsein gälte dennoch, was soeben zum nationalen und regionalen Selbstbewusstsein in Europa gesagt wurde.

sich im 19. Jahrhundert allmählich aus der Dynamik zunächst kontroverser revolutionärer Ideale entwickelt hat.

4.5 Abschließend und doch eng mit dem Vorausgehenden verbunden: Eine transparente Zertifizierung der Ergebnisse des Fremdsprachenunterrichts ist unumgänglich. Dennoch sollte, vor allem in Anbetracht des *Backwash*-Effekts, die mit dem GERS verbundene Gefahr der Nivellierung nicht übersehen werden.³² Der Referenzrahmen darf nicht zur Zwangsjacke werden. Der Wettbewerb der deutschen Bundesländer schließt Fehlentwicklungen nicht aus, aber er neutralisiert sie häufiger als dass er sie verstärkt. Insgesamt ist er - gerade auch im Vergleich mit Frankreich - ein Gewinn für unser Schulwesen. Ähnliches gilt für die Konkurrenz der Schulfremdsprachen und den Wettbewerb der europäischen Schulverwaltungen. Es wäre fatal, wenn durch den GERS Initiativen verhindert und legitime Freiräume vernichtet würden.³³ Analoges gilt auf der Ebene der einzelnen Lerngruppe. Obwohl positive pädagogische Folgen exakter Leistungsmessung unstrittig sind,³⁴ können die Noten im Fremdsprachenunterricht nicht gleichsam mit dem Metermaß und der Stoppuhr vergeben werden, wie das zuweilen im Sportunterricht üblich war. Man hat zu Recht beanstandet, dass im GERS zu wenig vom Lerner als Person die Rede ist. Es ist kein Fehler, sondern durchaus in Ordnung, wenn das Schulwesen den Lehrerinnen und Lehrern Ermessensspielraum gibt und ihnen z. B. gestattet, Warnungen oder ermutigendes Vertrauen auf künftige Leistungen in Bewertungen einfließen zu lassen.³⁵ Die pädagogische Freiheit kompetenter Lehrer ist ein hohes Gut. Man sollte sie nicht leichtfertig europäischen Normen opfern. Aber sie darf natürlich auch nicht als Alibi für einen ineffizienten Unterricht missbraucht werden.

Wer den Bericht über die Tagung durchsieht, welche die Arbeit am GERS ausgelöst hat (Council for Cultural Co-operation 1992), wird die meisten vorstehend geäußerten Bedenken bereits angesprochen finden. Er wird sich aber auch einem Gefühl der Anerkennung für das inzwischen Erreichte nicht verschließen können.

5 Die vorstehenden Darlegungen können im Hinblick auf die Leitfragen zur Frühjahrskonferenz 2002 in der folgenden Weise zusammengefasst werden:

5.1. In Anbetracht der Absicht und Machart des GERS erschien dem Verfasser eine intensivere Auseinandersetzung mit den oft schillernden Facetten³⁶ der in dem Werk belegbaren Sprach(en)-Begriffe nicht angebracht. Neben den Truismen wurden weniger

³² Vgl. das Argument der *McDonaldisierung* in dem von Schwerdtfeger zur Frühjahrskonferenz 2002 eingereichten Papier.

³³ Warum sollte der Französischunterricht in Finnland nicht tlw. andere Ziele verfolgen als in Italien? Vgl. Abel 2001 S. 108 f. und S. 110 ff. sowie Abel / Abel 2001. Auf der Frühjahrskonferenz war von der Gefahr die Rede, dass im Kontext der EU-Erweiterung der GERS zu einem Dokument des Neokolonialismus wird.

³⁴ Vgl. Abel 2002 Abschnitt 4.1-2 und vor allem Ende von Abschnitt 5.1.

³⁵ Vgl. Abel 1982 S. 5 sowie Abel 1992 Kommentar zu These 15 und wiederum Abel 2002 Abschnitt 5.1.

³⁶ Vgl. dazu etwa die erstaunliche Berufung auf die Prinzipien einer pluralistischen Demokratie in 2.3.2.

selbstverständliche Übereinstimmungen in Grundpositionen erfreut zur Kenntnis genommen. Das gilt besonders für den (im GERS freilich nur unzureichend vertieften) Grundsatz *se servir d'une langue, c'est agir* (2.1),³⁷ für das Axiom der Begrenztheit selbst der muttersprachlichen Kompetenz (5.2.1 und 8.2.2),³⁸ oder jenes einer »integrativen« Mehrsprachigkeit (1.3 u. a.).³⁹ In anderen Fragen unterscheiden sich die Positionen des Verfassers deutlich von der im GERS belegten Auffassung der menschlichen Sprachkompetenz.⁴⁰ Die oberflächennahe Formulierung der KANN-Beschreibungen des GERS neutralisiert allerdings die festgestellten Mängel. Die Deskriptoren des GERS sind im Kern brauchbare Instrumente zur Bestimmung wesentlicher Ergebnisse des Unterrichts. Es ist nahe liegend, dass in einer sprachübergreifenden Publikation den sprachlichen Mitteln weniger Beachtung geschenkt wird als den Fertigkeiten, die ihre Verfügbarkeit manifestieren.

5.2 Auch die Mehrzahl der fremdsprachenlerntheoretischen Positionen des GERS erfordert keine Auseinandersetzung, da es sich weithin um (tlw. ohne Festlegung referiertes) Gemeingut der älteren und/oder neueren Fremdsprachendidaktik handelt.⁴¹ Als wichtigere Übereinstimmungen mit Positionen des Verfassers wären vor allem zu nennen die Verbindung von Selbstbewertung und Fremdbewertung (Kap. 2), die Betonung der Unterscheidung zwischen Wissen und Können, der Ansatz einer Ebene der Lernkompetenz (5.1.4) und vor allem der Aspekt des *savoir être* (5.1.3). Dazu kommt z. B. die Aufwertung der Übersetzung u. Ä. (*mediation*, ab Abschnitt 2.1.3), die Bedeutung der *tasks* (Kap. 7) und mit ihr verbunden die Unterscheidung zwischen der Simulation außerunterrichtlicher Aktivitäten im Unterricht und didaktischen Aktivitäten an sich. Der Verfasser hat die Berücksichtigung der Interaktion bei der Gliederung der sprachlichen Fertigkeiten in seine Lehre übernommen.⁴² Daneben gibt es im GERS freilich auch sehr störende Defizite, die im Wesentlichen *hier* in den Abschnitten 4.3 und 4.4 behandelt werden. Dabei geht es um die Asymmetrie von rezeptiven und produktiven Kompetenzen, den Rang der rezeptiven Kompetenzen, den im GERS zwar proklamierten, aber nicht eingelösten Ansatz der Mehrsprachigkeitsdidaktik, die Diskontinuität sprachlicher Kompetenzen⁴³ und die pragmatische Autonomie des Gebrauchs einer Fremdsprache. Ganz besonders deutlich rügt der Verfasser daneben die fast unglaubliche Abstinenz des GERS in sprachpolitischer bzw. sozialer und pädagogischer Hinsicht, auch gerade zu dem Schlüsselbegriff der *European Citizenship / citoyenneté européenne*.

Die genannten Defizite entsprechen Forschungslücken und müssen als Herausforderung an die Weiterentwicklung der Theorie und Praxis des Lehrens und Lernens fremder

³⁷ Vgl. Abel 2000a Abschnitt (a) und Abel 2000b Abschnitt 3.

³⁸ »All knowledge of a language is partial, however much of a 'mother tongue' or 'native language' it seems to be.« Vgl. wiederum Abel 2000a Abschnitt (a) und Abel 2000b vor allem Abschnitt 6.1-2.

³⁹ Vgl. Abel 2001 S. 119 f. und Abel 2002 Abschnitt 6.3.

⁴⁰ Vgl. *hier* Fußnote 15 zu Abschnitt 3.4 und den Abschnitt 4.2.

⁴¹ Vgl. dazu *hier* am Ende von Abschnitt 3.4 die Einschätzung von Quetz.

⁴² Vgl. *hier* Abschnitt 3.1.

⁴³ In diesem Zusammenhang wird *hier* in Abschnitt 4.3 auch zu dem Portfolio-Projekt Stellung genommen.

Sprachen in Europa angenommen werden. Auch in der vorliegenden Form dürfte der GERS jedoch bereits beträchtliche Fortschritte bewirken, da seine Umsetzung zu einer notwendigerweise auch theoretischen Revision der Praxis zwingt. Die Breitenwirkung des GERS kann dazu beitragen, dass das ihn kennzeichnende Streben nach Kohärenz in der Unterrichtsplanung stärker berücksichtigt wird.

5.3 Der Vorschlag sorgfältig empirisch abgesicherter, gestufter KANN-Beschreibungen stellt wohl die wichtigste historische Leistung des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens für Sprachen dar. Der GERS liefert durch die erstaunlich große Anerkennung, die er gefunden hat, die Grundlage für eine auch international transparente Zertifizierung von Fremdsprachenkenntnissen. Es ist zu erwarten, dass die Leistungsmessung im Fremdsprachenunterricht sich künftig in zahlreichen Ländern an die KANN-Beschreibungen des GERS anlehnen wird. Ihre für Prüflinge und Prüfer recht leicht nachvollziehbare Formulierung ist in dieser Hinsicht von Vorteil. Auf dem GERS beruhende Aussagen in Sprachzeugnissen sind auch für Nicht-Fachleute verständlich.

Eine Normierung der Bezugnahme auf den GERS ist dennoch unabweisbar, vor allem im Hinblick auf bestimmte Formen der Sprachverwendung in einzelnen Sprachen und Kulturen.⁴⁴ Man muss hoffen, dass eine von konkurrierenden Kompetenzen geprägte curriculare Entwicklungsarbeit diese Notwendigkeit erkennt und - mit ausreichenden Ressourcen versehen⁴⁵ - auch annehmen kann. Die Zielbereiche *savoir* und *savoir être* erfordern noch besonders eingehende Bemühungen. Die eingangs⁴⁶ erwähnte, durch den GERS gerade zu überwindende Unkenntnis der Unterrichtsergebnisse wird seine Umsetzung zunächst erschweren. Es besteht die Gefahr, dass in einer ersten Phase aus dem GERS entnommene Beschreibungen als Wunschziele für künftigen Unterricht verordnet werden. Wie lange wird es dauern, bis man verlässlich angeben kann, welches Niveau des GERS für einen bestimmten Fremdsprachenlehrgang einer bestimmten Schulart ein angemessenes Ziel darstellt?

5.4 Wie können Aufbau, Struktur und Inhalte des GERS analysiert werden, um eine begründete Weiterentwicklung zu ermöglichen? Der Verfasser setzt in dieser Hinsicht vor allem auf die aus der Praxis zu erwartende (»analytische«) Kritik. Die zunehmende Heranziehung des GERS zur Bestimmung der Unterrichtsergebnisse wird eine gewisse Überschätzung des Unternehmens offenbaren und zeigen, dass ohne weitergehende Normierungen nur bescheidene Fortschritte erreichbar sind. Auch die zahlreichen anderen, vorstehend erwähnten Defizite im Ansatz des GERS werden in den Blick geraten.

Die mit der breiten Akzeptanz verbundene Wirkung des GERS wird daneben auch dazu zwingen, seine Funktion als Multiplikator fremdsprachendidaktischer Erkenntnisse zu analysieren. Obwohl einschlägige Verdienste nicht zu bestreiten sind, müssen, wenn diese Funktion beibehalten werden soll, Nuancierungen und Ergänzungen

⁴⁴ Vgl. *hier* Abschnitt 3.2 und vor allem 4.1.

⁴⁵ N. B. Die Operationalisierung des GERS kann nicht nur von Lehrplankommissionen geleistet werden.

⁴⁶ Vgl. *hier* am Anfang von Abschnitt 2.

vorgenommen werden. Die Notwendigkeit einer solchen Revision ist unmittelbar erkennbar in den erstaunlichen Lücken der Bibliographie, nicht zuletzt was die deutschsprachige Forschung angeht. Auch unter dem Blickwinkel einer begründeten Weiterentwicklung ist abschließend zur Akzeptanz und Wirkung des GERS an die Warnungen *hier* in Abschnitt 4.5 und am Ende des Abschnitts 5.3 zu erinnern. An qualitativ ausgerichteten empirischen Forschungen führt kein Weg vorbei. Nur so kann man vermeiden, dass der GERS zur Zwangsjacke wird.

BIBLIOGRAPHIE

- Council of Europe, Council for Cultural Co-operation, Education Committee, Modern Languages Division (2001), *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*. Cambridge.
- Conseil de l'Europe, Conseil de la coopération culturelle, Comité de l'éducation, Division des langues vivantes (2001), *Un cadre européen commun de référence pour les langues : Apprendre, enseigner, évaluer*. Paris.
- Europarat, Rat für kulturelle Zusammenarbeit (2001), *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Berlin.
- Abel, Agnès / Abel, Fritz (2001), Nationale Identität durch muttersprachlichen Unterricht in allen Fächern. Die französische Grundschule als Lernschule. In: Köppert, Christine / Metzger, Klaus, éd., *Entfaltung innerer Kräfte. Blickpunkte der Deutschdidaktik. Festschrift für Kaspar H. Spinner anlässlich seines 60. Geburtstages*. Seelze-Velber, p. 269-285.
- Abel, Fritz (1982), Statement zum Tagungsthema. In: Bausch, Karl-Richard u. a., Hrg., *Das Postulat der Lernerzentriertheit. Rückwirkungen auf die Theorie des Fremdsprachenunterrichts. Arbeitspapiere der 2. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Bochum, S. 1-5.
- Abel, Fritz (1987), Der Französischunterricht und die frankophonen Minderheiten in den überwiegend anglophonen Provinzen und Territorien Kanadas. In: Wolf, Lothar, Hrg., *Französische Sprache in Kanada*. München, S. 137-266.
- Abel, Fritz (1992), Sprachprüfungen im Fremdsprachenunterricht. In: Anschütz, Susanne R., Hrg., *Texte, Sätze, Wörter und Moneme. Festschrift für Klaus Heger*. Heidelberg, S. 1-15.
- Abel, Fritz (2000a), Interaktion und menschliche Sprachkompetenz. In: Bausch, Karl-Richard u. a., Hrg., *Interaktion im Kontext des Lehrens und Lernens fremder Sprachen. Arbeitspapiere der 20. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen, S. 11-19.
- Abel, Fritz (2000b), Que signifie « savoir » une langue étrangère? In: Staib, Bruno, Hrg., *Linguistica romanica et indiana. Festschrift für Wolf Dietrich*. Tübingen, S. 3-20.
- Abel, Fritz (2001), Die sozialen und pädagogischen Aufgaben des schulischen Französischunterrichts in Deutschland. In: Wiater, Werner, Hrg., *Kompetenz-erwerb in der Schule von morgen*. Donauwörth, S. 108-121.
- Abel, Fritz (2002), Der Fremdsprachenunterricht muss zielbewusster werden. In: Bausch, Karl-Richard u. a., Hrg., *Neue curriculare und unterrichtsmethodische Ansätze und Prinzipien für das Lehren und Lernen fremder Sprachen*.

- Arbeitspapiere der 21. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts.* Tübingen, S. 9-19.
- Abel, Fritz (2004), Wertorientierung im Französischunterricht. In: Matthes, Eva, Hrg., *Wertorientierter Unterricht - eine Herausforderung für die Schulfächer.* Donauwörth, S. 145-169.
- Abel, Fritz (2006), Gemeinsamkeiten im Häufigkeitsschatz des Französischen, Italienischen und Spanischen. Bericht über ein Experiment. In: Martinez, Hélène / Reinfried, Marcus, Hrg., *Mehrsprachigkeitsdidaktik gestern, heute und morgen. Festschrift für Franz-Joseph Meißner zum 60. Geburtstag.* Tübingen, S. 37-52.
- Abel, Fritz / Schröder, Konrad (2003), *Englisch oder eine andere Sprache? Zum Fremdsprachenunterricht an der Grundschule.* Universität Augsburg. Pressemitteilung 18/03, 12. Februar 2003.
- Council for Cultural Co-operation of the Council of Europe (1992), *Transparency and Coherence in Language Learning in Europe: objectives, assessment and certification.* Council of Europe, Council for Cultural Co-operation.
- Eggensperger, Karl-Heinz (2000), *Kompetenzniveaus für das Lernen und Lehren von Fremdsprachen: Europarat und UNICert.*
[Eggensperger (2000) = <http://pub.ub.uni-potsdam.de/2000meta/0007/door.htm>]
- Glaboniat, Manuela u. a. (2001), *Profile deutsch. Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen. Lernzielbestimmungen, Kannbeschreibungen, Kommunikative Mittel, Niveau A1, A2, B1, B2.* Berlin.
- Harley, Birgit u. a. (1990), *The Evaluation Syllabus. National Core French Study.* Ottawa.
- Schneider, Günther (2001), Kompetenzbeschreibungen für das »Europäische Sprachenportfolio«. *Fremdsprachen Lehren und Lernen* 30, S. 193-214.
- Schneider, Günther / North, Brian (2000), *Fremdsprachen können - was heisst das? Skalen zur Beschreibung, Beurteilung und Selbsteinschätzung der fremdsprachlichen Kommunikationsfähigkeit.* Chur.
- Stoldt, Peter (o. J. [2001]), Der Gemeinsame europäische Referenzrahmen und seine Umsetzung in den Ländern in der Bundesrepublik. Realität und Zukunftschance. In: Freie und Hansestadt Hamburg, Behörde für Schule, Jugend und Berufsbildung, Hrg., *Sprachenkonferenz der Länder in der Bundesrepublik Deutschland.* Hamburg, S. 36-42.

Erstveröffentlichung:

Eine wichtige Etappe auf dem Weg zur transparenten Zertifizierung von Fremdsprachenkenntnissen, - nicht mehr. In: *Karl-Richard Bausch* u. a. (Hrg.), *Der Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen in der Diskussion.* Arbeitspapiere der 22. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts, Tübingen 2003, S. 9-21. (Schriftenverzeichnis Fritz Abel Nr. 77).

Geringfügig überarbeitet.

»Fachdidaktik ist ... eine Aufgabe aller an der Lehrerbildung beteiligten Vertreter eines Faches.« (FJK 2003)

Die zur Frühjahrskonferenz 2003 vorgegebenen Leitfragen:

1. Welche inhaltlichen Stärken und Schwächen - ggf. unter Bezug auf Ihr Bundesland und Ihre eigenen Erfahrungen - sehen Sie in der aktuellen Lehrerbildung in Deutschland?

2. Derzeit werden unterschiedliche organisatorische und zeitliche Formate diskutiert, die bei der Reform der Lehrerbildung zum Einsatz kommen sollen (z. B. gestufte Studiengänge etc.). Wie schätzen Sie diese Formate in ihrer Bedeutung für eine Verbesserung der Lehrerbildung ein?

3. Aus welchen Erkenntnissen der Erforschung des Lehrens und Lernens fremder Sprachen lassen sich Ihrer Meinung nach Vorschläge für eine Reform der Fremdsprachenlehrerbildung ableiten bzw. wo liegen bereits Modelle vor?

1. Bevor gemäß den Leitfragen in den Abschnitten 2, 3 und 4 dieses Papiers auf Stärken und Schwächen der Regelungen eingegangen wird, die den Rahmen der Tätigkeit des Verfassers bilden, scheint es unumgänglich, nach dem Ziel der Ausbildung zu fragen.¹ Wer ist eine gute Fremdsprachenlehrerin, ein guter Fremdsprachenlehrer?

¹ Das als Titel des Beitrags gewählte Zitat ist der Rede entnommen, die der damalige Bayerische Staatsminister für Unterricht und Kultus Hans Maier (1975, S. 23) bei der Errichtung der mit der Lehrerbildung beauftragten Fachbereiche der Universität Augsburg am 26.4.74 gehalten hat. Man weiß spätestens seit Christmann (vgl. Abel 1996, S. 198 ff.), dass der Konflikt zwischen ihrem Monopol in der Fremdsprachenlehrerbildung und ihrem Wissenschaftsverständnis die deutschen Neophilologien von Anfang an begleitet. Der Rahmen dieses Beitrags lässt weder historische Rückblicke noch Verweise auf den aktuellen Missbrauch des Monopols zu. Wer letzteres sucht, findet Belege in Abel 1997a, letzte Fußnote zu Abschnitt 8.2.1.3. Auch die Lehrerfortbildung wird ebenso ausgeklammert wie die *allgemeine* Problematik der

1.1.1 Eine sowohl praktische wie reflektierte Kenntnis der Fremdsprache und der in der Schule vorherrschenden Erstsprache ist für Fremdsprachenlehrer ebenso unverzichtbar wie eine gleichermaßen auf systematischen kontrastiven Studien und längerer eigener Erfahrung beruhende Kenntnis der fremden Sprachgemeinschaft.² Das selbstverständliche Ziel der Lehrerausbildung, dass man lernt zu lehren, setzt vor allem Vertrautheit mit den Unterrichtsgegenständen voraus. Das wird erstaunlicherweise nur selten gebührend herausgestellt. Die Aneignung der genannten Kompetenzen erfordert im Zeitalter der internationalen Mobilität einen Arbeitsaufwand, der kaum überschätzt werden kann. Es ist unglaublich, mit welcher Verblendung nicht selten auch Personen mit ansonsten sicherem Urteil die Grenzen ihrer fremdsprachlichen und fremdkulturellen Kompetenzen verkennen. Jeder deutsche Französischlehrer ist immer wieder genötigt, seine Qualifikation auch vor Muttersprachlern in Anwesenheit seiner Schülerinnen und Schüler unter Beweis zu stellen. Nur ein kleiner Teil dessen, was er lernen muss, kann durch in Studienordnungen integrierbare Lehrveranstaltungen vermittelt werden.³ Wichtige Teilkompetenzen, etwa ein hinreichend ausgedehnter Wortschatz, differenzierendes Hörverstehen oder die Vertrautheit mit in der fremden Sprachgemeinschaft üblichen Argumentationsmustern, werden bestenfalls durch ausdauerndes Selbststudium verfügbar. Die Lehrveranstaltungen können nur Anregungen geben und dafür sorgen, dass das Selbststudium nicht planlos ausufert, sondern tatsächlich auf mögliche Gegenstände des künftig zu erteilenden Unterrichts bezogen ist. Es versteht sich von selbst, dass Pflichtkomponenten der Ausbildung durch eine erkennbare Funktion für den künftigen Beruf legitimiert sein müssen. Das ist bisher sehr oft nicht der Fall.

1.1.2 Neben dem soeben bestimmten fachwissenschaftlichen Ziel der Fremdsprachenlehrerausbildung ist eine im engeren Sinn didaktische Ausbildung unabdingbar. Es kann kein Zweifel daran bestehen, dass niemand eine Fremdsprache unterrichten sollte, der sich nicht auch theoretisch und praktisch mit den Bedingungen des Lernens und Lehrens fremder Sprachen auseinandergesetzt hat. Der Verfasser misst auch in dieser Ausbildungskomponente einer einzelsprachlichen Ausrichtung besonderes Gewicht bei. Wer die französische Aussprache deutscher Schülerinnen und Schüler korrigiert, muss gelernt haben, auf andere Erscheinungen zu achten als jemand, der die englische oder spanische Aussprache korrigiert. Entsprechendes gilt für praktisch alle

Lehrerausbildung. Vgl. dazu Terhart 2001 und den noch immer kaum weniger aktuellen *tour d'horizon* von Weber 1975.

² (1) Der Verfasser hat über die Konsequenzen dieses Postulats im Hinblick auf polyzentrische Sprachgemeinschaften und international gebrauchte Sprachen noch nicht genug nachgedacht. Er betont regelmäßig die Bedeutung der internationalen Frankophonie für die soziale Metakompetenz der Lehrer und Schüler, sieht aber dennoch in den Bewohnern der Französischen Republik die wichtigsten »Adressaten« des deutschen Französischunterrichts. (2) Die sog. Landeskunde im Fremdsprachenunterricht muss von der Welt der Schülerinnen und Schüler ausgehen und zu ihr zurückführen. Die Forderung kontrastiver Studien schließt ein, dass die Lehrerinnen und Lehrer auch lernen, in der Fremdsprache fundiert von der Welt der Schüler zu sprechen.

³ Gegen den Ansatz von Bludau u. a. 1978, S. 161 ff. Vgl. auch Bludau u. a. 1973.

Lerninhaltsbereiche, vom Wortschatz und der Grammatik bis zur Verarbeitung nationaler Vorurteile.⁴ Es ist unbestreitbar, dass es daneben auch allgemein fremdsprachendidaktische Sachverhalte gibt. Die Frage, wie etwa Sprachkenntnisse eingeübt oder als Ergebnis des Unterrichts »gemessen« werden können, findet zu manchen Fertigungsbereichen für verschiedene Sprachen durchaus analoge Antworten. Es spricht gleichwohl vieles dafür, dass auch Lehrerinnen und Lehrer, die für den Unterricht mehrerer Sprachen ausgebildet werden, mit solchen Fragen jeweils in sprachspezifischer Weise vertraut gemacht werden.⁵

1.1.3 Die Wissenschaftlichkeit der Fremdsprachenlehrerausbildung ergibt sich für den Verfasser in Übereinstimmung mit der traditionellen Selbstauffassung der deutschen Universität im Wesentlichen daraus, dass die Studierenden ihre Professorinnen und Professoren als Forscher erleben und von ihnen zur Forschung angeleitet werden. Unsere Studierenden lernen nicht nur, Lücken ihres eigenen Wissens zu schließen, sondern erfahren auch aktiv, wie man durch Forschung die Grenzen des insgesamt verfügbaren Wissens erweitern kann.⁶ Die wissenschaftliche Ausrichtung des Studiums darf nicht zur Disposition gestellt werden. Wer nicht zu forschen gelernt hat, ist stärker der Gefahr ausgesetzt, die Unstetigkeit des Fortschritts zu verkennen und Moden für neue Erkenntnisse zu halten. Ziel der Lehrerausbildung ist ja auch die Befähigung zur begründeten Veränderung der Unterrichtspraxis.⁷ Verantwortliche Innovationen setzen Forschungserfahrungen voraus.

1.2.1 Obgleich sie wohl noch in keiner Prüfungsordnung so festgeschrieben sind, dürften die bisher besprochenen Erfordernisse der Fremdsprachenlehrerausbildung weithin konsensfähig sein. Für Postulate, die sich aus der pädagogischen Absicht des Unterrichts ergeben, ist das weniger zu erwarten. Über Bildungswert ist so viel gefaselt worden, dass die meisten Fremdsprachendidaktiker sich nunmehr Äußerungen zu dieser Thematik verbieten.⁸ Die Problematik wird wohl am besten durch eine Anekdote beleuchtet. Der Verfasser stieß vor einigen Jahren im Nachlass eines erfolgreichen und allem Anschein nach auch recht glücklichen Menschen auf folgende Sätze:

⁴ Über die mangelhafte Beschreibung sprachlicher Lerninhalte im Unterricht und in den Lernmitteln wird immer wieder geklagt.

⁵ Einerseits wegen der materiellen Unterschiede zwischen den Sprachen, aber auch, weil es kaum zwei Fremdsprachen gibt, die in schulsprachenpolitischer Hinsicht den gleichen Status haben. Überschneidungen im Lehrangebot verschiedener Fachvertreter an der Universität sind zudem generell zu befürworten. Es ist gut, dass künftige Englisch- und Französischlehrer Sprach- und Literaturwissenschaft nicht nur fachübergreifend studieren, sondern durch Kontraste in den Positionen ihrer akademischen Lehrer zu eigenen Nachforschungen herausgefordert werden können. Entsprechendes gilt selbstverständlich auch für die Fachdidaktik.

⁶ Vgl. dazu hier Abschnitt 2.4 Ende.

⁷ So schon Abel 1982, S. 4 zur 2. Frühjahrskonferenz.

⁸ Wer spricht noch von der mit dem Fremdsprachenlernen verbundenen impliziten Werteerziehung wie der Gewöhnung an Ausdauer und intelligente Arbeit? Mit expliziten moralischen Urteilen verbundene Werte wie Mündigkeit oder Umweltbewusstsein können dagegen als kaum bedachte Schlagworte noch Konjunktur haben und inflationär entwertet werden. Vgl. dazu jetzt Abel 2004.

»Meinen Charakter verdanke ich vor allem meinen Eltern. Sie lehrten uns ... Was mich von meinen Geschwistern unterscheidet, ist im Wesentlichen das Werk meines Griechischlehrers N.M. und meines Deutsch- und Französischlehrers T.R.S. Durch sie habe ich das Glück entdeckt, das die Teilhabe an der Kenntnis schöner Texte verschaffen kann. Krösus und Solon bei Herodot, Athena und die anderen Frauen der Odyssee, erhabene Worte vor dem Tod in der Ilias, Antigones Widerstand, die Ironie des Sokrates, der Dichter am Hof von Ferrara, Stiftern *Turmalin*, das Europa des Novalis, Pflicht und Ehre im *Cid*, Harpagons Unmenschlichkeit, Pascals Wette, Rimbauds bunte Vokale, das »Glück« des Sisyphus und tausend ähnliche Erinnerungen haben mein Bewusstsein nie mehr verlassen. Durch N.M. und T.R.S. entdeckte ich, dass es jenseits von weltanschaulichen Ängsten und der Sorge vor materieller Not eine andere Welt gibt. Es hat eine Weile gedauert, bis mir ein ähnliches Glücksgefühl anderswo begegnete.«

Die zitierten Sätze erinnerten den Verfasser an die eigene, zwiespältige Schulzeit. Die lateinischen unregelmäßigen Verben verzehrten in der 6. Klasse fast den letzten Rest kindlicher Lebensfreude. Auch danach noch wurde vor allem im Fremdsprachenunterricht »gesiebt« und zuweilen mit empörender Leichtfertigkeit über Lebenschancen entschieden. Insgesamt brachte jedoch auch dem Verfasser nichts so viel bleibenden Gewinn wie die Arbeit an fremdsprachigen literarischen Texten, deren Sinn nicht sofort offenkundig war. Das gilt wohl auch für seine Mitschüler. Mathematische und naturwissenschaftliche Formeln, Geschichtszahlen und die meisten fremdsprachlichen Vokabeln wurden gewiss schneller vergessen.

1.2.2 Stellt die glückliche Teilhabe an der Kenntnis schöner Texte das höchste Lehrziel dar, auf das hin Fremdsprachenlehrer ausgebildet werden müssen? Man zögert vor einer bejahenden Antwort. Gerade heute. Geographische Distanz ist fast bedeutungslos geworden. Viele Staatsgrenzen werden (legal oder illegal) mit Leichtigkeit überwunden. Die vielsprachige Menschheit lebt auch dank der Neuen Medien im globalen Dorf. Und Nähe erzeugt mehr Reibung als Distanz. Künftige Generationen brauchen zur Lösung der unvermeidlichen Konflikte mehrsprachige und mehrkulturelle Kompetenzen, die nicht nur durch Kontakte implizit erworben werden können, sondern auch explizit und planvoll gefördert werden müssen. Das ist ganz unbestreitbar. Darf man da noch wagen, dem pädagogischen Ziel eines durch literarische Texte vermittelten *bonheur en commun* Zeit und Arbeit zu widmen? Ist derlei nicht bestenfalls eine unverbindliche Zugabe zum Unterricht auf der Oberstufe des Gymnasiums? Unangebracht oder faules Alibi⁹ in anderen Schularten und der Erwachsenenbildung?

1.2.3 Die Antwort scheint klar. Dennoch kann ein Blick nach Frankreich Zweifel aufkommen lassen. Gewiss, Voraussagen über die Zukunft wären vermessen und sogar die Gegenwart ist sehr undurchsichtig. Wie steht es wirklich um das von großen Minderheiten beanspruchte *droit à la différence*? Für das allgemeine Bewusstsein gilt aber noch immer, dass man durch die Schule und nicht durch Geburt Franzose wird,

⁹ Also eine Ausrede, um Misserfolge des Unterrichts in anderen, wichtigeren Gebieten schön zu reden.

und dass ein demokratisches Schulwesen allen Bürgern das »Glück der Teilhabe« an gemeinsamen Werten schenken muss, auch den Farbigen, für welche die Formel »nos ancêtres les Gaulois« nun wirklich nicht gelten kann. Niemand verlässt die französische *Grundschule*, ohne explizit mit den Werten der Republik konfrontiert worden zu sein und ohne sie auch implizit in literarischen Werken¹⁰ anschaulich erfahren zu haben. Und niemand erhält das Abschlusszeugnis des für alle verpflichtenden *Collège*, der nicht durch die Lektüre zahlloser literarischer Texte »erzogen« worden wäre.¹¹ Wer in Frankreich postulieren wollte, »wertvolle« Literatur sei nur etwas für aus dreißig Prozent einer Altersklasse rekrutierte Abiturienten, wäre schnell dem Vorwurf ausgesetzt, ein schlechter Demokrat zu sein. Wenn man die oben gestellte Frage, was denn eine gute Fremdsprachenlehrerin oder einen guten Fremdsprachenlehrer ausmache, auf die Anforderungen an deutsche Französischlehrer beschränkt, so wäre zumindest aus landeskundlichen Gründen zu fordern, dass sie mit dem Wertesystem der französischen Literatur so weit vertraut sein müssen, wie das zum Verständnis der aktuellen französischen Kultur nötig ist. Inwieweit darüber hinaus im Fremdsprachenunterricht Erziehung durch Literatur stattfinden sollte, muss jeder Lehrer für sich selbst entscheiden. Das in Abschnitt 2.1 angeführte Zitat und der Verweis auf das französische Demokratieverständnis sollten jedoch daran hindern, eine gründliche »philologische« Ausbildung der Lehrerinnen und Lehrer vorschnell als überholt und reaktionär abzutun.¹²

1.3. Auch nach dem Versuch einer Eingrenzung der Ausbildungsinhalte kann noch nicht unmittelbar zu der Leitfrage nach den Stärken und Schwächen der aktuellen Fremdsprachenlehrerausbildung übergegangen werden. Vielmehr muss einmal mehr unterstrichen werden, wie begrenzt unser Wissen ist. Der Verfasser ist allenfalls mit den Ausbildungsbedingungen der bayerischen Gymnasiallehrer für das Fach Französisch einigermaßen vertraut. Die Bundesländer (Rheinland-Pfalz, Baden-Württemberg), in denen er vor der Berufung nach Bayern studiert hat, geprüft wurde und geprüft hat, haben ihre Ausbildungsordnungen längst verändert. Wahrscheinlich kennt kein Kollege die aktuellen Verhältnisse in mehr als vier der sechzehn deutschen Länder. Auch die im Folgenden herangezogenen Erfahrungen mit der französischen Deutschlehrerausbildung beziehen sich im Kern auf die Zeit vor 1968 und sind Mitte der 90er Jahre sowie zwischen 2000 und 2006 nur in nicht repräsentativer Weise aktualisiert worden. Dazu kommt, dass Äußerungen über Stärken und Schwächen einer Ausbildung eigentlich voraussetzen, dass man weiß, welche Leistungen aufgrund der Ausbildung erbracht werden. Diesbezüglich muss - wie schon in den Stellungnahmen zu den drei letzten

¹⁰ Vor allem in den Fabeln von La Fontaine, 1621-1695 [sic, 54 Jahre vor Goethes Geburt]. Vgl. Abel / Abel 2001.

¹¹ Es versteht sich von selbst, dass darüber andere bedeutsame Bildungsziele vernachlässigt werden und oft Überdross unbeabsichtigte Wirkungen des Unterrichts begünstigt.

¹² Der Titel des Beitrags, seine Abschnitte 1.1.1-3, 2.3.1 und 4 sowie vor allem die erste Fußnote dieses Papiers belegen hoffentlich klar genug, dass damit nicht der unbedachten Fortsetzung eines konventionellen Literaturstudiums das Wort geredet wird.

Frühjahrskonferenzen¹³ - erneut daran erinnert werden, dass die Ergebnisse des Unterrichts bislang praktisch unbekannt sind. Die üblichen negativen Urteile stellen einstweilen noch Gemeinplätze dar. Eine Zeit, in der man mit den Resultaten des Fremdsprachenunterrichts zufrieden war, hat es in Deutschland wohl nie gegeben. Zugleich gesteht der Verfasser gern ein, dass er in den zahlreichen Schulen, in denen er Unterrichtseinheiten durchgeführt hat, bei Lehrern und Schülern in sprachpraktischer und landeskundlicher Hinsicht durchweg erfreuliche Leistungen antraf. Dieser Befund kann sich freilich leicht auch dadurch erklären, dass Unterrichtseinheiten eines Hochschullehrers naturgemäß nur in Klassen willkommen sind, deren Lehrerinnen und Lehrer ihrer Sache besonders sicher sind.

[*Zwischenbemerkung.* Die nachstehenden Angaben zur Ausbildung bayerischer Französischlehrer für das Gymnasium sind Anfang 2003 für die Frühjahrskonferenz des Jahres 2003 niedergeschrieben worden. Der Text nimmt Stellung zu den durch die im Herbst 2002 erlassene Prüfungsordnung in Kraft gesetzten Regelungen und berichtet über die zuvor geltenden Bestimmungen. Der Verfasser ist seit dem 1. 4. 2005 im Ruhestand. Er verbietet sich eine Stellungnahme zu den inzwischen eingeführten Neuerungen. Manche auf den folgenden Seiten aufgeführten Argumente können möglicherweise unschwer als überholt bezeichnet werden.]

2.1 Nun zur ersten Leitfrage: Das bisherige Niveau der *sprachpraktischen* Ausbildung der bayerischen Französischlehrer für das Gymnasium verdient im wesentlichen wohl eine sehr positive Bewertung, soweit das Ergebnis durch landesweite anonyme schriftliche Prüfungen (Hinübersetzung, Herübersetzung, Aufsatz) ermittelt wird. Es muss jedoch angefügt werden, dass die Angemessenheit der Aufgabenstellung für eine Lehramtsprüfung nicht immer offenkundig war und die sprachpraktische Sperrklausel durch die wesentlich mildere Beurteilung der mündlichen Leistungen an den einzelnen Universitäten zuweilen ausgehebelt wird.¹⁴ Der Verzicht auf die Hinübersetzung in der im Herbst 2002 erlassenen neuen Prüfungsordnung ist zu bedauern. Die mündlichen Kompetenzen werden nach der neuen Ordnung indirekt dadurch beträchtlich aufgewertet, dass alle mündlichen Prüfungen, auch jene in den Fachwissenschaften und der Fachdidaktik, künftig überwiegend in der Fremdsprache abgehalten werden müssen, was auch Folgen für die Unterrichtssprache der Lehrveranstaltungen haben dürfte.

2.2 Auch im Hinblick auf die abgekürzt als *landeskundlich* zu bezeichnenden Kompetenzen stellt die neue Prüfungsordnung einen wichtigen Schritt nach vorn dar.

¹³ Zuletzt Abel 2003, Abschnitt 2: »Solange niemand weiß, was realistischere erwartet werden darf, bleibt der Unterricht unverbindlich. Ineffizienz kann noch nicht einmal festgestellt, geschweige denn überwunden werden. Die Erarbeitung von Lehrwerken und Lehrplänen gleicht einer Wanderung im Nebel.« Vgl. auch die Beispiele in der Fußnote zu Abschnitt 4.1 von Abel 2002.

¹⁴ Dazu passt, dass offensichtlich nicht wenige Seminarschulen (das sind die bayerischen Entsprechungen der Studienseminare in anderen Bundesländern, vgl. dazu hier Abschnitt 2.5) sprachpraktische Aufbaukurse für Studienreferendare anbieten, deren mündliche Kompetenzen für einen in der Fremdsprache geführten Unterricht nicht ausreichen.

Erstmalig wird ein landeskundlicher Leistungsnachweis während des Studiums gefordert, - in einer Weise (»sprachpraktisch-landeskundlicher Oberkurs«), die eigentlich eine gestufte Beschäftigung mit der »Landeskunde« im Grund- und im Hauptstudium impliziert. Das Ergebnis dieser Studien wird nicht nur durch eine etwas aufgewertete mündliche Prüfung sanktioniert, sondern auch durch die neue Konzeption des fremdsprachigen Aufsatzes im Staatsexamen, für den ebenfalls eine landeskundliche Thematik vorgeschrieben ist. Der obligatorische¹⁵ Altfranzösischschein überlebte die Novellierung der Prüfungsordnung übrigens nur als auch kulturwissenschaftlich orientierter Nachweis des Studiums der Sprachgeschichte.¹⁶

2.3.1 Die mit einem sehr hohen Koeffizienten versehene *fachwissenschaftliche Klausur* wird nach der alten und der neuen Fassung der bayerischen Lehramtsprüfungsordnung für das Fach Französisch auf dem Gymnasium als landesweit anonyme Prüfung in der Sprach- oder der Literaturwissenschaft geschrieben. Es stellt eine große Schwäche dar, dass bisher den schulischen Französischunterricht erkennbar betreffende Aufgaben praktisch nicht gestellt wurden. Vielen Fachwissenschaftlern ist ihre Nähe zu für die Planung und Analyse des Französischunterrichts erheblichen Fragestellungen offensichtlich nicht bewusst.¹⁷ Dabei führt jeder Blick in die Lern- und Lehrbücher fast unvermeidlich zur Entdeckung von Passagen, deren Bewertung in einer fachwissenschaftlichen Aufgabe durchaus den vertieften Nachweis sprach- bzw. literaturwissenschaftlicher Kompetenz gestattet. In Übereinstimmung mit dem als Titel dieses Beitrags gewählten Zitat muss insofern entschieden für eine Veränderung der Themenstellung und der die Prüfung vorbereitenden Lehrveranstaltungen plädiert werden. Daneben ist freilich auch an mit der Wissenschaftstradition der deutschsprachigen Romanistik verbundene Chancen zu erinnern, die bislang im schulischen Französischunterricht meist ignoriert werden. Die außerhalb der deutschsprachigen Gebiete wenig übliche verbundene Erforschung der verschiedenen romanischen Sprachen, Literaturen und Kulturen und eine dem entsprechende universitäre Lehre kann sich auf ein legitimes Erkenntnisinteresse berufen. Ein Abrücken von diesem Ansatz würde gerade nach der Wiederentdeckung des verbundenen Erlernens von Fremdsprachen einen unschätzbaren Verlust bedeuten. Eine auch synchronisch argumentierende vergleichende romanische Sprachwissenschaft ist zur Umsetzung des Konzepts der Mehrsprachigkeitsdidaktik im Unterricht romanischer Sprachen unverzichtbar. Die Tatsache, dass die neue bayerische Prüfungsordnung für das Fach Französisch auf dem Gymnasium im Gegensatz zur bisherigen Praxis die Kenntnis einer weiteren romanischen Sprache fordert, ist insofern als Fortschritt zu werten.¹⁸

¹⁵ N. B. Einen Leistungsnachweis in der »Landeskunde« gab es bisher nicht.

¹⁶ Eine starke landeskundliche Komponente der Fremdsprachenlehrausbildung ist übrigens auch wegen der hier (vgl. Abschnitt 1.2.1-3) der Literatur zugeschriebenen Funktion nötig. Eine unzureichende Kenntnis der wirklichen Welt verfälscht den Blick auf die Literatur.

¹⁷ Das verwundert nicht, wenn man bedenkt, dass nur weniger als ein Zehntel der prüfungsberechtigten Hochschullehrer in dem Fach, das sie prüfen, selbst die zweite Lehramtsprüfung abgelegt haben. Ein unhaltbarer Zustand. Vgl. hier in Abschnitt 4 die sehr viel bessere französische Praxis.

¹⁸ Vgl. auch Abel 1997a, Thesen 13 und 14.

2.3.2 Eine *mündliche fachwissenschaftliche Prüfung* findet nur in dem nicht bereits schriftlich geprüften Fach statt. Diese den Kandidaten gewährte Erleichterung stellt für die »abgewählten« Kollegen verständlicherweise ein Ärgernis dar. Über die Relevanz der Gegenstände der mündlichen Prüfungen als Teil einer Lehramtsprüfung sind keine Aussagen möglich. Es gibt sicher große Unterschiede zwischen den Prüfern. Im Schriftlichen wird bislang vor allem Sprachwissenschaft gewählt.

2.4 Als in der am 1. Oktober 1978 in Kraft getretenen bayerischen Lehramtsprüfungsordnung für die Gymnasiallehrer eine *fachdidaktische Pflichtkomponente* im Umfang von mindestens vier Semesterwochenstunden mit *einer* scheinpflichtigen Veranstaltung und einer 20-minütigen mündlichen Prüfung im Staatsexamen eingeführt wurde, stellte dies eine als revolutionär empfundene Neuerung dar, obwohl die fachdidaktische Prüfung nur ein Fünftel der Fachnote erbringt. Die Neufassung der Prüfungsordnung von 2002 hat den Anteil der Fachdidaktik nicht wesentlich erweitert. Die mündliche Prüfung wurde auf 30 Minuten ausgedehnt. Sie bringt nunmehr ein Elftel der Fachnote. Dieser Zustand wäre selbst dann unbefriedigend, wenn, wie vorstehend wiederholt postuliert, die fachwissenschaftlichen Lehrveranstaltungen generell durch eine erkennbare Funktion für den künftigen Beruf legitimiert wären. Solange das nicht der Fall ist, muss der Status der Fachdidaktik als schwer wiegender Mangel der bayerischen Fremdsprachenlehrausbildung für das Gymnasium bezeichnet werden.¹⁹ Es ist kaum nachzuvollziehen, warum im sog. nicht vertieften Staatsexamen für künftige Realschullehrerinnen und Realschullehrer die Fachdidaktik über eine (landesweit anonyme) verpflichtende schriftliche und eine ebenfalls obligatorische mündliche Prüfung ein Viertel der Fachnote erbringt, während im vertieften Studium der Gymnasiallehrer die Fachdidaktik nur mit weniger als einem Zehntel der Fachnote zu Buche schlägt. Dennoch sollten auch die Möglichkeiten der bescheidenen fachdidaktischen Komponente des Gymnasiallehrerstudiums nicht unterschätzt werden. Es wurde verschiedentlich dokumentiert, wie in Augsburg die Vorgaben der Prüfungsordnung umgesetzt werden. Die zweistündige Einführungsveranstaltung des Grundstudiums (seit 1978 in französischer Sprache) wird in zwei Optionen angeboten, die gemeinsam das im Staatsexamen geforderte Überblickswissen abdecken und deshalb oft beide besucht werden, zumal die entsprechenden Kenntnisse auch in der Zwischenprüfung (mit obligatorischer Fachdidaktik)²⁰ eine Rolle spielen. Wichtiger als dieses modenresistent konzipierte und dennoch immerfort revisionsbedürftige »Kerncurriculum«²¹ ist dem Verfasser die scheinpflichtige Lehrveranstaltung des

¹⁹ Noch schwerwiegender ist, dass neben rund vierzig Professorenstellen für romanische Sprach- und Literaturwissenschaft in Bayern nur ein einziger Lehrstuhl für Französischdidaktik eingerichtet wurde und vorübergehend selbst dessen Wegfall geplant war. An den meisten Universitäten wird die Didaktik romanischer Sprachen von Angehörigen des Mittelbaus vertreten, die zur Forschung im Rahmen ihrer Dienstaufgaben weder berechtigt noch verpflichtet sind und in der Regel noch andere Gebiete unterrichten.

²⁰ Bundesweit im Gymnasiallehrerstudium wohl ein Unikum.

²¹ Vgl. die Merkblätter und Fragenlisten in Michler, Hrg., 2002, S. 131 ff. Die publizierten Kapitel des Grundkurses können ebd. S. 165 ff. ermittelt werden. Der Verfasser hatte nicht den Eindruck, auf Vorbilder zurückgreifen zu können. Die Kapitel zum Unterricht der Aussprache, der »Landeskunde« und der Literatur sind im Druck.

Hauptstudiums (sog. Oberkurs), wo in einer Hausarbeit mit Referat eine begrenzte Forschungsarbeit gefordert wird. Es geht dabei sehr oft um die Analyse aktueller Lehrwerke und Empfehlungen für künftige Lehr- und Lernmittel. Aus dem Oberkurs-thema entwickelt sich nicht selten ein Schwerpunkt des Staatsexamens.²²

2.5 Die *schulpraktische Fremdsprachenlehrausbildung* für das Gymnasium findet auch in Bayern in der zweijährigen Referendarzeit statt. Nach einer halbjährigen Einführung in einer sog. Seminarschule halten die Referendare während eines Jahres an einer sog. Zweigschule mit halbem Deputat eigenverantwortlichen Unterricht, bevor sie im letzten Ausbildungsabschnitt zur Vorbereitung der zweiten Lehramtsprüfung an die Seminarschule zurückkehren. Es gibt in Bayern keine sog. Studienseminare. Die als Seminarlehrer bezeichneten Fachleiter betreuen Kleingruppen, was insgesamt sicher einer menschlichen Atmosphäre zugute kommt. Man kann auch der Ansicht sein, dass der lange eigenverantwortliche Zweigschuleinsatz nach nur wenigen Unterrichtsversuchen an der Seminarschule eine unübertreffliche »Lehrzeit« darstellt. Bei Referendaren, die nicht, wie die Mehrheit, ein Jahr als *assistant* im Ausland waren und dabei offenere Formen des Sprachunterrichts einüben konnten, besteht allerdings die Gefahr, dass ein aus dem Zwang, in der Zweigschulzeit zu überleben, abgeleiteter Unterrichtsstil das ganze Berufsleben prägen wird.²³

2.6 Zur Leitfrage nach den Stärken und Schwächen der dem Verfasser bekannten Formen der Fremdsprachenlehrausbildung erscheint es abschließend noch angebracht, an sechs einschlägige Postulate zu erinnern, die in den Schriften des Verfassers verschiedentlich ausgesprochen werden.

- Der Verfasser sieht, auch im Kontrast zur französischen Praxis, in der Mehrfach-Fakultas deutscher Sekundarschullehrer eine Stärke unseres Schulwesens. Er empfiehlt die möglichst freie Kombination der Unterrichtsfächer. Die pädagogische Funktion des Unterrichts als verbindendes Moment der Fächer hat nach seiner Meinung einen positiven Einfluss auf die Lehrerpersönlichkeit.
- Der Verfasser befürwortet entschieden den Einsatz von Muttersprachlern als Fremdsprachenlehrerinnen und Fremdsprachenlehrer, allerdings unter der selten erfüllten Bedingung, dass ihre Deutschkenntnisse zu dem von deutschen Lehrerinnen und Lehrern in der Fremdsprache zu fordernden Niveau passen und sich bei ihnen die Achtung vor der deutschen Kultur und die Liebe zur eigenen Kultur in etwa die Waage halten. Wo diese Bedingungen nicht erfüllt sind, schaden Muttersprachler mehr als sie nützen.
- Der Verfasser hält die Auslagerung eines Teils der deutschen Fremdsprachenlehrausbildung in das fremdsprachige Ausland für unabdingbar.
- Es ist aus vielen Gründen wünschenswert, dass die Berufsausbildung von Lehrern deutlich vor ihrem 30. Geburtstag abgeschlossen wird. Dennoch darf man nicht übersehen, dass die mit dem Lehrerberuf verbundene Macht ohne eine gewisse Lebenserfahrung nicht angemessen ausgeübt werden kann.

²² Zulassungsarbeiten, Promotionen und Habilitationen sind in Bayern in allen Fachdidaktiken seit geraumer Zeit selbstverständlich. Zur Englischdidaktik vgl. Hunfeld / Schröder 1997.

²³ N. B. Die sog. Lehrprobe bedarf als Prüfungsform in der Lehrausbildung dringend der Evaluierung.

- Unterrichtspraktika in den neueren Sprachen setzen eine Kompetenz in der Fremdsprache voraus, die nach den Erfahrungen des Verfassers bisher allenfalls bei der Vorbereitung des Staatsexamens erreicht wird. Lehrversuche von Praktikanten (mit Ausrutschern wie **Écris à la table* oder **Assis sur une banque*) werden von den Schülerinnen und Schülern als mehr oder weniger unterhaltsame Abwechslung im Schulalltag akzeptiert, sind aber dennoch oft eine unerträgliche Zumutung für alle Beteiligten, auch die Praktikanten selbst. Die Lehrversuche der Praktikanten sollten, wie in der Augsburger Französischdidaktik üblich, im Videolabor vorbereitet werden. Die gerade nicht unterrichtenden Praktikanten übernehmen dabei die Rolle der Schüler.
- Im Gegensatz zu den Unterrichtspraktika empfiehlt der Verfasser dringend die Teilnahme künftiger Fremdsprachenlehrer am Lehrassistentenaustausch, auch wegen der damit verbundenen Erfahrung im Unterricht der Muttersprache als Fremdsprache.

3. Zur zweiten Leitfrage: Die besprochenen, für den Beruf des Fremdsprachenlehrers erforderlichen Qualifikationen können nicht in Kurzstudiengängen erworben werden. Da die erste Hauptaufgabe der Didaktik in der Eingrenzung und Beschreibung der Unterrichtsgegenstände liegt, wäre es absurd, die fachliche Ausbildung der Lehrerinnen und Lehrer von ihrer didaktischen Ausbildung zu trennen. Es spricht im Gegenteil vieles dafür, die im Fremdsprachenlehrerstudium fortzusetzenden Sprachlernprozesse der Studierenden als Teil ihrer didaktischen Ausbildung zu nutzen und die sprachpraktische, sprachwissenschaftliche und sprachdidaktische Ausbildung der künftigen Lehrer zu verbinden, obwohl sie aus guten Gründen verschiedenen Personen anvertraut sein sollte.²⁴ Im Übrigen hält der Verfasser, wie schon die Wahl des Titels dieses Beitrags andeutet, mehr Berufsrelevanz in den fachwissenschaftlichen Studienanteilen gegenwärtig für wichtiger als eine verordnete Erhöhung der fachdidaktischen Studienanteile im engeren Sinn.²⁵ Gegen die Konzentration einer professionalisierten Lehrerausbildung an bestimmten Hochschulen hat der Verfasser keine Bedenken, wenn sichergestellt ist, dass dort auch zahlreiche nicht mit der Lehrerausbildung befasste Fächer in Forschung und Lehre vertreten sind. Hochschulghettos, die keine Gelegenheit zum *studium generale* bieten, sind ihm ein Graus. Eine schulpraktische Ausbildung ohne hinreichende fachliche Qualifikation der ihr Lehrverhalten trainierenden jungen Lehrerinnen und Lehrer verbietet sich von selbst.

4. Zur dritten Leitfrage: Gesicherte Erkenntnisse der Erforschung des Lehrens und Lernens fremder Sprachen, aus denen sich verlässliche Vorschläge für eine Reform der Fremdsprachenlehrerausbildung ableiten lassen, sind dem Verfasser derzeit nicht bewusst. Die traditionelle französische Deutschlehrerausbildung hat für ihn jedoch seit langem in mehrfacher Hinsicht Modellcharakter. Das gilt zunächst für die drei im

²⁴ Wer an Übungen zum Korrekturtraining oder Lehrversuchen im Videolabor, wie sie in der Augsburger Französischdidaktik angeboten werden, teilnimmt, zieht daraus nicht nur in sprachdidaktischer Hinsicht Gewinn.

²⁵ Vgl. dazu auch Konrad Schröders Thesen zur Lehrerausbildung (1995, S. 664 f.), im allerletzten Heft der *Neueren Sprachen*, wo es heißt: »Die Spaltung des Studiums in eine sog. fachwissenschaftliche und eine sog. fachdidaktische Komponente ... ist ... eine Fehlentwicklung«, weil sie die Fachwissenschaftler von der Verpflichtung »entbindet, ihre Themen mit Blick auf die Erfordernisse der Berufspraxis der Lehrer zu reflektieren.«

Prinzip gleichberechtigten Säulen der Ausbildung: Sprache, *civilisation*, Literatur. Jedes dieser drei Gebiete wird im Prinzip in der Fremdsprache unterrichtet. Die Professoren sind gleichzeitig für die sprachpraktische Ausbildung verantwortlich. Die Prüfung für das Zertifikat in Sprachwissenschaft kann mit einer sprachpraktischen Prüfung zur Hinübersetzung verbunden sein, die Prüfung zum Zertifikat in *civilisation* mit einem fremdsprachigen Aufsatz über ein dem jeweiligen *programme* entsprechendes landeskundliches Thema, die Prüfung in Literatur mit der Herübersetzung eines ebensolchen deutschen literarischen Textes. Es ist auch nicht üblich, die germanistische Lehrbefähigung an Gelehrte zu erteilen, die nicht das Lehramtsstudium auf höchstem Niveau (*agrégation d'allemand*) abgeschlossen und fünf Jahre in einer Sekundarschule unterrichtet haben.²⁶ Schwerwiegende Mängel des französischen Modells liegen nach Meinung des Verfassers einerseits im Fehlen einer Einübung in die Forschung. Selbst für die landesweit zentral durchgeführten Staatsprüfungen, also das höchste Niveau der universitären Lehre, wird vor allem die unmittelbare Bekanntschaft mit den *auteurs du programme* erwartet, nicht eine in eigene Positionen mündende Auseinandersetzung mit aktuellen Kontroversen über sie. Daneben bedauert der Verfasser, dass die französische Deutschdidaktik institutionell insgesamt noch weniger verankert ist als die deutsche Französischdidaktik. Freilich ist einzugestehen, dass die Schulerfahrung der Hochschul-lehrer auch ihre universitäre Lehre beeinflusst und das französische Schulwesen wenig dazu neigt, den Lehrerinnen und Lehrern Spielräume zu lassen, die durch didaktischen Einfallsreichtum ausgefüllt werden können.

BIBLIOGRAPHIE

- Abel, Agnès / Abel, Fritz (2001), Nationale Identität durch muttersprachlichen Unterricht in allen Fächern. Die französische Grundschule als Lernschule. In: Köppert, Christine / Metzger, Klaus, éd., *Entfaltung innerer Kräfte. Blickpunkte der Deutschdidaktik. Festschrift für Kaspar H. Spinner anlässlich seines 60. Geburtstages*. Seelze-Velber, p. 269-285.
- Abel, Fritz (1982), Statement zum Tagungsthema. In: Bausch, Karl-Richard u. a., Hrg., *Das Postulat der Lernerzentriertheit. Rückwirkungen auf die Theorie des Fremdsprachenunterrichts. Arbeitspapiere der 2. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Bochum, S. 1-5.
- Abel, Fritz (1991), Was sollen deutsche Schüler im Französischunterricht lernen? In: *Jahrbuch der Universität Augsburg 1990*. Augsburg, S. 143-148.
- Abel, Fritz (1996), Nachruf auf Hans Helmut Christmann. *Romanische Forschungen* 108, S. 194-201.
- Abel, Fritz (1997a), Aufgaben der Französischdidaktik - der Augsburger Ansatz. In: Altenberger, Helmut, Hrg., *Fachdidaktik in Forschung und Lehre*. Augsburg, S. 13-45.
- Abel, Fritz (2002), Der Fremdsprachenunterricht muss zielbewusster werden. In: Bausch, Karl-Richard u. a., Hrg., *Neue curriculare und unterrichtsmethodische*

²⁶ In Frankreich haben künftige germanistische Hochschullehrer daher in der Regel eine Planstelle in der Schule. Die an deutschen Hochschulen das Assistentendasein prägende Abhängigkeit und die in vielfacher Hinsicht verheerende Angst vor Arbeitslosigkeit ist ihnen praktisch unvorstellbar.

- Ansätze und Prinzipien für das Lehren und Lernen fremder Sprachen. Arbeitspapiere der 21. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts.* Tübingen, S. 9-19.
- Abel, Fritz (2003), Eine wichtige Etappe auf dem Weg zur transparenten Zertifizierung von Fremdsprachenkenntnissen, - nicht mehr. In: Bausch, Karl-Richard u. a., Hrg., *Der Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen in der Diskussion. Arbeitspapiere der 22. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts.* Tübingen, S. 9-21.
- Abel, Fritz (2004), Werteorientierung im Französischunterricht. In: Matthes, Eva, Hrg., *Werteorientierter Unterricht - eine Herausforderung für die Schulfächer.* Donauwörth, S. 145-169.
- Bausch, Karl-Richard u. a., Hrg. (1990), *Die Ausbildung von Fremdsprachenlehrern: Gegenstand der Forschung. Arbeitspapiere der 10. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts.* Bochum.
- Bausch, Karl-Richard u. a., Hrg. (1997), *Fremdsprachendidaktik und Sprachlehrforschung als Ausbildungs- und Forschungsdisziplinen. Arbeitspapiere der 17. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts.* Tübingen.
- Becker Josef / Bergmann, Rolf, Hrg. (1975), *Wissenschaft zwischen Forschung und Ausbildung. Ansprachen und Vorträge anlässlich der Errichtung der Philosophischen Fachbereiche I und II der Universität Augsburg.* München.
- Bludau, Michael u. a. (1973), Die Tätigkeitsmerkmale des Fremdsprachenlehrers. Entwurf einer Taxonomie. *Neusprachliche Mitteilungen* 26, S. 194-198.
- Bludau, Michael u. a. (1978), Zur Ausbildung und Fortbildung von Fremdsprachenlehrern. Überlegungen zu einem Curriculum. *Neusprachliche Mitteilungen* 31, S. 142-165.
- Gabel, Petra (1997), *Lehren und Lernen im Fachpraktikum Englisch. Wunsch und Wirklichkeit.* Tübingen.
- Hunfeld, Hans / Schröder, Konrad, Hrg. (1997), *Was ist und was tut eigentlich Fremdsprachendidaktik? 25 Jahre Fachdidaktik Englisch in Bayern. Eine Bilanz.* Augsburg.
- Königs, Frank G. / Zöfgen, Ekkehard, Hrg. (2002), Lehrerausbildung in der Diskussion. *Fremdsprachen Lehren und Lernen* 31.
- Maier, Hans (1975), Die neue Lehrerbildung. In: Becker, Josef / Bergmann, Rolf, Hrg., S. 17-25.
- Michler, Christine, Hrg. (2002), *Ziele und Inhalte des Französischunterrichts in Deutschland. / Buts et contenus de l'enseignement du français en Allemagne. Kolloquium anlässlich des 60. Geburtstags von Fritz Abel.* München.
- Schröder, Konrad (1995), Thesen zur Lehrerausbildung. *Die Neueren Sprachen* 94, S. 662-666.
- Terhart, Ewald (2001), *Lehrerberuf und Lehrerbildung. Forschungsbefunde, Problem-
analysen, Reformkonzepte.* Weinheim.
- Weber, Erich (1975), Überlegungen zur Lehrerrolle und zur Lehrerbildung. In: Becker, Josef / Bergmann, Rolf, Hrg., S. 29-50.
- Zydati, Wolfgang, Hrg. (1998), *Fremdsprachenlehrerausbildung - Reform oder Konkurs.* Berlin.

Erstveröffentlichung:

«Fachdidaktik ist ... eine Aufgabe aller an der Lehrerbildung beteiligten Vertreter eines Faches.» In: *Karl-Richard Bausch* u. a. (Hrg.), Fremdsprachenlehrerbildung. Konzepte, Modelle, Perspektiven. Arbeitspapiere der 23. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts. Tübingen 2003, S. 9-18. (Schriftenverzeichnis Fritz Abel Nr. 84).

Geringfügig überarbeitet.