Fritz Abel

Der *lógos* offenbart uns, was wir wollen.
Isokr. Nik. 6, M-B II 121
Antid. 254, M-B III 165

Werteorientierung im Französischunterricht

1 Zur Problematik des Themas

1.1 Wieder einmal ist vor Erwartungen zu warnen, die nur enttäuscht werden können.

Kein Leser wird alles finden, was er mit dem Thema verbindet. Der Verfasser spricht zwar unverhältnismäßig viele Sachverhalte an. Er hat dennoch nur einen kleinen Teil seiner Stichwortliste abgearbeitet. Das Thema ist unerschöpflich. Leben zielt unablässig auf Werte, in der Beharrung nicht weniger als in der Veränderung. Werteerziehung findet überall statt, wo Werturteile ausgesprochen werden *können*, – auch wenn sie gerade nicht geäußert werden, wenn Löbliches oder Tadelnswertes unerwähnt oder unbewertet bleibt. Das gilt nicht nur für die gleichsam unmittelbare Erziehung durch das Leben, sondern auch für alle Interaktionen im Unterricht, einschließlich der Interaktionen zwischen Individuen und Texten.[1] Das Nachdenken über Werte fördert zweifellos das Wertebewusstsein. Unbestreitbar ist aber auch, dass niemand voraussagen kann, welche Wirkungen die Begegnung mit Werten hat. Was entscheidet darüber, dass man sich einen erkannten Wert in der Tat zu eigen macht? Impfungen können immunisieren, folgenlos bleiben oder gerade die Krankheit auslösen, vor der sie schützen sollen. Meist entscheidet die *peer group* über die Werte, mit denen der Einzelne sich identifiziert. Dem folgenden Text kann es nur um die (da und dort problematisierende) Benennung von Werten gehen, deren Berücksichtigung im deutschen Französischunterricht oder im Fremdsprachenunterricht allgemein nahe liegt, nicht um Methoden ihrer Vermittlung und erst recht nicht um die Bedingungen ihrer Umsetzung im Leben der Schülerinnen und Schüler. Es muss also viel Wichtiges unerörtert bleiben.

1.2 Die Hauptschwierigkeit des Themas liegt jedoch in der Identifikation von Werten, denen zweifelsfrei eine allgemeine Gültigkeit zuerkannt werden kann.[2]

Wie oft hat man *Homer* schon als Erzieher Griechenlands und sogar Europas bezeichnet? Man braucht den Scharfsinn und den Mut eines *Erasmus*, um zu

1 Vgl. Abel 2000b. Die ästhetische Dimension des Französischunterrichts kann hier nur thesenhaft im Anhang behandelt werden.
2 Vgl. dazu auch die hier in Fußnote 68 beiläufig geäußerte Überlegung.

erkennen und auszusprechen, wie ungemein töricht *(insigni stultitia praeditos)* viele der größten Helden *Homers* sind.[3] Die Frage der Gültigkeit stellt sich besonders für moralische Werte, die sich nicht gleichsam zwangsläufig aus dem Unterricht ergeben, sondern von der Unterrichtsplanung verhältnismäßig frei als Thema gewählt werden können. Selbst seit Jahrtausenden gerühmte Tugenden werden dem Geist der Zeit, den Ideologien der Gegenwart unterworfen, wenn man sie konkretisieren und, etwa über Dilemmageschichten, den Schülern näher bringen will. *Tous les vices à la mode passent pour vertus.*[4] Nicht einmal der wohlfeile Rückgriff auf Konzepte wie Menschenwürde oder Menschenrechte hilft weiter. Muss man daran erinnern, dass die Revolutionäre von 1789, denen wir die klassische Bestimmung der Menschenrechte verdanken, noch nicht in der Lage waren, ein allgemeines Wahlrecht zu postulieren, das jedem Bürger eine Stimme zuerkennt, und dass selbst die Revolution von 1848, von der man immer wieder sagt, sie habe Frankreich das *suffrage universel* gebracht, der Hälfte der Bevölkerung, nämlich den Frauen, das Wahlrecht verweigerte? Auch die erhabensten Bildungsgüter, die man sich denken kann, sind in Gefahr, von der Geschichte überholt zu werden. Es ist kein Zufall, dass in der neueren Fremdsprachendidaktik vom Bildungswert des Fremdsprachenunterrichts kaum die Rede ist. Der Begriff ist suspekt geworden, besonders in Deutschland, nach all dem, was dazu in den letzten 100 Jahren gesagt wurde. Ohne Emotion kann man nicht lernen. Dennoch: Ein gewissenhafter Lehrer muss sich wohl generell fragen, ob er wirklich keinen Fehler gemacht hat, wenn er bei seinen Schülern Begeisterung für Inhalte seines Unterrichts wahrnimmt. Langemark und Stalingrad mahnen, von Schlimmerem ganz zu schweigen.[5] Man wird vor diesem Hintergrund verstehen, dass die Bearbeitung des Themas dem Verfasser, für den die Teilnahme an der von Eva Matthes an seiner Universität veranstalteten Ringvorlesung eine selbstverständliche Verpflichtung darstellte, einiges Unbehagen bereitete, zumal seine Arbeitsschwerpunkte auf anderen Gebieten liegen.[6]

2 Explizite und implizite Werteorientierung

Es empfiehlt sich, bei der Erörterung der Möglichkeiten einer Werteorientierung des Französischunterrichts zu unterscheiden zwischen einer Werteorientierung, die sich in von der Unterrichtsplanung explizit gewählten (im weitesten Sinn) moralischen Botschaften an die Schüler wendet, und einer Werteorientierung, bei der das nicht der Fall ist, die sich also gleichsam implizit aus der Tatsache ergibt, dass die Schüler mit einer fremden Sprache vertraut gemacht werden.

3 Vgl. den Kommentar zu dem Adagium I.3.1 *Aut regem aut fatuum nasci oportere.*

4 ‚Man hält alle Laster, die gerade modern sind, für Tugenden.'

5 Vgl. Abel 2004.

6 Überschneidungen mit einem für eine andere Augsburger Ringvorlesung verfassten Text über die Ziele des deutschen Französischunterrichts (Abel 2001) sind unvermeidlich.

3 Explizite Werteorientierung im Französischunterricht

3.1 «Französische Werte»

3.1.1 Die Erörterung der expliziten Werteorientierung des Unterrichts muss zunächst die überaus schwierige Frage nach Werten stellen, die in Deutschland weniger verbreitet zu sein scheinen als in Frankreich[7] und mit denen die Schüler im deutschen Französischunterricht bekannt gemacht werden sollten, – sei es ausdrücklich oder gewissermaßen unausgesprochen, durch die Konfrontation mit ihren Folgen.[8] Wer eine so vielschichtige Frage in einem knappen Text behandelt, wird dem Vorwurf der Naivität kaum entgehen. Die Verirrungen der Kulturkundebewegung sind unvergessen.[9] Man hat nicht ohne guten Grund gesagt, dass jeder Satz über den Charakter eines Volkes durch mindestens fünf weitere Sätze nuanciert werden müsse, von denen jeder wiederum mindestens fünf weitere nuancierende Sätze erfordert. Der Rahmen dieser Abhandlung zwingt dazu, diese Warnung außer Acht zu lassen. Alle Affirmationen der nächsten Absätze sind pointiert, überspitzt. Zu ihrer Einordnung sei lediglich daran erinnert, dass der Verfasser versucht, die ihm eigentlich verschlossene Perspektive der französischen Selbstwahrnehmung zu wählen, so wie sie ihm bei dem unablässigen Versuch entgegentrat, als Fremder am französischen Leben teilzunehmen. Hauptmotiv dieser Bemühung war von Anfang an eine für den Französischdidaktiker unvermeidliche, in der deutschen Romanistik ansonsten aber eher vernachlässigte Frage, *die auf Veränderungen in Deutschland zielt:* Was sollten wir von den Franzosen lernen? Was machen die Franzosen besser als wir? Einzugestehen ist auch eine leidenschaftliche Sympathie für den beobachteten Gegenstand, die einer Familientradition folgt und als *passion* zuweilen natürlich auch den Blick trübt.[10]

---

7 Die an einer anderen Stelle dieses Textes präsente internationale Frankophonie (vgl. Fußnote 33) muss hier unberücksichtigt bleiben.

8 Oberflächliche Kontakte erwecken leicht den Eindruck, es gäbe zwischen Deutschland und Frankreich keine nennenswerten kulturellen Unterschiede mehr. Das wäre ein schwerwiegender Irrtum. Nur *ein* Gegenbeispiel: Die Unterschiede in der Auffassung der Erziehung sind in den beiden Ländern so groß, dass in Cauvins kenntnisreicher Darstellung der deutschen Pädagogik durchgängig spürbar ist, wie sehr der Autor fürchtet, die Vorstellungskraft seiner französischen Leser zu überfordern. Wie soll jemand verstehen, was *Kunsterziehung* meint, wenn in seinem Land niemand etwas dabei findet, dass auf dem Lycée, d.h. in den drei Jahren vor dem *baccalauréat*, oft weder Musikunterricht noch Kunstunterricht stattfindet? Was muss andererseits ein gebildeter Franzose von einem Nachbarland halten, in dem man das *Abitur* machen kann, ohne einen intensiven Philosophieunterricht absolviert zu haben? Muss der Begriff der *Ehrfurcht* in Goethes Pädagogik von jemandem, der aus der Aufklärung lebt, nicht als traurige Verirrung eines großen Geistes angesehen werden? Vgl. auch Abel/Abel 2001.

9 Vgl. Abel 2003b:55ff.

10 Vgl. auch Abschnitt 3.4.2.4 dieser Abhandlung. Der Verfasser war lange Zeit ein eifriger Leser aller Frankreichbücher, die ihm unter die Augen kamen. Er hat in letzter Zeit vor allem die in Abel 2003b:59f. verzeichnete Frankreichliteratur zur Kenntnis genommen. Vielleicht sollte auch erwähnt werden, dass für das Empfinden des Verfassers seine Position einen gewissen

3.1.2.1 Trotz aller nahe liegenden und berechtigten Vorbehalte[11] sollte an erster Stelle wohl noch immer die besondere Wertschätzung der *raison* in Frankreich genannt werden. *Soyons raisonnables/logiques.* Dem Argument, man müsse vernünftig sein, kann niemand widerstehen. Wer durch das französische Schulwesen gegangen ist, kann sich kaum vorstellen, dass etwas nicht natürlich, d. h. rational erklärt werden kann.[12] Er schuldet es sich selbstverständlich auch, rationale Gründe für seine Meinungen und sein Verhalten anführen zu können. Es liegt auf der Hand, dass diese Gewöhnung nicht nur dazu führen kann, dass Irrationales «rational» begründet wird, sondern eben auch, dass es als unberechtigt erkannt und verworfen wird. Es ist ebenfalls offenkundig, dass eine Kultur, in der fast alles dem Urteil der *raison* unterworfen wird, im Streben nach Bewusstheit, Aufmerksamkeit und Wachsamkeit einen besonderen Wert sehen muss, nicht zuletzt, man verzeihe das Oxymoron[13], gerade auch um die Grenzen der *raison commune* zu überschreiten.

3.1.2.2 Vielleicht ist in der französischen Kultur nichts so konstant wie die *tradition moraliste,* die räsonierende Frage nach den Bedingungen der menschlichen Existenz, nach der Unterscheidung zwischen Gut und Böse und einer gerade nicht im Jenseits gründenden Moral. Die Beachtung moralischer Prinzipien verbindet die zivilisierten Menschen.[14]

3.1.2.3 Wer in Frankreich seine Schulpflicht absolviert hat, ist – vor allem durch den Literatur-[15] und den Geschichtsunterricht – für psychologische Mechanismen sensibilisiert, deren Kenntnis es leichter machen kann, sich und Andere zu durchschauen. Die Gefahr, dass man sich selbst belügt oder von Anderen belogen wird, ist ihm als Selbstverständlichkeit vertraut. Man weiß, dass Personen Masken tragen und Rollen spielen.[16]

Gegensatz zum eher deutschlandkritischen Grundton der französischen Germanistik darstellt, obwohl dort analoge Fragen seit langem intensiv verfolgt werden. Vgl. Mombert 2001. Zur generellen Bewunderung des Verfassers für die französische Germanistik vgl. zuletzt Abel 2003e:17.

11 Vgl. auch Abel 2001:108f.

12 Vgl. Abel/Abel 2001:281 «Fast alles scheint messbar und berechenbar. Welträtsel und erstaunte Fragen sind nicht vorgesehen.»

13 Es ist eine Reminiszenz an die Laudatio auf Jacques Derrida, die der französische Außenminister Dominique de Villepin am 25.5.2003 in der Hebräischen Universität in Jerusalem vortrug und die an der fraglichen Stelle auf ein Malebranche-Zitat in Celans Büchner-Preis-Rede Bezug nimmt. De Villepins Rede ist nicht nur ein großartiges Dokument der intellektuellen Kultur Frankreichs. Sie stellt im gegebenen historischen Moment auch ein kaum zu übertreffendes Meisterwerk der Diplomatie dar.

14 *La morale* ist - mit wechselndem Namen - seit dem 28.3.1882 ordentliches Schulfach der öffentlichen Schulen in Frankreich. Vgl. Maury 1999.

15 Das 17. Jhd. bildet noch immer den Höhepunkt. Eine französische Grundschule ohne La Fontaine ist undenkbar. Niemand verlässt das für alle obligatorische *Collège,* ohne mit den *intrigues* und einer Anzahl von Szenen des klassischen Theaters konfrontiert worden zu sein.

16 Der Satz spielt mit der Bedeutung von lat. *persona.* Er soll in seiner karikierenden Diktion erneut daran erinnern, dass die Assertionen der vorliegenden Abschnitte als Überspitzungen zu lesen sind.

3.1.2.4 Die Affinität des Rationalismus zum Streben nach *universalité* ist offenkundig. Was vernünftig ist, ist immer und überall vernünftig. Man darf es nicht verschweigen. Die kollektive Person Frankreich fühlt sich ohne Komplexe als Hüterin universeller Werte. Die französische Nation muss Vorbild sein.[17] Nach einem oft wiederholten Wort ist jeder zivilisierte Mensch (auch) Franzose. Trotz ausgeprägter Kritiklust ist man grundsätzlich stolz, Franzose zu sein.

3.1.2.5 Unter Berufung auf Begriffe wie *solidarité* oder *fraternité* erscheint in französischen patriotischen Texten, gerade auch solchen, die sich wie Gallo 1999 in großer Auflage an Kinder und Jugendliche wenden, der Zusammenhalt der Franzosen als höchster Wert,[18] ohne dass andere Werte systematisch zur Begründung herangezogen würden. Seit der Fußballweltmeisterschaft von 1998 wird in diesem Zusammenhang auch daran erinnert, dass nicht nur Angehörige der weißen Rasse Franzosen sind.

3.1.2.6 Es ist bezeichnend, dass auch in ausgesprochen patriotischen Texten, genau wie im französischen Alltag, beständig, heftig, zuweilen lustvoll und mit kunstvoll inszenierter Verzweiflung, nicht selten aber auch gewaltbereit Kritik an französischen Zuständen geübt wird. *La République ... déteste l'unanimité, aime qu'on soit mécontent d'elle. ... Son imperfection, ... c'est ce qu'elle a de plus précieux. Méfie-toi des régimes qui se présentent comme l'incarnation du Bien.* 'Die Republik verabscheut die Einstimmigkeit. Sie mag es, dass man mit ihr unzufrieden ist. Das Kostbarste an ihr ist ihre Unvollkommenheit. Misstraue jedem Regime, das sich als Verkörperung des Guten darstellt.' (Debray 1998:59).[19]

3.1.2.7 Eng mit dem Rationalismus verbunden ist auch das Streben nach *clarté*. Es geht oft mehr darum, auf den Anderen in überzeugender Weise einzuwirken als sich selbst zu offenbaren. Das verlangt, dass man recht bewusst weiß, was man äußern will, und mit der Sprache als einem der Sprachgemeinschaft anvertrauten Schatz bedacht umgeht.[20]

---

17 *La France n'est réellement elle-même qu'au premier rang.* 'Nur in der ersten Reihe ist Frankreich wirklich Frankreich.' (De Gaulle). Vgl. auch Abel/Abel 2001:272 aus einer Synopse der Lerninhalte der französischen Grundschule über den Hahn als nationales Emblem: *Le coq représente la vigilance, c'est-à-dire le sérieux et l'attention du peuple français.* 'Der Hahn steht für die Wachsamkeit, d.h. die Ernsthaftigkeit und die Aufmerksamkeit des französischen Volkes.'

18 Ein Hauptanliegen von Ferry (2003:41ff., vgl. hier Fußnote 54) ist die Verteidigung der *école républicaine* gegen das, was er Individualismus nennt. *Les racines du mal: une poussée individualiste qui met l'école en difficulté.* 'Die Wurzeln des Übels: ein Streben nach Individualismus, das die Arbeit der Schule erschwert.' Es ist noch immer selten, dass vom Zusammenhalt der Franzosen ohne Anspielung auf deutsch-französische Konflikte gesprochen wird. Ferry macht in dieser Hinsicht eine bemerkenswerte Ausnahme. Er erwähnt Deutschland (2003:120) nur als ein Land, das den Fortschritt fürchtet. Bei Gallo 1999, dem die *laïcité* und die religiöse Toleranz der französischen Republik nicht weniger wichtig ist als Debray 1998, überrascht die Eindringlichkeit, mit der das katholische Erbe als Teil der französischen Identität herausgestellt wird.

19 Der Text fährt fort: *Cela fait de tout opposant un malade ou un criminel qu'il faut enfermer ou éliminer.* 'Dann wird jeder, der sich widersetzt, zu einem Kranken oder einem Kriminellen, den man einsperren oder eliminieren muss.' Es liegt auf der Hand, dass Kritik an Frankreich ein Vorrecht der Franzosen ist, das ein Fremder nur ganz ausnahmsweise in Anspruch nehmen darf.

20 Hier wären Nuancierungen besonders nötig.

3.1.2.8 Selbst die Pflege des *art de vivre,* die sich in einer Freundlichkeit *(gentillesse)* ausstrahlenden Höflichkeit[21] ebenso äußert wie etwa in der Kunst des Gesprächs, der Wahl der Kleidung, der Komposition der Mahlzeiten oder der zeitlichen Strukturierung des Lebens, kann als Ausfluss des Rationalismus gesehen werden. Gibt es etwas Vernünftigeres als das Streben, sich redlich seines Lebens zu freuen, wie Montaigne sagt?[22]

3.2 Zeitlose Werte und aktuelle Herausforderungen

Menschliche Gesellschaften werden nicht zuletzt durch die Werte bestimmt, denen sie besonderen Rang zuerkennen. Auch wenn es schwer fällt, sich in solchen Fragen festzulegen, ist es unumgänglich, dass im deutschen Französischunterricht zuweilen die in der französischen Gesellschaft geltenden Werte erkennbar werden, vor allem um Missverständnissen entgegenzuwirken, dann und wann aber auch, um sie den Schülern für ihr eigenes Leben zu empfehlen oder um vor ihrer unbedachten Übernahme zu warnen. Daneben ist es trotz der eingangs angesprochenen Gefahren in Ordnung, dass der Unterricht im Allgemeinen auf den mehr oder weniger spielerischen Umgang mit sinnlosem Stoff verzichtet und statt dessen mit der gebotenen Zurückhaltung Werte thematisiert, die man für zeitlos hält, und sich aktuellen Herausforderungen stellt.[23] Beides, die Bezugnahme auf zeitlose Werte und der bewertende Blick auf Gegenwärtiges ist im Unterricht meist untrennbar miteinander verbunden. Man kann sich keinen authentischen[24] Text in der Fremdsprache denken, der nicht nach einem Urteil über die berichteten Sachverhalte, ihre Bedeutung für die Gegenwart und die Art ihrer Darstellung ruft. Lässt sich ein solches Urteil in Worte fassen, ohne dass man auf ethische Kategorien wie *courage* ‚Mut', *justice* ‚Gerechtigkeit', *prudence* ‚Vorsicht, Besonnenheit'

21 Für den Verfasser ist Frankreich das Land des freundlichen Lächelns. (Darf man ein solches Geständnis wagen?) Vgl. aber die ganz andere Sicht der Höflichkeit als Teil der Moral bei Mareuil u. a. im *Guide pédagogique* (1965: 131): *La politesse, ... c'est l'ordre dans les pensées, la maîtrise de soi, bref, le gouvernement de la personne par la raison.* 'Höflichkeit ... ist Ordnung im Denken, Selbstbeherrschung, kurz die Lenkung ('Regierung') der Person durch die Vernunft.' Der Text beruft sich auf den Philosophen Alain (1868-1951). Französische Höflichkeit wird von Deutschen leicht als Sympathiebekundung missverstanden.

22 *Jouir loyalement de son être.*

23 Vgl. Hegel in der Nürnberger Gymnasialrede vom 29.9.1809 (1961:237f.) gegen die Annahme, «daß die Geistesthätigkeit an jedem Stoffe geübt werden könne»: «So muß der Stoff, an dem sich der Verstand und das Vermögen der Seele überhaupt entwickelt und übt, zugleich eine Nahrung seyn.». Ähnlich am 2.9.1811 (1961:266): «Auch der beiläufige Inhalt dessen, woran die Jugend für die Erlernung der Sprachen geübt wird, enthält größtentheils solche [d.h. moralische] Begriffe, Lehren und Beispiele.» Vgl. wiederum Abel 2004.

24 *Authentisch* meint hier ‚nicht nur für den Unterricht verfasst'. Der Vortrag am 26.11.02 ging von einer Unterrichtsreihe des Verfassers zum *Avare* von Molière aus. Fast zwei Jahrhunderte lang wurden in Europa die verschiedensten Sprachen mit dem *Telemach* Fénelons gelernt. Nie war Fremdsprachenunterricht enger mit moralischer Erziehung verbunden.

oder *mesure* ‚Maß' zurückgreift?[25] Der Verfasser geht so weit, dass er in Anlehnung an den Unterricht der alten Sprachen empfiehlt, den Schülern mit jeder Lehrwerklektion mindestens eine in der fremden Sprachgemeinschaft bekannte formelhafte Lebensweisheit darzubieten.

3.3 Die deutsch-französischen Beziehungen und der deutsche Französischunterricht

3.3.1 Trotz seiner unbestreitbaren Wichtigkeit ist das bisher Erwähnte für die Frage nach den Möglichkeiten einer Werteorientierung im deutschen Französischunterricht letztlich wohl eher als zweitrangig einzustufen. Die Bereicherung, die mit der Kenntnis der französischen Kultur für jeden Deutschen verbunden ist, ist unbestreitbar. Analoges gilt jedoch mehr oder weniger für den Unterricht aller oder fast aller menschlichen Sprachen. Man kann auch im Unterricht des Finnischen oder des Albanischen, des Arabischen oder des Chinesischen Werte der jeweiligen Sprachgemeinschaften herausstellen und auch dort lässt sich die Behandlung aktueller Fragen mit dem Rekurs auf zeitlose Werte verbinden.[26] Was das Fach Französisch an deutschen Schulen vom Unterricht anderer Sprachen unterscheidet und seine faktische Sonderstellung unter den Wahlpflichtfremdsprachen legitimiert, sind die deutsch-französischen Beziehungen, die nach dem zweiten Weltkrieg zum Modell und Motor eines neuen Typs internationaler Beziehungen und zum Angelpunkt der europäischen Friedensordnung geworden sind,[27] nach Jahrhunderten blutiger Konfrontationen[28] und einem oft voller Stolz gepflegten dumpfen Hass, der sie vorbereitete. Wo bietet die Weltgeschichte Vergleichbares? Deutsche und Franzosen haben gelernt, einander zu vertrauen wie wohl nur selten Völker verschiedener Muttersprache einander vertraut haben. In der nachdrücklichen Weitergabe und im Ausbau dieser neuen Friedfertigkeit liegt die Hauptaufgabe des deutschen Französischunterrichts und sein höchster Wert.[29]

---

25 Glücklicherweise nähern sich auch die *textes fabriqués* der Lehrwerke in dieser Hinsicht zunehmend den authentischen Texten. Die genannten Begriffe sollen, nicht zuletzt aufgrund ihrer langen Geschichte, an die pädagogische Dimension der Wortschatzauswahl für den Fremdsprachenunterricht erinnern. Die Autoren des *français fondamental* sprechen zu Recht von ihrem Wortschatz auch als «premier moyen d'éducation» (Gougenheim u. a. 1967:203).

26 Dazu fordern auch die nahezu unerschöpflichen Möglichkeiten der fächerübergreifenden Arbeit im Fremdsprachenunterricht heraus. Nur wenige Fächer bieten mehr Gelegenheiten zur politischen oder zur ästhetischen Erziehung. Vgl. auch die vielfältigen Funktionen des dramatischen Gestaltens.

27 Vgl. auch zum Folgenden Abel 2001:111.

28 Das gegenseitige Abschlachten erreichte 1916 um Verdun seinen Höhepunkt, als in weniger als zehn Monaten 695 000 deutsche und französische Soldaten den Tod fanden (Delouche e. a., fr. und dt. Ausgabe 1992:325f.). Was lange als Heldentod gepriesen wurde, erscheint heute als Massenmord, dessen Verantwortliche straffrei blieben.

29 Es ist unnötig, hier ausdrücklich dem lächerlichen Irrtum zu widersprechen, dass Fremdsprachenunterricht gleichsam von selbst Kriege mit der fremden Sprachgemeinschaft verhindern kann.

3.3.2 Der nach 1945 zwischen Deutschland und Frankreich in mühsamen Verhandlungen erreichte partielle Verzicht auf Souveränitätsrechte zielte von Anfang an auf eine immer mehr Staaten einbeziehende europäische Einigung und einen globalen Ausgleich.[30] Es wäre jedoch töricht zu glauben, dass durch das Zusammenwachsen Europas und die Globalisierung die nationalen Überlegenheits- und Unterlegenheitskomplexe, der ihnen entsprechende Übermut und die aus ihnen resultierenden Ängste unwiderruflich vertrieben wurden. Die nationalen Egoismen bleiben lebendig. Ohne das nachahmenswerte Beispiel vertrauensvoller deutsch-französischer Beziehungen brechen die europäische Friedensordnung und die mit ihr verbundenen globalen Optionen über kurz oder lang in sich zusammen.[31] So unbestreitbar es ist, dass der Kanon der Schulfremdsprachen in Deutschland ausgeweitet werden muss, so offenkundig ist auch, dass die deutsch-französischen Beziehungen noch geraume Zeit einer besonders großen Zahl von Menschen bedürfen, die sich ohne größere Anstrengung und Vorbehalte unmittelbar vertrauensvoll verständigen können. Die inzwischen erreichte Nähe zwischen den Nationen der Europäischen Union vergrößert die Gefahr von Reibungen, ganz zu schweigen von den langen Schatten der Vergangenheit.[32] Wenn der deutsche Französischunterricht die neue Qualität der deutsch-französischen Beziehungen und ihre europäische Dimension unterschlägt und nicht als vorrangig zu pflegenden Wert herausstellt, vernachlässigt er seine soziale Hauptaufgabe. Damit werden zugleich außergewöhnliche pädagogische Chancen verschenkt. Wo ist es leichter, die Schüler daran zu erinnern, dass Krieg und Frieden – ebenso wie Feindschaft und Solidarität im Privatleben – nicht Schicksal, sondern Menschenwerk sind, für die es eine individuelle Verantwortung gibt? Wo lässt sich leichter zeigen, dass jeder Einzelne für das Bild, das er sich von sich selbst und den Anderen macht, mitverantwortlich ist?[33]

---

30 Robert Schumans Erklärung vom 9.5.1950, die – fünf Jahre und einen Tag nach dem Waffenstillstand von 1945 – den Anfang der europäischen Einigungspolitik markiert, betont bereits eindringlich Europas Schuld gegenüber Afrika. Vgl. Abel 2001:112 FN 10.

31 Die im Text beschworene Gefahr ist mit dem Fall der Berliner Mauer nicht kleiner, sondern größer geworden. Das Gewicht der beiden Blöcke bewirkte vor 1990 nicht nur eine hohe Hemmschwelle für Konflikte zwischen ihnen. Im Osten wie im Westen begünstigte das Gefühl der Bedrohung auch den Zusammenhalt der beiden Lager.

32 Im Gegensatz zu den Medien anderer Länder, auch solchen, die vom 2. Weltkrieg kaum berührt wurden, bemühen sich die französischen Medien um ein von Sympathie bestimmtes Deutschlandbild. Dennoch muss der deutsche Französischunterricht die Schüler auch auf ein anderes Bild ihrer Nation vorbereiten. Die französische Schule macht weiter mit den Gräueln der deutschen Vernichtungslager bekannt, auch durch die Vorführung des 1955 entstandenen Films von Alain Resnais. De Gaulle hatte dem Rundfunk die Sendung des gleichnamigen Liedes von Jean Ferrat untersagt. Vgl. auch Abel - Abel 2001:273f.

33 In Deutschland dominiert das Frankreichbild der Schickimickis. Der Französischunterricht fordert dazu heraus, auch die Dritte und Vierte Welt zu sehen und sich dem französischen Deutschlandbild zu stellen. Das frankophone Afrika und Kanada sind für den deutschen Französischunterricht ebenso wichtig wie Lateinamerika für den Spanischunterricht.

3.4 Die europäische Einigung im deutschen Französischunterricht

3.4.1 Die europäische Dimension des deutschen Französischunterrichts erfordert weitergehende Überlegungen. Der Unterricht europäischer Sprachen in Europa darf die europäische Einigung nicht länger totschweigen.[34] Obschon die vielsprachige Menschheit inzwischen in der Tat in einem «globalen Dorf» lebt, sind die Nationen[35] noch immer viel stärker im Bewusstsein der Menschen gegenwärtig als die internationalen Institutionen. Man kann sogar vermuten, dass die Abgrenzung der europäischen Nationen voneinander durch die nunmehr beständige Gegenwart des Fremden eher verstärkt als geschwächt wird. Natürlich ist es in Ordnung, dass das, was von den Betroffenen selbst festgelegt werden kann, nicht von Anderen bestimmt wird. Nicht weniger selbstverständlich ist jedoch, dass Sachverhalte, die einheitlich geregelt werden müssen, als Gegengewicht zu den nationalen Egoismen ein ausgeprägtes Gefühl der Zusammengehörigkeit und gemeinsamen Verantwortung erfordern, so wie es etwa in der mehrsprachigen Schweiz vorhanden ist. In der Europäischen Union ist davon bisher noch nicht viel zu spüren.[36] Für den Unterricht europäischer Sprachen in Europa liegt hier eine historische Aufgabe. Er ist in besonderer Weise aufgerufen, die Solidarität der Bürger Europas zu stärken, auch in affektiver Hinsicht. Fünf Gesichtspunkte scheinen dem Verfasser in diesem Zusammenhang vor allem erwähnenswert.[37]

3.4.2.1 Künftige Generationen müssen wissen, dass der oft unbequeme, kaum einen Lebensbereich ausschließende friedliche Wettbewerb zwischen den Nationen und Regionen Europas einen Wert darstellt. Er bringt langfristig allen Vorteile, indem er ungerechte Ungleichheiten abschwächt und damit z. B. auch das Elend mindert, das die Migrationsströme auslöst und mit ihren Folgen verbunden ist.

3.4.2.2 Die Grenzen Europas sind nicht bestimmbar. Das nötigt zu Toleranz in zweierlei Richtungen. Es ist einerseits legitim, dass manche Bewohner Europas auf Distanz zur (überkommenen und/oder aktuellen) europäischen Kultur Wert legen und in Europa ein Recht auf Andersartigkeit in Anspruch nehmen. Ein Schmelztiegel Europa ist nicht wünschenswert. Andererseits muss zur Kenntnis genommen werden, dass es kaum ein Stück Erde gibt, dessen Bevölkerung nicht auch mehr oder weniger von

34 Vgl. Michler 2003.

35 N.B. Keine dieser Nationen ist das Ergebnis einer historischen Notwendigkeit. Sie sind allesamt wie die Europäische Union das Ergebnis gezielter politischer Maßnahmen.

36 Der Vergleich der EU mit einer jungen Nation wie Kanada verdeutlicht die Defizite. Trotz mancher Unschärfen ist der Begriff der *Canadianness* längst keine Leerformel mehr.

37 Vgl. Abel 2003a:16. Die ungeheuren Probleme, die mit der Umsetzung der im Text postulierten Veränderungen verbunden sind, sind dem Verfasser bewusst. Er hält sie für überwindbar.

Europa geprägt wäre. So wie man niemandem eine europäische Identität aufzwingen kann, so darf auch niemand aus der Gemeinschaft der Europäer ausgeschlossen werden, nur weil er geographisch weit entfernt von Europa lebt oder gelebt hat, wenn er sich selbst als Europäer fühlt und mit den Europäern Wesentliches gemeinsam hat.

3.4.2.3 Das Bewusstsein europäischer Gemeinsamkeiten muss in den drei historischen Dimensionen ausgebaut werden. (a) Es gibt nicht nur ein ausgedehntes, auch die Alltagswirklichkeit stark prägendes gemeinsames *Erbe*, in dem neben anderen Faktoren das Gewicht säkularisierter christlicher Werte unübersehbar ist.[38] (b) Daneben stehen die zahllosen gemeinsamen Aktivitäten der *Gegenwart*. Die meisten Länder Europas bilden in vielfacher Hinsicht bereits ein auf einheitliche Normen verpflichtetes Gebiet. (c) Die europäische Identität muss daneben 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 sich im 19. Jhd. aus der Dynamik zunächst kontroverser revolutionärer Ideale entwickelte.

3.4.2.4 Im Hinblick auf die Ausbildung einer europäischen Identität scheint es unabdingbar, von einem Menschenbild Abschied zu nehmen, das auf der Annahme beruht, man könne und solle nur in einer Sprache und einer Kultur zu Hause sein.[39] Es ist weder unnatürlich noch schädlich, über mehrere Sprachen zu verfügen und mit mehreren Kulturen vertraut zu sein. Es darf nicht länger sein, dass Personen, deren Existenz durch mehrere Sprachen und Kulturen geprägt wird, im Vergleich zu Personen, die im Wesentlichen nur mit einer Sprache und Kultur leben, als benachteiligt angesehen werden. Es spricht einiges dafür, dass das Gegenteil der Fall ist. Es ist auch ein Irrtum zu glauben, die verschiedenen Sprachen und Kulturen eines Individuums stünden unverbunden nebeneinander. Ihre unvermeidliche Interaktion ist als Wert anzuerkennen und zu fördern. Man täuscht sich also, wenn man annimmt, das für uns Fremde könne aus der Identität eines Individuums ohne Schaden eliminiert werden, oder gar fordert, es müsse, z.B. durch die Schule, planmäßig vernichtet werden. Sprachliche und kulturelle Kompetenz ist immer zu-

38 Der Verfasser denkt an Konzepte wie Gleichheit aller vor dem Gesetz, persönliche Verantwortung, soziale Sicherheit. Man könnte zahlreiche weitere Begriffe nennen.

39 Die im Text vertretenen Auffassungen entsprechen einem Grundgedanken der neueren Fremdsprachendidaktik, der auch in der terminologischen Opposition von Multilinguismus und Multikulturalität einerseits und Plurilinguismus und Plurikulturalität andererseits zum Ausdruck kommt. Die neue Sicht der Dinge wurde vor allem durch den vom Europarat veranlassten *Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen* (GERS 2001) verbreitet, der gegenwärtig in fast allen europäischen Ländern die Lehrplanentwicklung für den Fremdsprachenunterricht stark beeinflusst. Sie stellt für die vom Dogma der Einsprachigkeit beherrschte traditionelle Methodik des deutschen Fremdsprachenunterrichts eine besonders einschneidende Veränderung dar. Mit dem Argument der *utilité didactique de l'unité synchronique des langues romanes* gehört der Ansatz der Mehrsprachigkeitsdidaktik von Anfang an zu den Kennzeichen der Augsburger Französischdidaktik.

gleich partiell und aufgefächert.[40] Die verschiedenen Sprachen und Kulturen, mit denen mehrsprachige und mehrkulturelle Personen leben, haben immer auch viel gemeinsam und sind oft nicht weiter voneinander entfernt als die Register und Domänen, die einem in der Erstsprache und der Erstkultur zugänglich sind. Sie können sich gegenseitig stützen.

3.4.2.5 Es ist unumgänglich, abschließend daran zu erinnern, dass die hier als Wert postulierte Solidarität der Bürger Europas nicht nur den mehr oder weniger ausgeprägten nationalen und regionalen Identitäten in Europa selbst verpflichtet sein muss. Europa darf nicht auf Kosten der restlichen Welt leben. Die Überwindung der Nationalstaaten macht keinen Sinn, wenn Europa als Supermacht aufgefasst wird, die sich dem Rest der Welt gegenüber so verhalten kann, wie es die europäischen Nationalstaaten untereinander zu tun pflegten. Die in der europäischen Kultur von den Anfängen an belegte Idee des Weltbürgertums bleibt aktuell. Nichts, was besser für alle Bewohner der Erde in gemeinsamer Verantwortung geregelt würde, sollte lediglich mit Blick auf den Nutzen für die Bewohner Europas entschieden werden.

4 Implizite Werteorientierung im Französischunterricht

4.1 Für die nun folgenden Überlegungen zur impliziten Werteorientierung im Französischunterricht, die sich allesamt auch auf den Unterricht anderer Fremdsprachen anwenden lassen, könnte als Leitmotiv der Satz gelten: Wer eine fremde Sprache lernt, verändert sich, ob er es will oder nicht, ob er es merkt oder nicht.[41] Der *Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen* (GERS 2001) spricht, auch in der englischen Fassung, vom *savoir être*, das durch die Erlernung einer Fremdsprache modifiziert wird. Unter den diesbezüglich wertvollen Folgen des Unterrichts ist in erster Linie eine Erweiterung des Bewusstseins zu erwähnen, die auch als Befreiung empfunden werden kann. Wer eine fremde Sprache lernt, erfährt in gewissen Grenzen die andersartige Existenz einer anderen Sprachgemeinschaft und entdeckt so, dass die Zugehörigkeit zu einer bestimmten Kultur weder selbstverständlich noch unabwendbar ist. Auch das Fremde ist «normal». Das unvermeidliche Ergebnis dieser Erkenntnis ist nicht nur eine deutliche-

40 Niemandem stehen alle Ausdrucksmittel einer Sprache zu Gebote und zugleich verfügt niemand nur über einige wenige Register dieser Sprache. Die mündliche Umgangssprache kann von der Sprache der Zeitung, die man liest, himmelweit entfernt sein. Ebenso ist niemand mit allen Domänen einer Kultur vertraut, und dennoch lebt niemand lediglich in einem einzigen Winkel seiner Kultur. Sobald er das Radio oder das Fernsehen einschaltet, begegnet er Domänen, die ihm weniger geläufig sind.

41 Es ist angebracht, in Anlehnung an eine bekannte Unterscheidung Hegels (vgl. Coseriu 1988: 204f.) daran zu erinnern, dass die implizite Werteorientierung des Unterrichts zu jenen Themen gehört, deren Erörterung Bekanntes zum Erkannten macht, d.h. als bedenkenswert erweist. Es ist offenkundig, dass implizite Folgen des Unterrichts auch explizit als Ziel des Unterrichts verfolgt werden können. Das dürfte sich nicht selten sogar empfehlen.

re Wahrnehmung von Besonderheiten der Kultur, die uns umgibt, sondern auch ein komplexes Wechselspiel von Identifizierung und Distanzierung, im Verhältnis zur eigenen wie zur fremden Welt.[42] Man wird beständig zu Werturteilen und zur Revision seiner Wertvorstellungen herausgefordert. «In dieser Hinsicht wäre ich gerne Franzose, in jener Hinsicht bin ich froh, nicht Franzose zu sein.» Die Grenzen nationaler Identität lösen sich zunehmend auf.[43] Man ist weniger in der Gefahr, zu einer Marionette der Gesellschaft zu werden, in der man lebt. Wenn man davon ausgeht, dass Menschen von Natur aus nach Wissen streben, so ist mit der Wahrnehmung der Existenz einer anderen Kultur ganz natürlich auch ein Gefühl der Unwissenheit und darum wohl auch der Neugier verbunden. Wer dieser Neugier nachgibt – aber das tun gewiss nicht alle Schüler von selbst – erweitert seine soziale Metakompetenz. Er entdeckt wie ein Soziologe oder Ethnograph auch für Sachverhalte, von denen er nicht unmittelbar betroffen ist, zur Bewertung herausfordernde Alternativen zum *usus* der Welt, die ihn umgibt.[44]

4.2 Nach dem Wissen und dem Bewusstsein muss nun das mit der sprachlichen Kompetenz vor allem verbundene Können angesprochen werden. Wer eine Sprache gebraucht, handelt. Wer eine weitere Sprache erlernt, erweitert seinen Aktionsradius. Er kann mehr als jemand, der nur über seine Muttersprache verfügt. Die Aussage ist bei weitem nicht so trivial, wie sie klingt. Man kann über Werteorientierung im Fremdsprachenunterricht nicht reden, ohne den im sog. allgemein bildenden Schulwesen allzu oft vernachlässigten praktischen Nutzen des Unterrichts herauszustellen. Das betrifft nicht nur das Berufsleben, sondern auch das weite Feld der Freizeit- und Medienerziehung, der notwendigen Tätigkeiten, die man gewissermaßen um ihrer selbst willen verrichtet. Es macht Freude und steigert das Selbstwertgefühl, eigene Fremdsprachenkenntnisse als nützlich zu erleben. Übersetzungen sind möglich und dennoch klafft zwischen den Sprachen immer eine unübersetzbare Differenz, die nur durch fremdsprachliche Kompetenzen überwunden werden kann.[45]

4.3 Wer fremde Sprachen lernt, entdeckt auf die Dauer auch, dass die Erlernung einer bestimmten Fremdsprache immer auf dem Eindruck der Abhängigkeit und/oder der Solidarität von bzw. mit der fremden Sprachgemeinschaft

---

42 Vgl. in Hegels Nürnberger Gymnasialreden vom 29.9.1809 und vom 2.9.1811 (1961:240f. und 268) die Äußerungen über die notwendige «Entfremdung» und Trennung von sich selbst als befreiende Bedingungen der Bildung.

43 Das kann, gerade auch im schulischen Fremdsprachenunterricht, der sich an Heranwachsende richtet, den Aufbau einer unverwechselbaren Persönlichkeit erleichtern und zur Konzeption eines Lebensplans führen, der biografische Kontinuität begünstigt.

44 Das gilt für den Unterricht der alten Sprachen, schon wegen der historischen Distanz zu ihren Sprachgemeinschaften, übrigens stärker als für den neusprachlichen Unterricht. Bereits der Anfangsunterricht im Lateinischen konfrontiert die Schüler mit Begriffen wie *civis, honor* oder *servus,* deren Sinn ihnen noch fremd ist.

45 Vgl. Hegels schönes Bild über den Unterschied zwischen dem Original und der Übersetzung antiker Texte. Die Übersetzung «schmeckt wie Rheinwein, der verduftet ist.» (Nürnberger Gymnasialrede vom 29.9.1809; 1961:239).

beruht. Warum lernen gerade wir gerade diese Sprache? Es lässt sich kaum bestreiten, dass dadurch das Gefühl für die im menschlichen Zusammenleben immens wichtigen Konstellationen Abhängigkeit und/oder Solidarität geschärft wird.

4.4 Das Erlernen einer fremden Sprache zwingt dazu, sich sehr komplexe mentale Operationen so anzueignen, dass sie fast automatisch zur Verfügung stehen.[46] Wenn man in dieser Hinsicht das Fremdsprachenlernen mit dem als Erziehungsmittel oft gepriesenen Schachspiel vergleicht, kommt man kaum umhin, das mit dem Fremdsprachenlernen verbundene intellektuelle Training höher einzuschätzen. Man muss beim Gebrauch einer Fremdsprache, hörend und sprechend, lesend und schreibend auf sehr viel komplexere Sachverhalte achten als beim Schachspiel. Es geht um alles, was die ältere europäische Bildungstheorie durch die Begriffe Grammatik, Rhetorik und Dialektik bezeichnen wollte. Nicht nur die Absicht einer Aussage und ihre inhaltliche Angemessenheit müssen überwacht werden. Auch die Regularitäten der Textsorte, die Aussprache bzw. die Rechtschreibung, die Funktion der teilweise sehr vielschichtigen lexikalischen Mittel und ihre grammatische Einbindung in den Text erfordern Aufmerksamkeit, einerseits weil sie grundsätzlich im Wesentlichen willkürlich (arbiträr) sind[47], und andererseits weil sie – in unterschiedlichem Ausmaß – von Sprache zu Sprache verschieden sind. In Übereinstimmung mit oben erwähnten französischen Wertvorstellungen[48] kann man festhalten, dass die Gewöhnung an die intellektuelle Vigilanz, die zur integrierten und simultanen Beachtung der genannten Variabeln erforderlich ist, die Persönlichkeitsentwicklung fördert. Das mit dem Erlernen einer Fremdsprache verbundene intellektuelle Training kann, analog zu den dem Schachspiel zugeschriebenen Wirkungen, Begabungsdefizite kompensieren und daher auch das Selbstwertgefühl schwächerer Lerner stärken.

4.5 Gerade im Fremdsprachenunterricht kommen zudem besondere Qualitäten der menschlichen Sprachen zum Tragen. Der Sinn eines Textes entsteht nicht von selbst. Seine Äußerung und seine Deutung werden durch Vorgaben gesteuert, stellen zugleich aber immer auch das Ergebnis freier Arbeit dar, also einen von der individuellen Vorstellungskraft abhängigen kreativen Akt. Ein mehr oder weniger diffuser individueller Bewusstseinsinhalt wird gleichsam objektiviert, wenn man versucht, ihn mit auch anderen Menschen verfügbaren sprachlichen Mitteln zu äußern bzw. im Gebrauch

46 Vgl. auch zum nächsten Abschnitt Abel 2000a.

47 Fast nichts in den Sprachen *muss* sein, wie es ist. Instruktion ist unumgänglich. Der Selbstständigkeit und Autonomie des Lerners sind im Fremdsprachenunterricht engere Grenzen gesetzt als in vielen anderen Schulfächern.

48 Vgl. Abschnitt 3.1.2.1.

solcher Mittel hörend oder lesend zu erkennen. Die dynamische Kreativität des Sprachgebrauchs wird beim fremdsprachlichen Textverstehen als Abweichung von einem nur sehr begrenzt erwartbaren *usus* besonders stark erfahren.[49] Die Regeln eines Schachspiels sind festgelegt. Die menschlichen Sprachen existieren hingegen in einer Vielzahl von Varietäten oder Registern, die neben vielen gemeinsamen Elementen auch zahlreiche Einheiten und Regeln aufweisen, die anderen Registern fehlen. Man hat es beständig mit sich überlappenden Regelsystemen zu tun, auf die in je eigener Weise kreativ zurückgegriffen werden kann.[50] Während die Regeln des Schachspiels durch das Spiel nicht verändert werden, trägt die für jede neue Äußerung erforderliche «Arbeit des Geistes» unaufhörlich zum Sprachwandel bei.[51] Man kann ja immer nur weniger äußern, als man will, weil man von den Möglichkeiten seiner Sprache abhängig ist, und versucht deshalb ständig, sie zu erweitern. Zugleich versteht man immer mehr, als geäußert wurde, weil man das Gehörte oder Gelesene deutet, indem man es mit Inhalten des eigenen Bewusstseins konfrontiert und auch so den vorgefundenen sprachlichen Mitteln neue Funktionen zuweist. Die mit dem Training des Verstehens fremdsprachlicher Texte verbundene Anstrengung zur Überwindung der *semantischen Differenz* zwischen Äußerungsabsicht und Deutung der Äußerung gewöhnt[52] in besonderer Weise daran, vor Missverständnissen und der Manipulation durch Andere auf der Hut zu sein, während der weithin unbedachte Gebrauch der Muttersprache eher die allgegenwärtige Gefahr vergrößert, dass wir viel zu schnell meinen, wir hätten verstanden.[53]

4.6 Es ist offenkundig, dass durch die im Fremdsprachenunterricht unvermeidliche Konfrontation der Schüler mit der dynamischen Kreativität des Gebrauchs der menschlichen Sprachen auch die muttersprachliche Interaktionskompetenz entwickelt wird. Fremdsprachenunterricht fördert Sprachbewusstheit

---

49 Da und dort kann dabei die unterschiedliche Abgrenzung der Bedeutungen in verschiedenen Sprachen zu einer differenzierteren Wahrnehmung der Wirklichkeit führen. Vgl. das im Zusammenhang der sog. Sapir-Whorf-Hypothese immer wieder angeführte Beispiel der unterschiedlichen Analyse des Farbspektrums in verschiedenen Sprachen. Oder die Unterscheidung der temporalen und der konditionalen Funktion der deutschen Konjunktion *wenn*.

50 Eine Fachsprache kann z.B. mit einer bestimmten Absicht bzw. Wirkung auch mehr oder weniger regional markiert gebraucht werden.

51 Ich verwende die Sprache, weil ich sie mit Anderen gemeinsam habe, und verwende sie doch wie mein Eigentum gemäß meinen Absichten. Vgl. Humboldt 1830/35; 1969:418f. und Coseriu 1958; 1974.

52 Wiederum in Übereinstimmung mit einer oben erwähnten französischen Wertvorstellung, vgl. Abschnitt 3.1.2.3.

53 Die impliziten Folgen des Unterrichts sollten gerade in dieser Hinsicht mit einer gewissen Konsequenz auch explizit thematisiert werden. Die alten Sprachen verfügen diesbezüglich wegen der größeren Distanz zur Welt der Schüler unbestreitbar über ein stärkeres hermeneutisches Potential als die neueren Sprachen. Die in dieser Abhandlung verschiedentlich angeführten Nürnberger Gymnasialreden Hegels beziehen sich meist auf die alten Sprachen, wenn sie vom Sprachunterricht sprechen. Hegel hielt sie als Direktor eines Gymnasiums, das 1526 mit einer Rede Melanchthons eröffnet wurde, und war sich dieser Tradition bewusst.

und gewöhnt an die Möglichkeit, durch den reflektierten Gebrauch sprachlicher Mittel Neues zu konzipieren, zu äußern und zu verstehen. Es gibt wohl nicht viele Fertigkeiten, die für die individuelle Lebensgestaltung und das Leben einer Gesellschaft von größerem Wert sind. Die Vermutung liegt nahe, dass die Arbeit an fremdsprachlichen Texten auch nicht sprachgebundene menschliche Interaktionen günstig beeinflusst.

4.7 Schließlich: Man versucht heute vielerorts, auch auf den Anzeigenseiten überregionaler Zeitungen, den Eindruck zu erwecken, die Aneignung einer Fremdsprache sei ein Kinderspiel, man könne Fremdsprachen im Schlaf lernen. Wer von der Sache eine Ahnung hat, wird ganz anderer Meinung sein. Fremdsprachen leisten Widerstand. Wer eine fremde Sprache lernt, muss sich an ausdauernde intelligente, d.h. auch ökonomisch optimierte Präzisionsarbeit gewöhnen.[54] Man denke nur an den Lernaufwand, den die mühelose Steuerung der in Abschnitt 4.4 genannten Variabeln erfordert. Man kann eine Fremdsprache nicht von heute auf morgen lernen, kommt ohne das Lernen des Lernens nicht aus und darf auch vor der Volatilität von Sprachkenntnissen die Augen nicht verschließen.[55] Ein einmal erreichter *status quo* ist nie definitiv. Die unvermeidlichen Misserfolge sind nur mit ausreichend trainierter Frustrationstoleranz zu bewältigen. Wer ohne Selbsttäuschung, z.B. in Konfliktsituationen, wie sie zum Leben gehören, auf der Schule erworbene Fremdsprachenkenntnisse einsetzt, wird bewusst erleben, was es bedeutet, sprachlich behindert zu sein, auch etwa als Ausländer in unserem Land. Er gewinnt vielleicht sogar auch ein Gefühl für andere Behinderungen und die Art, wie sie zuweilen ausgenützt oder brutal ignoriert werden.[56] Daneben sollte man nicht übersehen, dass die Unerreichbarkeit des idealen Ziels sprachlicher Kompetenz auch große pädagogische Vorzüge in sich birgt. Wer redlich nach Selbsterkenntnis strebt, wird nie in Versuchung geraten zu sagen, nun könne er genug.

---

54 Die im Text (wie schon im Vortrag am 26.11.02) vertretene, natürlich auch autobiographisch motivierte Position findet sich in der neueren fremdsprachendidaktischen Literatur fast nirgends. Der Verfasser äußert sie seit langem. Er hat die Übereinstimmung seiner Meinung mit der Auffassung der schulischen Arbeit in einem Buch des französischen Erziehungsministers (Ferry 2003:47ff.), das kürzlich an alle französischen Lehrer verteilt wurde, fast erstaunt zur Kenntnis genommen.

55 Ein bedeutender kanadischer Fremdsprachendidaktiker erwähnt hin und wieder das Beispiel eines Sekundarschülers, der ihn nach jahrelangem Besuch französischer Immersionsklassen mit dem Satz *Je sais toi.* begrüßte, als er versuchte, die Bedeutung von *I know you.* wiederzugeben.

56 Um die Schüler nicht zu demotivieren, muss natürlich immer auch an die Botschaft des Abschnitts 4.2 erinnert werden. Wer eine fremde Sprache lernt, kann mehr als jemand, der nur über seine Muttersprache verfügt. Der Gebrauch von Fremdsprachen kann Freude bereiten. Die Anstrengung des Lernens lohnt sich. Genauso wahr ist freilich auch, dass vor Selbsttäuschungen und Prahlerei gewarnt werden muss. *Die eitle Verlogenheit in Äußerungen über Fremdsprachenkenntnisse muss endlich aufhören.* Selbst der muttersprachlichen Kompetenz sind enge Grenzen gesetzt. Es genügt, ein Wörterbuch aufzuschlagen, um sich ihrer bewusst zu werden. Jeder stößt auf jeder Seite auf viel Unbekanntes. Wer kann es wagen, von sich zu behaupten, er «beherrsche» eine Fremdsprache in Wort und Schrift?

5 Denken und Sprechen. Epilog über die Hauptaufgabe des Sprachunterrichts

5.1 Man erinnert sich: «Mein Fall ist, in Kürze, dieser: Es ist mir völlig die Fähigkeit abhanden gekommen, über irgend etwas zusammenhängend zu denken oder zu sprechen.» Vielleicht hat man auch noch das Wort eines *Juif de Bucovine, intellectuel français et poète en langue allemande*[57] (*De Villepin* 2003) im Gedächtnis: «Das Gedicht zeigt [heute], das ist unverkennbar, eine starke Neigung zum Verstummen.» Und kurz danach: «Oft ist es verzweifeltes Gespräch.» (*Celan* 1960; 1984:28ff.). Wenn gebildete Deutsche von der Sprache sprechen, ist seit einigen Jahrzehnten der Topos von der Sprachlosigkeit des modernen Menschen und dem Ungenügen der Sprache nicht weit. Das kann nicht verwundern, wenn man bedenkt, wie viel unerhört Neues in der ersten Hälfte des 20. Jhd. wahrgenommen werden konnte. Die Worte mussten fehlen.[58] Das Motto dieser Abhandlung und ihre Argumentation lenken den Blick auf eine andere Auffassung der menschlichen Sprachkompetenz. Sie erinnern daran, dass keine menschliche Sprache ein fertiges Ding ist. Ihr Gebrauch ist kreative Tätigkeit, Beitrag zum Sprachwandel.[59] Die Sprache ist also nicht *per se* ungenügend. Die Sprache *(langue)*, die wir brauchen, entsteht vielmehr erst durch die Bemühung um die Rede *(parole)*, bei der man sich hörend und lesend, sprechend und schreibend, in bewusster Arbeit Inhalt und Ausdruck abwägend, neuen Äußerungsabsichten stellt. In der Einübung dieser Arbeit liegt die Hauptaufgabe des Sprachunterrichts. Der Bildungswert des Fremdsprachenunterrichts ergibt sich dabei vor allem aus dem Widerstand, den die Fremdsprache leistet. Durch den fremdsprachlichen Text wird stärker als beim kaum bedachten Gebrauch der Muttersprache offenkundig, was die menschliche Sprachkompetenz zu leisten vermag.

5.2 Man verzeihe dem Verfasser, wenn er zur Hervorhebung dieses Gedankens abschließend ein Vorgehen wählt, das etwas ungewöhnlich geworden ist, von dessen Nutzen er jedoch noch immer überzeugt ist. Es empfiehlt sich nicht selten, den Zugang zu komplexen Sachverhalten dadurch zu erleichtern, dass man darstellt, in welcher Weise sie in der überschaubaren Tradition erstmalig wahrgenommen wurden. Dadurch werden nicht nur grundlegende Fragestellungen und möglicherweise noch immer gültige Antworten erkennbar. Auch der Fortschritt, der uns von den Anfängen trennt, kann verdeutlicht werden. Im vorliegenden Fall geht es um Anfänge, die selbst den Fachleuten meist nicht mehr im Gedächtnis sind.

---

57 ‚Eines Juden aus der Bukowina, der ein französischer Intellektueller und ein Dichter in deutscher Sprache war.'

58 Gerade Celan belegt, dass es allzu oft nicht wie bei Lord Chandos um den Ausdruck eines «rätselhaften, wortlosen, schrankenlosen Entzückens» ging, sondern z.B. auch um die Abgründe des Unbewussten und ihre bösen Folgen. Selbst Chandos erwähnt das Jüngste Gericht, wenn er von einer Sprache spricht, «von deren Worten [ihm] auch nicht eines bekannt ist, in welcher die stummen Dinge zu [ihm] sprechen, und in welcher [er] vielleicht einst im Grabe vor einem unbekannten Richter [sich] verantworten» wird (Von Hofmannsthal 1901/02; 1959:18, 20).

59 Vgl. hier Abschnitt 4.5.

5.3.1 Die Sonderstellung des Sprachunterrichts unter den pädagogischen Aktivitäten ergibt sich in Europa aus der früh geäußerten Überzeugung, dass die sprachliche Kompetenz ein wesentliches Merkmal des Menschengeschlechts darstellt.[60] Es lag nahe, daraus zu folgern, dass die Pflege dieser Kompetenz es gestattet, intensiver Mensch zu werden. Die erste Operationalisierung dieses – der Neuzeit vor allem durch Cicero und Quintilian vermittelten – Erziehungsideals wurde gewiss nicht zufällig in der athenischen Demokratie versucht. Die Prinzipien sind in klassischer Einfachheit bei Isokrates (ca. 436–338 v. Chr.) zu erkennen.[61] Im Gegensatz zu den in den platonischen Dialogen auftretenden sog. Sophisten, welche die Rhetorik als Instrument zur Durchsetzung beliebiger, auch unmoralischer Ziele bestimmten, aber auch im Unterschied zu dem platonischen Sokrates, dessen erkenntnistheoretische Skepsis[62] überkommene Werte in Frage stellte und Abstand zum politischen Alltag schuf, sah sich Isokrates als *acteur* im politischen System der ihm zugänglichen Welt.[63] Er wirkt während seines außerordentlich langen Berufslebens im Wesentlichen als Lehrer, nicht als Praktiker der Redekunst. Sein Unterricht soll die Kompetenz vermitteln, durch Sprache zu überzeugen. In seiner auch wirtschaftlich sehr erfolgreichen Schule zog Isokrates eigene, teilweise über lange Zeiträume hinweg ausgefeilte Reden als Modell heran, gewiss neben zahlreichen anderen Texten. Obschon das Konzept der Rhetorik viel mehr einschließt,[64] darf man vermuten, dass der größte Teil der Unterrichtsarbeit darauf abzielte, die adäquate Verwendung sprachlicher Mittel einzuüben. Kein anderer Grieche dürfte Isokrates in dieser Hinsicht je übertroffen haben. Der Sprachgebrauch seiner Reden machte im wahrsten Sinn des Wortes Schule.[65] Isokrates steht jedoch nicht nur am Anfang des für uns fassba-

60 Schon an der frühesten Erwähnung eines Erziehers in der europäischen Kultur (Ilias 9.443) fällt auf, dass sie die Vermittlung sprachlicher Kompetenz *(mýthoon te reetéèr')* vor der Vermittlung von Handlungskompetenz *(preektéèrá te érgoon)* nennt. Phoinix, der (durch den Fluch seines Vaters) kinderlose Erzieher des Achill erinnert sein «liebes Kind» daran, was es ihm verdankt. Ganz anders als die Minerva des Fénelon (vgl. Fußnote 24), wirkt die Athena der Odyssee kaum als Erzieherin. Auch der Kentaur Cheiron ist eher Medizinmann als Erzieher.

61 Vgl. dazu vor allem Jäger 1959:III,105-225 und Marrou 1957:121-138 sowie Steidle 1952; 1976 und Cecchi 1959; 1976. Burk 1923; 1968 stand während der Arbeit an dem vorliegenden Text leider nicht zur Verfügung. Der Verfasser ist Herrn Priv.-Doz. Dr. Peter Roth, Universität Augsburg, für verschiedene Hinweise zu herzlichem Dank verpflichtet.

62 «Ich weiß, dass ich nichts weiß.»

63 Der Begriff des Weltfriedens scheint ihm nicht fremd gewesen zu sein. Vgl. Eir. 16, M-B III 16.

64 Z.B. auch die Inszenierung des Auftritts.

65 Die Reden des Isokrates spielten, trotz Xenophon und Platon, für den Griechischunterricht der Neuzeit eine ähnliche Rolle wie die (ihm viel verdankenden) Reden Ciceros für den Lateinunterricht. Die wichtigsten Isokrates-Ausgaben des 16. Jhd. sind übrigens das Werk von Hieronymus Wolf, der von 1557 bis 1580 das Augsburger Gymnasium bei St. Anna, die Praktikumsschule des Verfassers, leitete und dort auch Griechisch unterrichtete.

ren textbezogenen Sprachunterrichts. Entscheidender für die Rolle der Rhetorik in der europäischen Kulturgeschichte waren zwei Grundannahmen, die vor ihm noch nicht mit gleicher Entschiedenheit geäußert wurden.[66]

5.3.2.1 Isokrates identifiziert Redekunst und Moral. Dabei geht es nicht nur darum, dass die Absicht der Äußerung moralisch gerechtfertigt ist. Die Überzeugungskraft eines Textes ergibt sich für Isokrates letztlich aus der Vertrauenswürdigkeit dessen, der ihn äußert. Klassisch formuliert Antid. 278, M-B III 170f.: «Je mehr einem daran liegt zu überzeugen, desto mehr wird man sich bemühen, schön und gut zu sein *(askéesei kalòs kagathòs eînai)* und einen guten Ruf bei den Mitbürgern zu haben *(parà toîs polítais eudokimeîn)*.» Der Kontext[67] amplifiziert das Argument: Nur Redner, von denen man weiß, dass sie dem Gemeinwohl[68] verpflichtet sind, werden die beabsichtigten Wirkungen erreichen.

5.3.2.2 Aufgrund der beiden Hauptbedeutungen des griechischen Substantivs *lógos* sind für Isokrates auch Denken und Sprechen untrennbar. Der *lógos* offenbart uns, was wir wollen (*deeloûn pròs heemâs autoùs perì hóòn àn bouleethóòmen* Nic. 6, M-B II 121 = Antid. 254, M-B III 165), was wohl meint, dass Bewusstseinsinhalte erst durch ihnen entsprechende sprachliche Konzepte fassbar werden. Die «logische» Prüfung der Berechtigung einer Äußerung fällt mit der Suche nach ihrer optimalen Realisierung zusammen. Das passende Wort ist nicht nur Indiz für die Richtigkeit des Denkens (*tò gàr légein hoos deî toû phroneîn eû mégiston seemeîon poioúmetha*), sondern auch Abbild einer guten und vertrauenswürdigen Seele (*psychéès agathéès kaì pistéès eídoolon*, Nic. 7, M-B II 121 = Antid. 255, M-B III 165) und verlässlichstes Kennzeichen einer gebildeten Persönlichkeit (*sýmbolon téès paideúseoos ... pistótaton*, Paneg. 49, II 26).[69]

---

66 Es muss hier nicht ausgeführt werden, in welcher Weise auch Isokrates den *lógos* als das Merkmal des Menschengeschlechts preist. Die in Antid. 253ff., B-M III 165f. wieder aufgenommene zentrale Stelle Nic. 5-9, M-B II 121f. ist für Jäger 1959:III 151 ein «im strengen Stil der Dichtung durchgeführter Hymnus».

67 Ende Antid. 282, M-B III 171.

68 Das Ziel des Staates wird bei Isokrates durch das Konzept der Eudaimonie als dauerhaftes gemeinsames Glück der Staatsangehörigen bestimmt (Nic. 10, 32, M-B II 122, 128; Eir. 19, 136, M-B III 17, 48). Auch diese Auffassung gehört zu den Leitmotiven der europäischen Kulturgeschichte. Isokrates verbindet sie wie andere griechische Autoren mit einem der *praótees* ‚douceur', ‚Milde, Gewaltfreiheit' verpflichteten Begriff der Zivilisation (An Nik. 8, 23, M-B II 100, 104; Nik. 16f., 32, 55 M-B II 124, 128, 134; Antid. 300, M-B III 176). Vgl. dazu Jäger 1959:III 404f. und vor allem die Begriffsgeschichte von de Romilly 1979. Vielleicht eignet sich dieser Ansatz sogar zur Bestimmung des höchsten Unterrichtsziels. Vielfältige Konkretisierungen liegen nahe. Kein Lehrer könnte sich noch guten Gewissens von der allzu lang beliebten Maxime *Oderint dum metuant.* ‚Mögen sie mich hassen, wenn sie mich nur fürchten.' leiten lassen.

69 Der Kontext (Paneg. 50, M-B II 26) erinnert an das Argument von der *universalité de la langue française.* Die sich auf griechisch artikulierende Bildung *(paídeusis)* ist in Athen zu Hause, aber nicht auf Griechen beschränkt.

5.4 Es kann kein Zweifel daran sein, dass die soeben berichtete Sicht der Dinge auf einer zu optimistischen Einschätzung der menschlichen Natur beruht. Die Qualität der Rede verbürgt mitnichten die Richtigkeit ihres Inhalts. Es ist auch ein Irrtum zu meinen, dass die Sprache unsere Motivationen immer verlässlich offenbart und so auch daran hindern kann, Verwerfliches zu äußern oder zu tun. Der janusköpfige Begriff des *lógos* hat Isokrates in die Irre geführt. Nicht alles, was für das Denken gilt, gilt auch für das Sprechen. Richtig ist jedoch, dass der sorgfältig betriebene Versuch, Bewusstseinsinhalte sprachlich zu äußern oder in sprachlichen Äußerungen zu erkennen, einerseits immer wieder Denkfehler entlarvt, auch solche, die erröten machen, und andererseits dazu beiträgt, die Grenzen der Sprache zu erweitern. Die Ernsthaftigkeit einer pädagogischen Praxis, die dem Urteil des Verstandes unterworfene, überzeugende Texte erarbeitet oder, gestützt auf die Vernunft, Texte zu deuten versucht, ist unbestreitbar, vor allem wenn sie mit der Forderung nach persönlicher Vertrauenswürdigkeit verbunden wird.[70] Die Auffassung des Sprachunterrichts bei Isokrates ist nicht überholt. Und doch musste sein Ansatz erweitert werden. Isokrates fehlt, was gerade seinen großen Konkurrenten *Platon* auszeichnet, die Relativierung der Rhetorik durch den Dialog (die Dialektik).[71] Mehr als ein noch so ausgefeilter Monolog fördert der Widerspruch des Anderen das richtige Bewusstsein und den Ausbau der Sprache. Erst das Streben nach Überwindung der semantischen Differenz zwischen Äußerungsabsicht und Deutung der Äußerung[72] erschließt die ganzen Möglichkeiten der menschlichen Sprachen und das erzieherische Potential des Sprachunterrichts.

70 Gerade diese Forderung entfernt Isokrates ja nicht nur von den sog. Sophisten, sondern auch von einer im europäischen Bildungswesen lange als *l'art pour l'art* gepflegten Rhetorik, der es vor allem darum ging, Ausarbeitungen zu beliebigen Themen möglichst elegant mit Tropen und Figuren zu garnieren, zuweilen um das Gegenteil von dem zu beweisen, was gerade bewiesen worden war.

71 Nik. 8, M-B II 121f. (= Antid. 256, M-B III 166) erwähnt den Wert des Selbstgesprächs als Dialog mit sich selbst. Gibt es bei Isokrates Belege zum Wert des Dialogs mit anderen als gemeinsame Suche nach der Wahrheit? Das Ende des Panathenaikos kann kaum so gedeutet werden. Vgl. Roth 2003.

72 Vgl. hier Abschnitt 4.5 Ende.

Zur Orientierung des Französischunterrichts auf ästhetische Werte[73]

These 1 Eine ausgeprägte literarische Komponente des Französischunterrichts rechtfertigt sich vor allem durch den Status der Literatur in der französischen Gesellschaft. Wer keine Ahnung von der Moral der Fabeln La Fontaines oder der Ironie Voltaires hat, kann französische Verhaltensmuster nicht angemessen deuten.[74]

These 2 Die Teilhabe an der Kenntnis französischer literarischer Texte kann innerhalb, aber auch außerhalb der französischen Sprachgemeinschaft gemeinschaftsstiftend wirken. Damit dient auch die Beschäftigung mit der Literatur den auf die deutsch-französischen Beziehungen gerichteten Absichten des Französischunterrichts.

These 3 Kunst schafft Erkenntnis. Literarische Texte können Wirklichkeiten erschließen, die sonst verborgen bleiben, und den Blick auf in der «wirklichen» Welt noch nicht realisierte Möglichkeiten lenken.[75] *Die moralistische Tradition der französischen Literatur eröffnet tiefe Einsichten in die Bedingungen der menschlichen Existenz.*

These 4 Die Meisterwerke der französischen Literatur stellen in sprachdidaktischer Hinsicht häufig Dokumente eines nachahmenswerten Sprachgebrauchs dar. Sie entfernen sich jedoch auch oft von der Zielsprache[76] *des deutschen Französischunterrichts.*

73 Vgl. Abel 2003d.

74 Vgl. Abel 2003e:11f.

75 *Elargissez l'art.* ‚Erweitert die Kunst.' Der in Celans Büchner-Preis-Rede wiederholt aufgegriffene Imperativ Merciers kann auch als Aufforderung zur Überschreitung der Grenzen zwischen Kunst und wirklicher Welt gelesen werden.

76 Vgl. Abel 2003c:187 FN 1.

These 5 Der Französischunterricht darf nicht auf eine ästhetische Zielsetzung im engeren Sinn verzichten. Er muss danach streben, den Schülerinnen und Schülern auch die Schönheit literarischer Texte (le plaisir de la lecture) zu offenbaren. Die Schüler sollten erkennen, dass an Texten, die sie besonders ansprechen, alles sein muss, wie es ist.

These 6 Es ist wünschenswert, dass eine analoge Erkenntnis auch aus der Betrachtung von Meisterwerken anderer Künste gewonnen wird. Sie sollte grundsätzlich das Ergebnis eigener Arbeit, d. h. einer zielgerichteten Bemühung der Schüler sein.

These 7 Der Wert der Beschäftigung mit Kunstwerken liegt vor allem in einem sich selbst genügenden Glücksgefühl, das andere starke Emotionen – wie etwa Furcht und Mitleid – nicht ausschließt. Man «hat mehr vom Leben», wenn einem dieses Glücksgefühl vertraut ist.

These 8 Das Wohlgefallen an literarischen Texten und anderen Kunstwerken ermöglicht die Distanzierung von Kräften, unter deren Einfluss man ansonsten stände, sei es dass sie in uns selbst vorhanden sind oder von außen auf uns einwirken. Gerade in der französischen Kultur wird oft geäußert, dass fast jeder Kummer durch eine Stunde Lektüre zerstreut werden kann.

These 9 Betäubungseffekte, wie sie Cervantes in klassischer Weise an der Wirkung der Ritterromane auf Don Quichotte verdeutlicht, sind nicht auszuschließen. Der Unterricht muss ihnen entgegenwirken.[77]

77 Es ist unbestreitbar, dass die literarische Erziehung zumindest in der Vergangenheit nicht selten das Ziel verfolgte, die Aufmerksamkeit der *educandi*, vor allem aber auch der *educandae* vom Elend der «wirklichen» Welt abzulenken. Auch deshalb muss daran erinnert werden, dass nur derjenige literarische Texte als solche rezipieren kann, der bereits genügend nicht literarische Texte kennen gelernt hat. Die modernen Medien vergrößern die Gefahr, dass Fiktives wie eine Droge im Übermaß konsumiert wird.

These 10 Die individuelle oder gemeinsame Erarbeitung literarischer Texte oder anderer Kunstwerke durch die Schüler ist den Wirkungen ihrer Rezeption zumindest gleichzustellen. Das gilt auch für die bedachte Modifikation literarischer Texte.

These 11 Die erzieherische Absicht vieler Kunstwerke, ihre Werteorientierung, ist unbestreitbar. Sie darf weder unterschlagen noch unkritisch akzeptiert werden.

These 12 Auch die Rezeption der zahlreichen Kunstwerke, die Werturteile vermeiden, trägt zur Veränderung der Hörer oder Leser bei, weil ihre Dichte zu der Frage herausfordert: Was bedeutet das für mich?[78] *Es ist nicht nur für das allgemeine Training des Verstehens, sondern auch für eine persönliche Nutzanwendung von Vorteil, wenn die Antwort auf diese Frage nicht zu leicht fällt und verschiedene Antworten zulässig sind oder zulässig scheinen.*

78 Im Extremfall: Muss ich mein Leben ändern?

Bibliographie

Fritz Abel (2000a), Que signifie savoir *une langue étrangère? In:* Bruno Staib, Hrsg., Linguistica romanica et indiana. Festschrift für Wolf Dietrich. Tübingen: Narr S. 3 – 20

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

Fritz Abel (2001), Die sozialen und pädagogischen Aufgaben des schulischen Französischunterrichts in Deutschland. In: Werner Wiater, Hrsg., Kompetenzerwerb in der Schule von morgen. Donauwörth: Auer S. 108 – 121

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

Fritz Abel (2003b), Vingt thèses sur le statut de la civilisation dans l'enseignement scolaire du français en Allemagne. In: M. Teresa Echenique Elizondo e. a., Ed., Lexicografía y lexicología en Europa y América. Homenaje a Günther Haensch. Madrid: Gredos S. 41 – 60

Fritz Abel (2003c), Quinze thèses sur la norme dans l'enseignement/apprentissage du français langue étrangère. In: Dietmar Osthus u. a., Hrsg., La norme linguistique. Théorie, pratique, médias, enseignement. Bonn: Romanistischer Verlag S. 187 – 193

Fritz Abel (2003d), Quelques considérations sur quatre fonctions de la littérature dans l'enseignement scolaire du français langue étrangère. In: Hanspeter Plocher u. a., Hrsg., Esprit civique und Engagement. Festschrift für Henning Krauß. Tübingen: Stauffenburg S. 13 – 28

Fritz Abel (2003e), «Fachdidaktik ist (...) eine Aufgabe aller an der Lehrerbildung beteiligten Vertreter eines Faches.» In: Karl-Richard Bausch u. a., Hrsg., Fremdsprachenlehrerausbildung. Konzepte, Modelle, Perspektiven. Arbeitspapiere der 23. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts. Tübingen: Narr S. 9 – 18

Fritz Abel (2004), «Quia nominor leo. Je suis un exemple de grammaire.» Zu den Beispielen in deutschen Französischgrammatiken aus der zweiten Hälfte des 19. Jhd. Mit einem Nachtrag zur Grammatik von Collmann – Diez (1849). Erscheint in: Werner Hüllen u. a., Hrsg., Bildung durch Sprachen - Sprachen der Bildung im Deutschland des 18. und 19. Jahrhunderts. Wiesbaden: Harassowitz. Wolfenbütteler Forschungen

Agnès Abel – Fritz Abel (2001), Nationale Identität durch muttersprachlichen Unterricht in allen Fächern. Die französische Grundschule als Lernschule. In: Christine Köppert u. a., Hrsg., «Entfaltung innerer Kräfte.» Blickpunkte der Deutschdidaktik. Festschrift für Kaspar Spinner. Velber: Friedrich S. 269 – 285.

August Burk (1923; 1968), Die Pädagogik des Isokrates als Grundlegung des humanistischen Bildungsideals, im Vergleich mit den zeitgenössischen und den modernen Theorien dargestellt. Würzburg: Selbstverlag Drerup 1923; New York u. a.: Johnson Reprint 1968

Marius Cauvin (1970), Le renouveau pédagogique en Allemagne de 1890 à 1933. Paris: Armand Colin

Sergio Cecchi (1959; 1976), Die Pädagogik des Isokrates. In: Horst-Theodor Johann, Hrsg. (1976) S. 227 – 251

Paul Celan (1960; 1984), Der Meridian. Rede anlässlich der Verleihung des Georg-Büchner-Preises. In: David Brierley, »Der Meridian« Ein Versuch zur Poetik und Dichtung Paul Celans. Frankfurt am Main u. a.: Peter Lang S. 15 – 35

Eugenio Coseriu (1958; 1974), Sincronía, diacronía e historia. El problema del cambio lingüístico. Montevideo 1958, Reimpresión fotomecánica. Tübingen 1969. Dt.: *Synchronie, Diachronie und Geschichte. Das Problem des Sprachwandels.* Übersetzt von Helga Sohre. München: Fink 1974

Eugenio Coseriu (1988), Sprachkompetenz. Grundzüge der Theorie des Sprechens. Tübingen: Francke

Régis Debray (1998), La république expliquée à ma fille. Paris: Seuil

Frédéric Delouche e.a. (1992), Histoire de l'Europe. Paris: Hachette. Dt. Ausgabe: *Europäisches Geschichtsbuch.* Textbearbeitung und Revision von Dieter Tiemann, Übersetzung von Joachim Grube und Renate Warttmann. Stuttgart: Klett

[Erasmus] Opera omnia Desiderii Erasmi Roterodami II.1: Adagiorum chilias prima, pars prior. Edd. M.-L. von Poll-van de Lisdonk, M. Mann Phillips, Chr. Robinson. Amsterdam u. a.: Elsevier 1993

Christoph Eucken (1983), Isokrates. Seine Positionen in der Auseinandersetzung mit den zeitgenössischen Philosophen. Berlin usw.: De Gruyter

Luc Ferry (2003), Lettre à tous ceux qui aiment l'école. Paris: Odile Jacob

Max Gallo (1999), L'amour de la France expliqué à mon fils. Paris: Seuil

[GERS 2001] Council of Europe, Council for Cultural Co-operation, Education Committee, Modern Languages Division, Strasbourg: Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment. Cambridge: Cambridge University Press

Georges Gougenheim e. a. (1967), L'élaboration du français fondamental (1er degré). Nouvelle édition refondue et augmentée. Paris: Didier

Georg Wilhelm Friedrich Hegel (1809, 1811; 1961) Gymnasialreden. In: Georg Wilhelm Friedrich Hegel, Philosophische Propädeutik, Gymnasialreden und Gutachten über den Philosophie-Unterricht. Neu hrsg. von Hermann Glockner. Vierte Auflage der Jubiläumsausgabe. Stuttgart: Frommann – Holzboog

Hugo von Hofmannsthal (1901/2; 1959), Ein Brief. In: Hugo von Hofmannsthal, Gesammelte Werke in Einzelausgaben. Prosa II. Hrsg. von Herbert Steiner. Frankfurt am Main: S. Fischer S. 7 – 20

Wilhelm von Humboldt (1830/35; 1969), Ueber die Verschiedenheit des menschlichen Sprachbaues und ihren Einfluss auf die geistige Entwicklung des Menschengeschlechts. In: Wilhelm von Humboldt, Schriften zur Sprachphilosophie. Hrsg. von Andreas Flitner und Klaus Giel. 3. durchgesehene Auflage. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft S. 368 – 756

[Isokrates] Iscocrate, Discours. Texte établi et traduit par Georges Mathieu et Emile Brémond. Paris: Belles Lettres. Vol. 1 Deuxième édition 1956, Vol. 2 Quatrième édition revue et corrigée 1961, Vol. 3 Troisième édition 1960, Vol. 4 1962[79]

Werner Jäger (1959), Paideia. Die Formung des griechischen Menschen. Dritter Band. Dritte Auflage. Berlin: de Gruyter

Horst-Theodor Johann, Hrsg. (1976), Erziehung und Bildung in der heidnischen und christlichen Antike. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft. Wege der Forschung. Bd. 377

79 Nach B-M wird auf Band und Seiten dieser Ausgabe verwiesen.

André Mareuil[80] *e. a. (1965), Guide pédagogique des jeunes. La classe vécue au jour le jour.* Paris: Hachette

Henri Irénée Marrou (1957), Geschichte der Erziehung im klassischen Altertum. Hrsg. von Richard Harder. Freiburg u. a.: Alber

Liliane Maury (1999), L'enseignement de la morale. Paris: Presses universitaires de France. Que sais-je? Bd. 3497

Christine Michler (2003), Die europäische Einigung als Gegenstand des Französischunterrichts. Praxis des neusprachlichen Unterrichts 50, S. 400 – 408

Monique Mombert (2001), L'enseignement de l'allemand en France: 1880 – 1918; entre «modèle allemand» et «langue de l'ennemi». Strasbourg: Presses Universitaires

Jacqueline de Romilly (1979), La douceur dans la pensée grecque. Paris: Belles Lettres

Peter Roth (2003), Die Dialogszene im 'Panathenaikos'. In: Wolfgang Orth, Hrsg., Isokrates – Neue Ansätze zur Bewertung eines politischen Schriftstellers. Trier: WVT Wissenschaftlicher Verlag Trier S. 140 – 149

Wolf Steidle (1952; 1976), Redekunst und Bildung bei Isokrates. In: Horst-Theodor Johann, Hrsg. (1976) S. 170 – 226

Dominique de Villepin (2003), Intervention du Ministre des affaires étrangères devant l'Université hébraïque de Jérusalem (Jérusalem, 25 mai 2003). In Website des französischen Außenministeriums: Ministère des Affaires étrangères. Déclarations officielles de politique étrangère. Points de repère. Visite en Israël

80 Nicht aufgelöstes Pseudonym lt. Katalog der französischen Nationalbibliothek