

Fritz Abel

Aufgaben der Französischdidaktik - der Augsburger Ansatz

Vorbemerkung

Der Beirat für Wissenschafts- und Hochschulfragen des Bayerischen Staatsministers für Unterricht, Kultus, Wissenschaft und Kunst hat sich in seinen vom 8. Februar 1996 datierten *Empfehlungen zur künftigen fachlichen Ausgestaltung des Faches Romanistik an den bayerischen Landesuniversitäten* dafür ausgesprochen, die Didaktik der romanischen Sprachen künftig durch «erfahrene Schulpraktiker» vertreten zu lassen, nicht mehr durch zur Forschung berechnete und verpflichtete Hochschullehrer¹. Der folgende Text legt dar, worin der Verfasser die Aufgaben der Französischdidaktik sieht. Die bestehenden Forschungsdefizite belegen, daß die Empfehlung des Beirates nicht sachgemäß ist. Der Schulunterricht bedarf nicht weniger der wissenschaftlichen Begleitung und Fortentwicklung als z.B. die Rechtspflege oder die Medizin. Im übrigen erscheint es unannehmbar, daß gerade diejenigen Mitglieder des Lehrkörpers, die sich vorrangig der wichtigsten Daueraufgabe der deutschen Romanistik, nämlich der Lehrerausbildung, widmen, auf Stellen angesiedelt werden, auf denen sie in der Universität fast keine Mitspracherechte haben, von der Heranbildung des wissenschaftlichen Nachwuchses ausgeschlossen sind und sich z.B. noch nicht einmal unmittelbar selbst in den Gremien für ihre Versorgung mit wissenschaftlicher Literatur einsetzen können².

1. Die Unterrichtsplanung als Hauptaufgabe der Französischdidaktik

Die Didaktik des Französischen hat vor allem die Aufgabe, die Grundlagen zur Planung eines erfolgreichen Französischunterrichts zu schaffen. Sie ist insofern im wesentlichen eine präskriptive Tätigkeit. Die Didaktik des Französischen soll die Verwirklichung der Unterrichtsziele erleichtern. Aus der Notwendigkeit einer inhaltlichen Unterrichtsplanung ergibt sich dabei eine weitgehende Autonomie der Didaktiken verschiedener Fremdsprachen. Der Unterricht verschiedener Sprachen muß eigenständig geplant werden, weil jeweils unterschiedliche Inhalte zu vermitteln sind. Nur eine *Fachdidaktik* im strengen Sinn des Wortes kann die Voraussetzungen zum erfolgreichen Unterricht einer bestimmten Sprache liefern.

2. Die Notwendigkeit einer deskriptiv-analytischen Komponente

Der präskriptive Charakter unterscheidet die Französischdidaktik von vielen anderen Humanwissenschaften, schließt aber eine beschreibende und analytische Komponente nicht aus. Im Gegenteil! Überlegungen zu der Frage, wie Unterrichtsziele erreicht werden können, müssen berücksichtigen, was man bisher getan hat, um diese Ziele zu verwirklichen.

Eine deskriptive und analytische Komponente der Französischdidaktik ist umso wichtiger, als die Realität des Unterrichts praktisch unbekannt ist, aber dennoch die Vorstellung herrscht, man wisse über den Unterricht gut Bescheid. In der Tat hat ein großer Teil der Deutschen, die das Abitur abgelegt haben, jahrelang am Französischunterricht der Gymnasien teilgenommen und verfügt insofern über Erfahrungen, die es gestatten, von diesem Unterricht zu sprechen.

Kaum jemand macht sich jedoch bewußt, daß solche Äußerungen letztlich auf sehr begrenzten persönlichen Erfahrungen beruhen, die nicht verallgemeinert werden dürfen und die insbesondere für sich allein keinesfalls die oft vernichtenden Urteile über den Unterricht insgesamt rechtfertigen. Selbst ein Französischlehrer, der seit Jahrzehnten seinen Beruf ausübt, kann, wenn er etwas nachdenkt, kaum umhin zuzugeben, daß er von der Arbeit seiner Kollegen und den Möglichkeiten, die von ihm noch nicht eingesetzte Methoden und Arbeitsmittel bieten, nicht viel weiß. Die wirklichen Ergebnisse des schulischen Französischunterrichts sind ebenso wenig bekannt wie seine Methoden. Auch wenn es schwerfällt, es einzugestehen: Niemand weiß wirklich, welche Rolle im Unterricht die Aussprache, die Rechtschreibung, die Grammatik oder die Wortschatzarbeit spielt und in welchem Umfang und zu welchem Zweck die Muttersprache der Schüler eingesetzt wird. Über die landeskundlichen Kenntnisse der Schüler und ihr Frankreichbild weiß niemand wirklich Bescheid. Die Wirkungen des Unterrichts auf die Freizeit der Schüler sind ebenso unerforscht wie z.B. das Ausmaß des Nachhilfeunterrichts. Wer kennt die am häufigsten gestellten Hausaufgaben, den für sie erforderlichen Zeitaufwand und das Ausmaß ihrer Kontrolle durch die Lehrer? Was ist Gegenstand der Klassenarbeiten/Schulaufgaben? Wie werden sie korrigiert? Wie benotet? Welche Themen werden für die Facharbeiten angeboten? Welche Facharbeitsthemen werden tatsächlich bearbeitet?

Unsere Unwissenheit ist kein Zufall. Sie ist die Folge der Tatsache, daß die Institutionen, denen die Pflege der Wissenschaften in Deutschland anvertraut ist, am Französischunterricht bisher fast kein Interesse hatten³. Die den Französischunterricht bestimmenden Lehrpläne und Lehrwerke waren praktisch noch nie Gegenstand einer von späteren Generationen nachvollziehbaren wissenschaftlichen Diskussion. Sie werden von den wissenschaftlichen Bibliotheken noch nicht einmal konsequent gesammelt⁴. Wer über die im Stadtgebiet von Tarragona oder in Algerien oder in Großbritannien oder in Württemberg gefundenen römischen Inschriften promovieren will,

kann sich auf Editionen stützen, die überall greifbar sind. Und wer wissen will, in welchen Orten der Regierungsbezirke Detmold oder Montabaur, Südwürttemberg-Hohenzollern oder Bayerisch Schwaben welche römischen Münzen gefunden worden sind, kann sich auch darüber mühelos unterrichten. Wer aber auf die Idee kommt, eine Dissertation über die in den letzten 70 Jahren in deutschen Schulen hunderttausendfach verwendeten Französischlehrwerke zu schreiben, der hat die größten Schwierigkeiten, an sein Untersuchungsmaterial zu kommen. Vieles ist über die Fernleihe auch in mehrmaligen Anläufen nicht zu erhalten. Die erste von Fritz Strohmeier veröffentlichte Schulgrammatik des Französischen⁵ ist fast so kostbar wie ein mittelalterlicher Kodex. Dabei ist gar nicht ausgeschlossen, daß ältere Lehrwerke in manchen Punkten, etwa in der Technik der Regelformulierung, den heute verbreiteten Werken überlegen sind. Die Beschäftigung mit solchen Werken ist also nicht nur, wie die Beschäftigung mit römischer Epigraphik oder Numismatik, ein Akt der Historiographie, sie könnte zugleich ein Beitrag zur Verbesserung⁶ eines Unterrichts sein, den wohl auch im laufenden Schuljahr in Deutschland über 1,2 Millionen Schüler besuchen⁷. Wer redlich Französischdidaktik treibt, muß vor allem lernen, sein Unwissen in Dingen einzugehen, die jeder zu kennen glaubt⁸.

3. Die Dimensionen der präskriptiven Aufgabe der Französischdidaktik

Die Notwendigkeit einer ausgedehnten deskriptiv-analytischen Komponente ändert nichts an der Tatsache, daß die Französischdidaktik dennoch im wesentlichen eine präskriptive, auf künftigen Unterricht gerichtete Aufgabe hat. Sie muß die Feinziele und die Inhalte dieses Unterrichts bestimmen und Verfahren («Methoden») ausarbeiten, die von den Lehrern im Unterricht eingesetzt und weiterentwickelt werden können. Die Planung des Unterrichts in «methodischer» Hinsicht schließt die Entwicklung von Lern- und Lehrmitteln ein⁹.

4. Die vier Hauptgebiete der Unterrichtsmethodik

In der Augsburger Französischdidaktik steht die inhaltliche Planung des Unterrichts im Vordergrund. Bevor diese Problematik etwas genauer dargestellt wird, soll kurz der Gegenstand der methodischen Planung des Unterrichts verdeutlicht werden¹⁰. Es wird dabei in Kauf genommen, daß ein in seiner komplexen Dynamik seit Jahrhunderten, nicht zuletzt aber auch in der Gegenwart besonders faszinierendes Arbeitsgebiet nur sehr knapp bestimmt werden kann. Als Teilgebiete der Unterrichtsmethodik¹¹ sind die vier folgenden Ebenen der Unterrichtsplanung zu unterscheiden.

1. Die zeitliche Planung des Lehrgangs

Dabei geht es vorrangig, aber bei weitem nicht ausschließlich, um die Progressionsplanung im engeren Sinn, d.h. um die Festlegung des Zeitpunktes, zu dem bestimmte Inhalte des Unterrichts, wie z.B. der französische Modus *subjunctif*, den

Lernenden erstmalig verfügbar gemacht werden sollen, d.h. als «konstruktive Ergänzung» bereits vorhandener Kenntnisse und Fertigkeiten vermittelt werden sollen. In der zeitlichen Planung des Unterrichts herrschen relative Festlegungen vor. Beispiel für eine mögliche relative Festlegung: Das *conditionnel présent* soll nach dem *imparfait* aber vor dem *futur simple* unterrichtet werden. Absolute zeitliche Festlegungen des Typs «Am Anfang des zweiten Lehrgangsjahres sind den Schülern folgende Regeln zum *E caduc* (oder: folgende Präpositionen) verfügbar zu machen» sind seltener angebracht¹².

2. Die Planung der Darbietung der Lerninhalte

Diese Ebene der Unterrichtsplanung hat es nicht nur mit der gerade bei den sprachlichen Lerninhalten oft ungemein schwierigen sachgemäßen Beschreibung der Unterrichtsgegenstände zu tun¹³. Im Mittelpunkt der Planung der Darbietung muß vielmehr das Aufnahmevermögen der Adressaten und die intendierte Art der Verfügung über die Lerninhalte stehen. Für bestimmte grammatische Erscheinungen kann ein gut gewähltes Beispiel eine den Sprachgebrauch beschreibende Regel ersetzen. Es kann z.B. sinnvoll sein, zur Vermittlung der Strukturen des Typs *regarde-moi* und *ne me regarde pas* 'schau mich an' bzw. 'schau mich nicht an' auf ihre explizite morphologische und syntaktische Beschreibung zu verzichten. Es sprechen auch viele Gründe dafür, die Lernenden die Unterrichtsgegenstände selbst entdecken zu lassen, statt sie ihnen als solche zu präsentieren, sie also z.B. selbst erkennen zu lassen, daß die reflexiven Verben im Französischen die zusammengesetzten Zeiten der Vergangenheit mit *être* bilden, obwohl vom Deutschen her der Gebrauch von *avoir* näher läge: *je me suis amusé* im Unterschied zu 'ich habe mich amüsiert'.

3. Die Vermittlung einer dauerhaften und spontanen Verfügbarkeit der Lerninhalte

Dies ist sicher die schwierigste Aufgabe, welche der Methodik des Unterrichts einer Neueren Fremdsprache gestellt ist. Die Unterrichtsplanung muß Übungen bereitstellen, die es den Lernenden einerseits gestatten, von der angestrengt kontrollierten Verfügung über einen Lerninhalt zu seiner nahezu spontanen Verwendung zu gelangen, und die andererseits durch ihre Regelmäßigkeit und Konsequenz der unvermeidlichen Realität des Vergessens über Jahre hinaus entgegenwirken. Die Unterrichtsplanung muß also z.B. sicherstellen, daß die Lernenden in ihren französischen Äußerungen gewissermaßen von selbst für 'Viertel vor drei' *trois heures moins le quart*, aber für 'Viertel nach drei' *trois heures et quart* sagen, und zwar auch noch Jahre, nachdem Ausdrücke dieses Typs erstmals vermittelt wurden.

4. Die Planung der Erfolgskontrolle

Die Unterrichtsplanung muß schließlich auch Prüfinstrumente entwickeln, mit deren Hilfe das Ergebnis des Unterrichts festgestellt werden kann und die es ermöglichen, daß der Unterricht seine Aufgabe, über Lebenschancen mitzuentcheiden, in vertretbarer Weise erfüllt. Die Leistungsfähigkeit der Prüfinstrumente muß ihrer Funktion entsprechen¹⁴. Im Extremfall entscheidet eine Klassenarbeit/Schulaufgabe in der Mittelstufe ja darüber, ob ein Schüler das Abitur erreicht oder nicht. Eine besondere Schwierigkeit im Sprachunterricht ergibt sich in diesem Zusammenhang aus der Tatsache, daß das vorrangige Lernziel, nämlich der effektive Einsatz sprachlicher Mittel, häufig nicht objektiv bewertet werden kann.

Alle unterrichtsmethodischen Entscheidungen beziehen sich auf zuvor festgelegte, im wesentlichen fachspezifische Ziele und Inhalte des Unterrichts. Sie setzen deren zuverlässige Kenntnis voraus. Obwohl sich in der konkreten Unterrichtsplanung und beim Vorgang der Sprachaneignung die Darbietung, bzw. Wahrnehmung der Lerninhalte, ihre Einübung und die Kontrolle ihrer Verfügbarkeit beständig überschneiden, müssen die Lehrenden ein klares Bewußtsein von der Notwendigkeit und besonderen Funktion jeder einzelnen dieser drei Aktivitäten haben.

5. Die Unterrichtsziele und die inhaltliche Planung des Unterrichts

5.1 Die Bindung der Unterrichtsplanung an vorgegebene Unterrichtsziele

Was nun die der methodischen Unterrichtsplanung vorausgehende Ermittlung der spezifischen Ziele und Inhalte des Unterrichts angeht, so ist vor allem daran zu erinnern, daß Fremdsprachenunterricht nie Selbstzweck ist. Der Auftraggeber bestimmt die Unterrichtsziele und damit auch den Rahmen für die Auswahl der Unterrichtsinhalte. Eine bayerische Maschinenfabrik braucht möglicherweise einen Französischkurs, in dem ihre Monteure lernen, wie in Schwarzafrika Arbeiter in die Bedienung von Brauereimaschinen eingewiesen werden können. Oder: Eine japanische Opernsängerin sucht einen Lehrer, der ihr hilft, von Berlioz, Bizet, Gounod oder Massenet vertonte Texte verständlich vorzutragen. Ein Volkshochschulkurs kann sich, wenn die Teilnehmer dies wünschen, auf die mit einer Ferienreise nach Frankreich verbundenen sprachlichen Anforderungen beschränken. Auch die Planung des Französischunterrichts an den allgemeinbildenden Schulen ist nicht autonom. Sie ist den Zielen verpflichtet, die den Unterricht jeweils rechtfertigen. Die Frage nach der Notwendigkeit einer Revision vorliegender Lernziel- und Inhaltsbestimmungen muß daher immer wieder gestellt werden.

5.2 Die pädagogische und politische Absicht des Schulwesens

Der Französischunterricht an allgemeinbildenden deutschen Schulen steht wie der Unterricht aller anderen Schulfächer im Dienst der pädagogischen und politischen

Absicht des Schulwesens. Die Gesellschaft hat den Schulen die Vorbereitung ihrer Zukunft anvertraut¹⁵. Die Unterrichtsplanung ist daher vorrangig jenen pädagogischen und politischen Zielsetzungen unterworfen, welche die Existenz des Faches Französisch an den Schulen rechtfertigen.

Die begrenzte, aber - wenn man von der Vorherrschaft des Englischen absieht - letztlich doch privilegierte Stellung des Französischen in den deutschen Schulen rechtfertigt sich trotz ihrer ehrwürdigen Geschichte nicht als unbedacht fortzuführende Tradition, sondern vor allem aus der besonderen, in der Weltgeschichte möglicherweise einzigartigen Qualität, welche die deutsch-französischen Beziehungen seit dem Ende des Zweiten Weltkrieges erlangt haben, nachdem sie während mehrerer Jahrhunderte durch blutige Kriege und eine oft voller Stolz gepflegte Feindschaft gekennzeichnet waren. Obwohl der sorgfältig ausgehandelte wechselseitige Verzicht auf Souveränitätsrechte, der die Beziehungen zwischen Deutschland und Frankreich seit 1945 charakterisiert, von Anfang an Teil der europäischen Einigungspolitik war, bleiben noch heute die Beziehungen der Deutschen zu allen anderen fremdsprachigen Nachbarvölkern weit hinter den deutsch-französischen Beziehungen zurück. Ohne vertrauensvolle deutsch-französische Beziehungen als Modell und Motor bricht die europäische Friedensordnung in sich zusammen. Zugleich bedarf jedoch auch die deutsch-französische Freundschaft beharrlicher Pflege, um den immer wieder unvermeidlichen Belastungen und dem fortwirkenden Druck der Vergangenheit gewachsen zu sein¹⁶.

Die Fortentwicklung des angedeuteten Modells übernationaler Beziehungen, in dem man einen Grundkonsens der bundesdeutschen Politik sehen kann, setzt voraus, daß eine nicht unbeträchtliche Zahl von Deutschen und Franzosen sich unmittelbar miteinander verständigen können und Gelegenheiten suchen, zusammenzukommen. Diese das Fach vor allem legitimierende politische Zielsetzung des Französischunterrichts bestimmt seinen Gegenstand. Der ganze Unterricht muß darauf abzielen, jedem einzelnen Schüler die Begegnung mit v.a. den europäischen Frankophonen und ihrer Welt zu ermöglichen und als persönlichen Gewinn erscheinen zu lassen¹⁷.

Die vorwiegend politische Legitimation des Faches Französisch an deutschen Schulen ist durchaus mit der Tatsache vereinbar, daß der Unterricht auch andere pädagogische Ziele verfolgt¹⁸. Einiges wird bei der Erörterung der tieferen Einheit der fünf Hauptgebiete des Unterrichts noch erwähnt werden. Damit der Unterricht ernst genommen wird, scheint es im übrigen trotz der Wichtigkeit der erwähnten affektiven Unterrichtsziele unvermeidlich, daß auch der Französischunterricht in einem gewissen Maße an der Auslesefunktion teilnimmt, die dem Schulwesen eigen ist.

6. Die fünf Hauptgebiete des Französischunterrichts

6.1 Die herkömmliche Aufgliederung der Hauptgebiete

Als Hauptgebiete des Unterrichts einer Neueren Sprache im allgemeinbildenden Schulwesen werden in deutschen Lehrplänen üblicherweise fünf Domänen unterschieden. Diese Unterscheidung findet sich auch in zahlreichen Lehrplänen, die während des 20. Jhd. in deutschen Ländern zur Regelung des Französischunterrichts erlassen wurden. Der Französischunterricht zielt demnach auf

1. Die praktische Spracherlernung
2. Die Beschäftigung mit der fremden Kultur
3. Die Beschäftigung mit der fremden Literatur
4. Die «Sprachbetrachtung»
5. Die Entwicklung der Persönlichkeit der Schüler.

6.2 Die Einheit der Hauptgebiete des Unterrichts

Man tut gut daran, in der Unterrichtsplanung über der Griffigkeit einer solchen Einteilung die politische Absicht des deutschen Französischunterrichts und die unauflösbare Einheit der fünf genannten Gebiete nicht aus dem Blick zu verlieren. Die das Fach legitimierende politische Zielsetzung erfordert vor allem, daß die Schüler lernen, über einen sorgfältig ausgewählten und beschriebenen Vorrat von Einheiten und Regeln der fremden Sprache sicher zu verfügen. Es wäre jedoch ein Irrtum zu meinen, daß damit gegen die anderen Unterrichtsgegenstände plädiert wird.

6.2.1 Zur „Sprachbetrachtung“

Die Erlernung einer fremden Sprache ist notwendigerweise mit dem verbunden, was traditionell als «Sprachbetrachtung» bezeichnet wird, d.h. mit Wissen und Nachdenken über die fremde Sprache und die Möglichkeiten der menschlichen Sprachen insgesamt¹⁹. Solche «Sprachbetrachtung» führt unvermeidlich zu einer klareren Vorstellung von der *condition humaine*. Die relativ bewußte Neuerlernung bestimmter, im sprachlichen Handeln eingesetzter Kodierungs- und Dekodierungstechniken erweitert die dem Lernenden verfügbaren Ressourcen menschlicher Interaktion, nicht zuletzt auch in der Muttersprache, und damit die Gestaltungsmöglichkeiten seiner persönlichen Existenz. Auch der Fleiß, die Ausdauer und die regelmäßigen mentalen Anstrengungen, die zur Erlernung einer Fremdsprache nötig sind, werden nicht ohne Folgen für die Persönlichkeit der Lernenden bleiben. Die unauflösbare Einheit von Spracherlernung, Sprachbetrachtung und Persönlichkeitsentwicklung, die dazu geführt hat, daß auch die Psychotherapie den Fremdsprachenunterricht entdeckt hat, wird in der letzten Zeit nur selten angesprochen, - von den wenigen, die sie wahrnehmen, jedoch kaum bestritten. Die mit ihr verbundene Erweiterung des Bewußtseins und der sprachlichen Kompetenz

fördert wohl auch die Bereitschaft zu Kontakten mit Angehörigen der fremden Sprachgemeinschaft.

6.2.2 Zur Landeskunde

Auch die nicht weniger unauflösbare Verbindung von Sprachunterricht, kultureller Information und Persönlichkeitsentwicklung wird oft noch verkannt. Sprachunterricht und die (ihrerseits dem Prinzip des fachübergreifenden Unterrichts in besonderer Weise verpflichtete) landeskundliche Unterweisung können nicht unverbunden nebeneinander herlaufen und unabhängig voneinander geplant werden. Wer ein Ausdrucksmittel unterrichtet, muß auch von den Inhalten sprechen, die es bezeichnen kann, vor allem wenn den Lernenden diese Inhalte nicht aus ihrer eigenen Welt vertraut sind. Auch die damit verbundenen Entdeckungen können nicht ohne Wirkung auf die Persönlichkeit der Lernenden bleiben. Man erfährt, daß viel Gewohntes anders sein könnte, identifiziert sich möglicherweise mit dem zuvor Unbekannten, - oder im Gegenteil bewußter als zuvor mit der eigenen Umgebung. Auf jeden Fall sollte die Ahnung von Alternativen zu der Welt, die einen umgibt, das Gespür für Toleranz vergrößern und offener für Fremdes machen.

6.2.3 Zur Literatur

Das gilt auch für die literarische Komponente des Französischunterrichts, die ja mit kurzen, die Alltagssprache verfremdenden (v.a. lyrischen) Texten bereits im Anfangsunterricht präsent sein sollte. Gewiß muß jeder literarische Text als solcher, d.h. ästhetisch betrachtet werden. Er kann jedoch immer auch als bedenkenswertes Dokument der zu erlernenden Sprache und der fremden Kultur gelesen werden, vor allem wenn man als ein Kennzeichen literarischer Texte die Existenz eines Publikums in der Sprachgemeinschaft ansetzt. Nur wenige literarische Texte enthalten zudem nicht auch Hinweise auf die Welt, in der sie entstanden sind und an die sie sich richten. Fast alle literarischen Texte laden auch zur Identifikation oder Distanzierung ein. Wer mit einem Angehörigen der fremden Sprachgemeinschaft die Kenntnis bestimmter Texte gemeinsam hat, ist in der Regel wohl leichter bereit, sich auf ihn einzulassen.

7. Die Revision der Lernziele seit etwa 1965

Bis in die späten 60er Jahre war es üblich, die den fünf genannten Hauptgebieten entsprechenden Unterrichtsziele nur sehr ungenau und allgemein zu bestimmen. Die seitdem in der Bundesrepublik unter unterschiedlichen Bezeichnungen in ganz bescheidenem Maß institutionalisierte, aber dennoch vergleichsweise höchst wirkungsvolle Fremdsprachendidaktik hat dazu beigetragen, daß inzwischen die Ziele des Unterrichts in dreierlei Hinsicht wesentlich präzisiert wurden²⁰.

1. Der Vorrang der praktischen Spracherlernung

Der Vorrang der praktischen Spracherlernung ist nunmehr unbestritten. Anders als in den 1925 erlassenen *Richtlinien für die Lehrpläne der höheren Schulen Preußens*, deren Gedankengut nach dem Zweiten Weltkrieg in Westdeutschland wieder aufgenommen wurde, steht die Spracherlernung jetzt nicht mehr im Dienst eines anderen Lernziels, nämlich der Erkenntnis der fremden «Kultur- und Geisteswelt», die ihrerseits ihre pädagogische Legitimation daraus bezieht, daß die Schüler auf diese Weise «zu einem vertieften Verständnis für die Eigenart [ihres eigenen] Volkes geführt werden»²¹. Der Französischunterricht zielt nach der heute zu Recht herrschenden Meinung vor allem darauf, den Lernenden durch die Sprachkenntnis einen unmittelbaren «interaktiven» Zugang zu der Welt der Frankophonen zu eröffnen. Grenzen des Vorrangs der praktischen Spracherlernung ergeben sich allenfalls aus besonderen pädagogischen Motiven.

2. Die pragmatische Natur der Sprachkompetenz

Die Erkenntnis der pragmatischen²² Natur der menschlichen Sprachkompetenz ist zum Allgemeingut geworden. Über eine Sprache verfügen heißt, durch diese Sprache etwas bewirken können. Diese durch die Hessischen *Rahmenrichtlinien (Sekundarstufe I, Neue Sprachen)* von 1972²³ erstmals einem großen Publikum bewußtgemachte Erkenntnis ist inzwischen zu einem Grundprinzip der Planung des Fremdsprachenunterrichts in der Bundesrepublik geworden. Es gibt praktisch kein Lehrwerk mehr, in dessen Inhaltsverzeichnis nicht neben (und in der Regel sogar vor) den grammatischen Lerninhalten einer Lektion auch die Themen und Situationen oder Redeabsichten genannt werden, deren Bewältigung durch die Lektion ermöglicht werden soll.

3. Die Begrenztheit der vermittelbaren Kompetenzen

Die Begrenztheit der im schulischen Fremdsprachenunterricht vermittelbaren Kompetenzen ist inzwischen allen an der Planung des Unterrichts Beteiligten bewußt, wenngleich ihre Folgen nicht immer klar genug wahrgenommen werden²⁴. Wer die 1957 in Baden-Württemberg erlassenen Lehrpläne für den Fremdsprachenunterricht auf dem Gymnasium liest, findet nicht leicht eine Antwort auf die Frage, worin die sprachlichen, landeskundlichen und literarischen Kompetenzen der baden-württembergischen Gymnasiasten sich von den entsprechenden Kompetenzen gleichaltriger Franzosen unterscheiden sollen. Inzwischen hat man sich daran gewöhnt, die Unterrichtsziele als sehr begrenzte Fertigkeiten verhältnismäßig genau zu beschreiben. Während es in Baden-Württemberg 1957 noch hieß

Der Schüler soll lernen, sich des gesprochenen und geschriebenen Wortes in einem Sach- und Sprachbereich zu bedienen, der seiner Erfahrung und Reife entspricht. Das unmittelbare Verstehen und der

laut-, sinn- und formrichtige Gebrauch der fremden Sprache sind daher auf allen Stufen Hauptziele des Unterrichts²⁵.

bestimmt 1975 die erste Ausgabe der von der Kultusministerkonferenz herausgegebenen *Einheitlichen Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung* für das Fach Französisch z.B. die in einem Französischleistungskurs zu vermittelnde Teilfertigkeit des Hörverstehens in einer Weise, die selbst für diese Fertigkeit noch drei verschiedene, deutlich eingegrenzte Komponenten unterscheidet:

1. Fähigkeit beim Hören französischer Äußerungen, Wortschatz und Strukturen des gesprochenen Französisch in Anlehnung an das Niveau des FF1 und FF2 zu verstehen.
2. Fähigkeit, in normalem Sprechtempo gegebene Arbeitsanweisungen (z.B. im Prüfungsgespräch) zu verstehen. Dazu gehört je nach Kursart das Verständnis des eingeführten Interpretationsvokabulars.
3. Fähigkeit, in normalem Sprechtempo dargebotene, sprachlich nicht zu schwierige und nicht zu umfangreiche französische Texte (maximale Dauer vier Minuten) aus verschiedenen im Unterricht behandelten Sachbereichen zu verstehen, d.h. ihren wesentlichen Informationsgehalt zu entnehmen und wichtige Teile im Gedächtnis zu behalten²⁶.

Die sog. Curricularen Lehrpläne, die in Bayern zwischen 1975 und 1983 für den Französischunterricht erlassen wurden, stellten einen sich selbst überfordernden Höhepunkt in der detaillierten Beschreibung der sprachlichen Ziele und Inhalte dieses Unterrichts dar. Die neuen bayerischen Lehrpläne konnten daher nicht umhin, hinter dem Präzisionsanspruch ihrer Vorgänger zurückzubleiben.

8. Zur Fortentwicklung der Unterrichtsplanung

In der Tat bedarf auch der nunmehr erreichte Stand der Französischdidaktik dringend der Fortentwicklung. Das gilt v.a. einerseits für die Auffassung der Lernziele und andererseits für die Auswahl und Beschreibung der Lerninhalte.

8.1 Zur Auffassung der Lernziele

8.1.1 Das Paradox des Fremdsprachenunterrichts

Was die Auffassung der Lernziele angeht, so muß vor allem der Begriff der fremdsprachlichen Kompetenz in einem gewissen Maße revidiert werden. Gewiß ist es richtig, die sprachliche Kompetenz als pragmatische Kompetenz zu bestimmen. Die Unterrichtsplanung darf nicht darauf verzichten, danach zu fragen, zu welchen Zwecken die Lernenden ihre Sprachkenntnisse vermutlich einsetzen werden. Sie muß die Bewältigung der Situationen vorbereiten, in denen die Sprachkenntnisse zunächst

benötigt werden. Darüber darf jedoch das Paradox des Fremdsprachenunterrichts nicht übersehen werden. Ein themenfreier Sprachunterricht ist nicht möglich. Eine Sprache kann nur im Hinblick auf bestimmte Situationen gelehrt werden. Das ideale Ziel des Sprachunterrichts bleibt dennoch eine gerade nicht themengebundene sprachliche Kompetenz, die auch unvorhersehbare Interaktionen ermöglicht²⁷. Die Unterrichtsplanung darf dieses Ziel nicht aus dem Blick verlieren. Das Postulat, die Unterrichtsplanung müsse die Situationen berücksichtigen, in denen die Lernenden ihre Sprachkenntnisse wahrscheinlich einsetzen werden, bedeutet nicht, daß auf die Forderung nach einer möglichst themenunabhängigen sprachlichen Kompetenz verzichtet werden muß.

Um eine übermäßige Themengebundenheit der fremdsprachlichen Kompetenz der Lernenden zu vermeiden, darf die Unterrichtsplanung einen häufigen Themenwechsel nicht von vornherein als negativ ablehnen. Darüber hinaus ist es nötig, den themenübergreifend nützlichen, instrumentalcharakterigen Charakter vieler sprachlicher Einheiten und Regeln wieder stärker herauszustellen. Das gilt natürlich auch für die im Hinblick auf bestimmte Situationen vermittelten Einheiten und Regeln. Auch ihre Verfügbarkeit ist ja im allgemeinen für viele andere Themen und Situationen nützlich. Das direkte Objekt des Verbs *rencontrer* 'begegnen' kann einen Menschen bezeichnen, aber auch ein Hindernis (*rencontrer un obstacle*) oder eine psychologische Reaktion (*rencontrer une incompréhension totale, une opposition violente*). Wer könnte die Themen und Situationen zählen, zu deren Versprachlichung die Verben *remplacer* 'ersetzen' oder *remplir* 'füllen' von Nutzen sind? Die Einheiten und Regeln der französischen Aussprache und Rechtschreibung sind fast gänzlich themen- und situationsunabhängig. Sie werden in Lehrwerken, die danach streben, nur realistische Situationen als Übungskontexte anzubieten, kaum noch als solche konsequent geübt. Nicht viel anders ist es mit vielen Erscheinungen der Morphologie. Die französischen Verben, welche 'erreichen' (*atteindre, rejoindre*), 'fürchten' (*craindre*), 'beklagen, bedauern' (*plaindre*), 'auslöschen' (*éteindre*) und 'malen' (*peindre*) bedeuten, werden nach dem gleichen Muster konjugiert. Man sollte sie mit einigen anderen als eine Konjugationsklasse unterrichten, und nicht, wie es ebenfalls oft in den Lehrwerken geschieht, unverbunden als einzeln zu lernende unregelmäßige Verben. Auch die Regeln der Syntax verbinden ganz unterschiedliche Bedeutungen. Der *subjonctif* dient nicht nur dem Ausdruck eines Gefühls (*je suis heureux / triste que ...* 'ich bin froh /traurig, daß'), er wird auch gebraucht zum Ausdruck einer Notwendigkeit (*il faut que ...* 'man muß'), eines Wunsches (*je voudrais que ...* 'ich möchte, daß'), eines Zweifels (*je doute que ...* 'ich zweifle, daß') und in bestimmten Zeitangaben (*avant que ..., jusqu'à ce que ...* 'bevor', 'bis'). Der sog. Teilungsartikel findet sich nicht nur zur Bezeichnung einer unbestimmten Menge einer Ware (*il vend du café* 'er verkauft Kaffee'), sondern auch in ganz anderen Zusammenhängen (*il fait du 100 à l'heure* 'er fährt 100', *il joue du Mozart* 'er spielt Mozart').

Die Unterrichtsplanung muß wieder stärker bedenken, daß die themenunabhängige Verfügbarkeit wichtiger Einheiten und Regeln der Fremdsprache, nicht die Bewältigung bestimmter sprachlicher Situationen das vorrangige Ziel des Fremdsprachenunterrichts an allgemeinbildenden Schulen darstellt. Wer über die wichtigsten themenübergreifend einsetzbaren Einheiten und Regeln einer Sprache verfügt, erschließt sich neue Themenbereiche leicht durch die spezifische Ergänzung seines Wortschatzes und seiner Grammatik, nicht viel anders, als er dies auch in seiner Muttersprache immer wieder tun muß.

8.1.2 Die stilistische Autonomie des Gebrauchs einer Fremdsprache

Daneben ist an das Postulat einer gewissen stilistischen Autonomie des Gebrauchs einer Fremdsprache zu erinnern. Solange eine Fremdsprache nicht gewissermaßen zur zweiten Muttersprache geworden ist, was im schulischen Fremdsprachenunterricht selten der Fall sein dürfte, verwendet man sie anders als die Muttersprache. Das ergibt sich in den meisten Fällen bereits aus der Tatsache, daß eine fremde, teilweise unbekannte Welt sprachlich zu bewältigen ist. Man kann über Fremdes nicht wie über Vertrautes sprechen. Dazu kommt der geringere Verfügungsgrad über die Fremdsprache, der bei der Kodierung und Dekodierung zu einer gewissen Bedachtsamkeit nötigt, auch wenn unsere Eitelkeit es uns oft schwer macht, das wahrzunehmen und einzugestehen.

Die von der neueren Sprachwissenschaft besonders gepflegte Varietätenlinguistik hat die Aufmerksamkeit der Planung des Fremdsprachenunterrichts verstärkt auf einen möglichst situationsadäquaten idiomatischen Gebrauch der Fremdsprache gerichtet und damit wohl nicht selten eine Überforderung des Schulunterrichts bewirkt. Statt einmal mehr eine vorschnelle Übernahme aktueller Tendenzen der Sprachwissenschaft zu versuchen, täte die Unterrichtsplanung gut daran, sich im Hinblick auf die kommunikativen Konventionen, die von muttersprachlichen Sprechern im allgemeinen beachtet werden, eine gewisse Freiheit zu bewahren. Wer nicht immer wieder aufgefordert wird, genau die idiomatischen Reflexe zu entwickeln, die in der fremden Sprachgemeinschaft üblich sind, gewöhnt sich leichter daran, seine begrenzten Kenntnisse der fremden Sprache möglichst vielfältig einzusetzen. Warum sollte er nicht statt *Cela ne présente aucune difficulté, ce n'est rien à faire, c'est l'enfance de l'art, c'est simple comme bonjour, ce n'est pas la mer à boire, c'est aisé, ce n'est pas une affaire, c'est un jeu d'enfant, c'est du gâteau, cela va tout seul*, zunächst einfach *c'est facile* oder *ce n'est pas difficile*, 'das ist leicht' oder 'das ist nicht schwer' sagen²⁸, selbst wenn er gelernt hat, die anderen Ausdrücke ebenfalls zu verstehen?

Der Fremdsprachenunterricht kann auf eine Reduktion der Vielfalt des muttersprachlichen Gebrauchs der fremden Sprache nicht verzichten. Man sollte sich nicht vor dem Eingeständnis fürchten, daß auch nach einem mehrjährigen schulischen Lehrgang die fremde Sprache für die Schüler eine Fremdsprache bleibt. Dieses Argument gilt

insbesondere für die Planung des Unterrichts einer zweiten oder dritten Pflichtfremdsprache im allgemeinbildenden Schulwesen. Es ist besser, die Lernenden zu befähigen, viele Themen und Situationen in einem relativ neutralen stilistischen Register²⁹ zu bewältigen, als ihnen Ausdrücke der französischen Jugendsprache zu vermitteln, die den Eltern ihrer «corres(pondants)» unbekannt sind. Es ist absurd, wenn für ein ansonsten brauchbares Französischlehrwerk mit dem Argument geworben wird, die dort in einem Text für die Mitte des dritten Lehrgangsjahres (Französisch als zweite Pflichtfremdsprache) verwendeten Ausdrücke *Casse-toi* ('Hau ab') und *Il avait les flics au cul* ('Er hatte die Bullen am Arsch') bewiesen die sprachliche Qualität des Werks. Die Kenntnis von Elementen extremer stilistischer Register kann dazu führen, daß Interaktionen scheitern, die bei der ausschließlichen Kenntnis eines neutralen Registers unproblematisch sind. Wer für das Gymnasium nur den Begriff *le lycée* kennt, kommt nicht in die Gefahr, bei unpassender Gelegenheit von *le bahut* 'die Penne' zu sprechen. Dem Fremdsprachenunterricht fehlt es immer an Zeit. Wenn man darauf verzichtet, für die fremdsprachigen Äußerungen der Lernenden vorrangig ein relativ neutrales stilistisches Register zu vermitteln, verschenkt man die wichtigste Möglichkeit, den Gegenstand des Unterrichts zu reduzieren.

8.2 Zur Auswahl und Beschreibung der Lerninhalte

8.2.1 Die Rahmenbedingungen

Am Anfang dieses Beitrags wurde eindringlich darauf hingewiesen, daß der deutsche Französischunterricht bisher fast ganz ohne wissenschaftliche Begleitung auskommen muß. Daran ist zu erinnern, bevor in dem nun folgenden Abschnitt die Notwendigkeit einer besseren Auswahl und Beschreibung der Lerninhalte belegt wird. Die in den Lehrplänen und Lehrwerken vorliegende Unterrichtsplanung ist im wesentlichen das Ergebnis handwerklicher Arbeit. Während die Mitglieder der Lehrplankommissionen mit einer teilweisen Freistellung von anderen Dienstaufgaben rechnen können, gilt dies für die bei der Lehrwerkerstellung mitwirkenden Lehrer wohl nur in seltenen Fällen. Daneben gibt es in der Bundesrepublik allenfalls etwa dreißig Personen, die meist als befristet tätige Mitarbeiter staatlicher Institute oder Verlagsredakteure sich hauptberuflich der Planung des Französischunterrichts widmen. Die wenigen Hochschullehrer für Französischdidaktik (in Bayern ein Ordinarius für Französischdidaktik neben etwa 40 Hochschullehrern für Romanische Sprach- oder Literaturwissenschaft)³⁰ gehören fast ausnahmslos zur ersten Generation der Vertreter ihres Faches. Da sie in ihrem eigenen Studium in der Regel keine Gelegenheit hatten, Lehrveranstaltungen zur Französischdidaktik zu besuchen, verwenden sie bislang den größten Teil ihrer Arbeitskraft darauf, eine vor der beruflichen Zukunft der Studierenden verantwortbare und dem Stand der allgemeinen Fremdsprachendidaktik angemessene fachdidaktische Studienkomponente auszuarbeiten. Ihre Arbeitsbedingungen sind schon deshalb mit denen der anderen romanistischen Fachvertreter fast nicht vergleichbar³¹. Aus Mangel an Vorbildern wird jede Lehrveranstaltung zu

einem mit vielen Risiken behafteten Stück Forschung³². Die in der Romanischen Sprach- und Literaturwissenschaft seit Jahrzehnten selbstverständlichen Hilfsmittel für Forschung und Lehre fehlen der Französischdidaktik beinahe gänzlich. Trotz der Zunahme der wissenschaftlichen Beschäftigung mit dem Fremdsprachenunterricht in den letzten dreißig Jahren³³ gibt es bisher weder verlässliche Bibliographien noch ein funktionierendes Rezensionswesen. Etwa drei Viertel der Fachliteratur, die bei der Lehrplan- und Lehrwerkentwicklung, aber auch in der Forschung und Lehre der Hochschulen in der Französischdidaktik zu berücksichtigen ist, werden gegenwärtig noch von Praktikern in ihrer Freizeit produziert, fast immer ohne hinreichende Kenntnis vorhandener Vorarbeiten und ohne die Hilfsmittel, die Wissenschaftlern in der Regel zur Verfügung stehen. Dazu kommt, daß den Autoren zuweilen auch die für die inhaltliche Planung des Französischunterrichts erforderlichen fachwissenschaftlichen Kenntnisse und Fertigkeiten fehlen. Es gibt ja keine fachdidaktische Kompetenz ohne fachwissenschaftliche Kompetenz³⁴.

In Anbetracht ihrer Entstehungsbedingungen haben die deutschen Französischlehrpläne und Französischlehrwerke dennoch ein erstaunliches Niveau. Fast möchte man sagen: die *aemulatio* der Bundesländer und die Konkurrenz der Lehrwerkverlage wirken Wunder. Dennoch entdeckt ein aufmerksamer Beobachter in der Auswahl und Beschreibung der Lerninhalte auf Schritt und Tritt schwerwiegende Mängel, die Schülern und Lehrern eigentlich nicht zugemutet werden dürften.

8.2.2 Zur Auswahl der sprachlichen Lerninhalte

Beispiele: Es gibt eine ganze Reihe jüngerer Französischlehrpläne, die allen Ernstes den Verzicht auf eine produktive Verfügung über das *futur antérieur* fordern, so als gäbe es bei der französischen Wiedergabe eines Satzes wie «Wir sprechen von dem Buch, wenn ich es gelesen habe» eine Alternative zu diesem Tempus und einem Satz wie *Nous parlerons de ce livre quand je l'aurai lu*. Ein anderer Lehrplan hält es hingegen für richtig, daß die Schüler lernen, das in der französischen Sprachgemeinschaft seit mindestens zwei Jahrhunderten belächelte Paradigma des *imparfait du subjonctif* in ihren französischen Äußerungen einzusetzen, also fleißig üben, *il voudrait que je chantasse, que tu chantasses* usw. zu sagen. In einem Lehrwerk für Französisch als dritte Pflichtfremdsprache bemühen sich die Autoren angestrengt, die ebenfalls seit langem Schmunzeln hervorrufenden Formen der 1. Person Plural des *passé simple* (Typ: *nous nous regardâmes*) verfügbar zu machen³⁵. Im Inhaltsverzeichnis des Nachfolgewerks, das wie sein Vorgänger als Marktführer den Französischunterricht auf dem bayerischen Neusprachlichen Gymnasium entscheidend prägt, liest man überrascht, der *subjonctif passé* solle nur rezeptiv vermittelt werden. Die Schüler sollen, aus welchen Gründen auch immer, nur befähigt werden, einen Satz wie *je suis content qu'il soit parti* 'ich bin froh, daß er fort ist' zu verstehen, nicht aber derlei selbst zu äußern. Man kann kaum ein Gebiet der französischen Grammatik untersuchen, ohne in den Lehrplä-

nen oder Lehrwerken auf unerklärliche Inkonssequenzen, unnötige Lerninhalte oder unverzeihliche Lücken zu stoßen.

Auch wer die Wortschatzauswahl untersucht, kommt zu ähnlich niederschmetternden Ergebnissen. Die Lehrpläne beschränken sich auf die Nennung einiger Themengebiete, die in der Fremdsprache behandelt werden sollen und auf Zahlenangaben, welche die verschiedensten Deutungen zulassen und die auch für sich unmittelbar entsprechende Lehrgänge extrem divergieren können³⁶. Verschiedene von dem am Augsburger Lehrstuhl für Didaktik des Französischen gespeicherten Lehrwerkcorpus ausgehende Analysen zeigen zudem, daß der französische Häufigkeitswortschatz sich in den deutschen Französischlehrwerken, ganz anders als man es erwarten würde, nicht gewissermaßen von selbst einstellt und bei weitem nicht die Rolle spielt, die ihm eigentlich zukommen müßte³⁷. Wer zu den über einer Million deutschen Schülern gehört, die mit dem *Cours de base* Französisch gelernt haben, muß nach einem vierjährigen Lehrgang zum Wörterbuch greifen, wenn er zum ersten Mal den in seinem Lehrwerk fehlenden Begriffen *la guerre* 'der Krieg', *le peuple* 'das Volk' oder *traduire* 'übersetzen' begegnet. Das gleiche Lehrwerk bemüht sich aber natürlich immer wieder um eine jugendgemäße Sprache. *Les filles* [...]. *Elles se dégonflent toujours*. 'Mädchen kriegen immer Schiß.' heißt es anschaulich in einem obligatorischen Text des zweiten Bandes.

8.2.3 Zur Beschreibung der sprachlichen Lerninhalte

Was von der Auswahl der sprachlichen Lerninhalte gesagt wurde, gilt auch für ihre Beschreibung. Ein aufmerksamer Beobachter entdeckt auf Schritt und Tritt unverzeihliche Mängel. Wo ist das Lehrwerk, in dem der Schüler nachschlagen kann, wann er ein stimmhaftes S [z] sprechen sollte? Welches deutsche Französischlehrwerk bietet eine mängelfreie Auswahl und Erläuterung der Transkriptionszeichen und fehlerfreie Transkriptionen? Wo gibt es verlässliche Regeln zur *liaison*? Wo findet man eine befriedigende Darstellung der Aussprache der französischen Zahlwörter? Eine der modernsten Lehrwerkreihen spricht in vier Grammatischen Beiheften vom sog. *H aspiré* als «behauchtem» H. Was sollen die Schüler daraus folgern?³⁸ Immer noch muß man lesen, daß das *imparfait* verwendet werde, um wiederholte Handlungen auszudrücken, so als müsse man in dem Satz *il a téléphoné trois fois hier soir* 'er hat gestern abend dreimal angerufen' nicht in der Regel das *passé composé* gebrauchen. Schlimmer ist die noch weiter verbreitete, ärgerlich verkürzende Regel, daß nach unpersönlichen Ausdrücken der *subjonctif* stehe, so als gäbe es nicht auch zahlreiche den Indikativ erfordernde unpersönliche Ausdrücke wie *il est vrai* oder *il est évident*. Auch die Behauptung, der *subjonctif* sei ein Merkmal einer besonders gewählten Ausdrucksweise, ist unausrottbar. Ist *c'est con qu'il (ne) soit pas venu* 'es ist saudumm, daß er nicht gekommen ist' wirklich besonders gewählt?

8.2.4 Zu den landeskundlichen Lerninhalten

Bei den geschilderten Bedingungen der Lehrplan- und der Lehrwerkerarbeitung kann es nicht verwundern, daß auch die landeskundliche Komponente des Unterrichts bisher nicht sorgfältig geplant wird. Das an sich durchaus legitime Prinzip des exemplarischen Unterrichts beherrscht das Feld. Es ist unstrittig, daß der Unterricht immer wieder in einem gewissen Maße frei wählbare Themen exemplarisch vertieft behandeln muß, um Verstehensprozesse zu trainieren. Nur die eingehende Behandlung eines Sachverhalts kann bei den Schülern auch jenes staunende Gefühl genereller Unwissenheit erhalten, ohne das das Interesse am fremden Volk bald erlahmt. Nicht weniger unbestreitbar ist jedoch die Maxime, daß Verstehen Wissen voraussetzt. Auch die Vermittlung landeskundlichen Wissens bedarf daher der systematischen Planung. Es darf nicht sein, daß der Zufall darüber entscheidet, was die Schüler im Unterricht über den Alltag in Frankreich, die französische Geschichte, die französischen Institutionen oder die deutsch-französischen Beziehungen erfahren und was nicht³⁹.

Dies scheint jedoch bisher der Fall zu sein: Wenn eine vor einigen Jahren vom Augsburger Lehrstuhl für Didaktik des Französischen an verschiedenen deutschen Hochschulen durchgeführte Untersuchung⁴⁰ wirklich zuverlässig ist, dann verfehlt die Unterrichtsplanung auch in dieser Hinsicht ihr Ziel. Weniger als die Hälfte der befragten 190 Studierenden (überwiegend Studierende der Romanistik, über 80% mit Französischleistungskurs) wußten, daß der französische Staatspräsident sein Amt auch ohne parlamentarische Mehrheit ausüben kann. 78 von 183, die sich dazu äußerten, glaubten sogar, er könne durch einen Mißtrauensantrag gestürzt werden. Weniger als zwei Drittel der sich dazu äußernden Studierenden (120 von 188) kannten Charles de Gaulle als ersten Präsidenten der 5. Republik, 24 (von 188) hielten ihn für einen militärischen Führer Frankreichs im Ersten Weltkrieg. Für über ein Viertel (52 von 184) der sich äußernden Studierenden war Jeanne d'Arc die Anführerin in einem Volksaufstand gegen den französischen König. Der Ausdruck *Ile-de-France*, der seit Jahrhunderten übliche und noch immer amtliche Name der Gegend von Paris, bezeichnet für 106 von 182 sich äußernden Studierenden das Stadtzentrum von Paris und für nicht weniger als 15 sogar eine vor der Bretagne gelegene Insel.

9. Fazit und Schlußbemerkung zur sprachübergreifenden Vernetzung des Französischunterrichts

Es braucht nicht weiter ausgeführt werden, daß ein Unterricht, dessen inhaltliche Planung so gravierende Mängel aufweist, auch in den vier eingangs vorgestellten Domänen der Unterrichtsmethodik nicht befriedigend geplant werden kann. Es kann kein Zweifel daran sein: Auch wenn man keine Veranlassung für eine fundamentale Neuorientierung des deutschen Französischunterrichts sieht, ist zur Überwindung der festgestellten Mängel eine wissenschaftliche Begleitung und Fortentwicklung dieses Unterrichts unverzichtbar. Die Lehrerausbildung an der Universität darf sich nicht in der Weitergabe bewährter Routinen erschöpfen, sie gehört in die Hand von Wissenschaftlern, denen die engen Grenzen ihres Wissens bewußt sind und die davon besessen sind, daß vieles besser werden muß. Besonderer Aufmerksamkeit bedarf auch unter diesem Blickwinkel die bisher fast ganz fehlende sprachübergreifende Vernetzung des deutschen Französischunterrichts. Dieser Unterricht wendet sich ja fast immer an Schüler, die bereits mehrere Jahre Englischunterricht hatten. Wäre es dann nicht sinnvoll, die Struktur des Typs *une tasse de café*, die in dem deutschen 'eine Tasse Kaffee' keine Entsprechung hat, mit *a cup of tea* zu verbinden, statt sie als etwas gänzlich Neues darzubieten und einzuüben? Müßten die Wörterverzeichnisse der Französischlehrwerke nicht konsequent auf offenkundige Entsprechungen im englischen Wortschatz hinweisen, sowohl um Lernhilfen zu bieten wie um möglichen Interferenzen entgegenzuwirken? Warum sollte bei *le bouton* 'der Knopf' und *le coton* 'die Baumwolle' nicht an engl. *button* und *cotton* und damit zugleich auch an den fehlerträchtigen orthographischen Kontrast erinnert werden? Entsprechendes gilt für Verweise auf das Lateinische in Lehrwerken für Französisch als dritte Pflichtfremdsprache.

Damit gerät zugleich die synchronische Einheit der großen romanischen Sprachen in den Blick, deren didaktische Aufarbeitung gegenwärtig vielleicht die größte Herausforderung der Französischdidaktik und zugleich der Romanischen Sprachwissenschaft darstellt. Wer eine der großen westromanischen Nationalsprachen lernt, lernt implizit unendlich Vieles, was die Verfügung über andere romanische Sprachen erleichtert. Es wäre töricht, weiter darauf zu verzichten, diese Kenntnisse den Schülern in einem gewissen Maß systematisch verfügbar zu machen, - natürlich ohne zu verschweigen, was die einzelnen romanischen Sprachen trennt⁴¹. Die große Tradition des «polyglotten» Fremdsprachenunterrichts ist seit der Romantik zu Unrecht in Vergessenheit geraten. Ihre Wiederaufnahme bedarf freilich sorgfältiger Vorbereitung. Sie setzt entsprechend ausgebildete Lehrer voraus und erfordert bei den auszubildenden Hochschullehrern eine gesamtromanische Qualifikation, die über dem liegt, was in den letzten Jahrzehnten für den Erwerb einer Lehrbefähigung in Romanischer Philologie im allgemeinen gefordert wurde.

10. Die Aufgaben der Französischdidaktik in 16 Thesen

Die Ausführungen des vorliegenden Textes können in den folgenden 16 Thesen zusammengefaßt werden:

1. Die Französischdidaktik hat vor allem die Aufgabe, die Grundlagen zur Planung des Französischunterrichts zu schaffen, den im deutschen allgemeinbildenden Schulwesen in jedem Schuljahr weit über eine Million Schüler besuchen. Die Französischdidaktik ist insofern vor allem präskriptiv, auf künftigen Unterricht ausgerichtet.
2. Dennoch ist auch eine deskriptiv-analytische Komponente der Französischdidaktik unverzichtbar. Wer überlegt, wie Unterrichtsziele erreicht werden können, muß berücksichtigen, was man bisher getan hat, um diese Ziele zu verwirklichen.
3. Im Gegensatz zur herrschenden Meinung ist der Französischunterricht eine weithin unbekannte Realität. Niemand hat eine repräsentative Kenntnis des Alltags und der Ergebnisse des Unterrichts. Selbst Französischlehrer mit jahrzehntelanger Berufserfahrung wissen wenig von der Arbeit ihrer Kollegen.
4. Unsere Unkenntnis ist eine Folge der Wissenschaftsorganisation in Deutschland. Die den Französischunterricht bestimmenden Lehrpläne und Lehrwerke werden von der Romanischen Sprach- und Literaturwissenschaft, der in Deutschland die Französischlehrerbildung im wesentlichen anvertraut ist, kaum wahrgenommen. Eine andere etablierte Fachwissenschaft, die für den Französischunterricht zuständig wäre, gibt es nicht. Von einer wissenschaftlichen Begleitung des Unterrichts kann bisher praktisch keine Rede sein.
5. Die wenigen Hochschullehrer für Französischdidaktik (in Bayern ein Ordinarius für Französischdidaktik neben etwa 40 Hochschullehrern für Romanische Sprach- oder Literaturwissenschaft) gehören nahezu ausnahmslos zur ersten Generation der Vertreter ihres Faches. Ihre Arbeitsbedingungen sind schon deshalb mit denen der anderen romanistischen Fachvertreter fast nicht vergleichbar. Die in der Sprach- und Literaturwissenschaft seit Jahrzehnten selbstverständlichen Hilfsmittel für Forschung und Lehre fehlen der Französischdidaktik beinahe gänzlich.
6. Die von der Französischdidaktik zu leistende Unterrichtsplanung bezieht sich zunächst auf die Unterrichtsgegenstände, d.h. auf die Präzisierung der Feinziele des Unterrichts sowie die Auswahl und unterrichtsnahe Beschreibung der Lerninhalte. Die Französischdidaktik hat es erst in zweiter Linie mit der Unterrichtsmethodik zu tun, trotz der ungemeinen Faszination, die sich aus der Dynamik dieses Arbeitsgebietes ergibt.

7. Der Unterricht verschiedener Sprachen muß eigenständig geplant werden, weil jeweils unterschiedliche Inhalte zu vermitteln sind. Da es keine fachdidaktische Kompetenz ohne fachwissenschaftliche Kompetenz gibt, wäre zu wünschen, daß möglichst viele Hochschullehrer der Romanistik über Schulerfahrung verfügen und sich an der Analyse und Planung des Französischunterrichts beteiligen, um eine Überforderung der Fachdidaktiker zu vermeiden.

8. Die Planung des Französischunterrichts an deutschen Schulen ist nicht autonom. Sie steht im Dienst der pädagogischen Absicht des Schulwesens und der politischen Ziele, die den Französischunterricht legitimieren. Die herausragende Bedeutung der deutsch-französischen Zusammenarbeit für den Bestand und Ausbau einer europäischen Friedensordnung rechtfertigt einen intensiven Unterricht des Französischen in deutschen Schulen.

9. Im Rahmen der pädagogischen und politischen Absichten des Schulwesens ist der Französischunterricht auf fünf in einer unauflösbaren Einheit miteinander verbundene Hauptgebiete ausgerichtet, nämlich

1. Die praktische Spracherlernung
2. Die Beschäftigung mit der fremden Kultur
3. Die Beschäftigung mit der fremden Literatur
4. Die «Sprachbetrachtung»
5. Die Entwicklung der Persönlichkeit der Schüler.

10. Die heute vorherrschende Auffassung des schulischen Fremdsprachenunterrichts unterscheidet sich von der bis in die späten 60er Jahre üblichen Auffassung in drei wesentlichen Hinsichten:

1. Der grundsätzliche Vorrang der praktischen Spracherlernung ist heute unbestritten.
2. Die Erkenntnis der pragmatischen Natur der menschlichen Sprachkompetenz ist zum Allgemeingut geworden. Nur wer mit Hilfe einer Sprache etwas bewirken kann, verfügt über diese Sprache.
3. Die Begrenztheit der im schulischen Fremdsprachenunterricht vermittelbaren Kompetenzen wird von niemandem geleugnet. Sie zwingt zu einer zurückhaltenden Festsetzung der Unterrichtsziele und strengen Auswahl der Lerninhalte.

11. Auch beim nunmehr erreichten Stand der Fremdsprachendidaktik bedarf die Auffassung der sprachlichen Lernziele dringend der Fortentwicklung. Die Unterrichtsplanung muß stärker beachten, daß die themenunabhängige Verfügbarkeit wichtiger Einheiten und Regeln der Fremdsprache, nicht die Bewältigung bestimmter sprachlicher Situationen das vorrangige Ziel des Fremdsprachenunterrichts an allgemeinbildenden Schulen darstellt. Außerdem ist die stilistische Autonomie des

Gebrauchs einer Fremdsprache zu berücksichtigen. Man verwendet eine Fremdsprache anders als seine Muttersprache.

12. Nicht weniger dringend ist eine konsequente Verbesserung in der Auswahl und Beschreibung der Lerninhalte. Bei der Analyse der in den Lehrplänen und Lehrwerken vorliegenden Lerninhaltsbestimmungen stößt man auf Schritt und Tritt auf unerklärliche Inkonsistenzen, unnötige Lerninhalte oder unverzeihliche Lücken. Das gilt nicht zuletzt für die Landeskunde.

13. Solange es keine angemessene inhaltliche Planung des Unterrichts gibt, können auch die Gebiete der Unterrichtsmethodik nicht befriedigend bearbeitet werden. Dabei handelt es sich im wesentlichen um die folgenden vier Gebiete:

1. Die zeitliche Planung des Lehrgangs
2. Die Planung der Darbietung der Lerninhalte
3. Die Vermittlung einer dauerhaften und spontanen Verfügbarkeit der Lerninhalte
4. Die Planung der Erfolgskontrolle.

Auch die sachgemäße Entwicklung von Lern- und Lehrmitteln setzt eine angemessene inhaltliche Unterrichtsplanung voraus.

14. Eine Verbesserung der Unterrichtsplanung ist nur von einer wissenschaftlichen Begleitung und Fortentwicklung des Unterrichts zu erwarten, die diesen Namen wirklich verdient. Die als Vertreter der Französischdidaktik an den Hochschulen zuweilen empfohlenen «erfahrenen Schulpraktiker» verfügen in der Regel nicht über eine größere Sachkenntnis als die Lehrplankommissionen und die Verlagsredaktionen der Lehrwerkverlage. Ohne den Status des Hochschullehrers sind sie im Rahmen ihrer Dienstaufgaben zur Forschung weder berechtigt noch verpflichtet. Sie haben an der Universität noch nicht einmal das Recht, die ihr Fach unmittelbar betreffenden Angelegenheiten selbständig zu regeln.

15. Die Studienreferendare müssen in Bayern schon nach dem ersten Halbjahr ihrer Ausbildung an den sog. Einsatzschulen eigenverantwortlichen Unterricht erteilen. Sie bedürfen daher an der Universität noch dringender als die Lehramtsanwärter der meisten anderen Bundesländer einer gründlichen didaktischen Ausbildung. Der Vorschlag, die Fachdidaktik an der Universität durch «erfahrene Schulpraktiker» vertreten zu lassen, birgt die Gefahr, daß berechnete Unterschiede zwischen der Ausbildung an der Universität und der Referendarzeit verwischt werden.

16. Die sprachübergreifende Vernetzung des deutschen Französischunterrichts verdient besondere Aufmerksamkeit. Die didaktische Aufarbeitung der synchronischen Einheit der großen westromanischen Nationalsprachen stellt gegenwärtig vielleicht die größte

Herausforderung der Französischdidaktik und zugleich der Romanischen Sprachwissenschaft dar⁴².

Bibliographie*

- FRITZ ABEL 1971a, Die Vermittlung passiver Spanisch- und Italienischkenntnisse im Rahmen des Französischunterrichts. In: *Die Neueren Sprachen* 70, S.355-359.
- F.A. 1971b, Spanisch und Italienisch im Lateinunterricht. In: *Mitteilungsblatt des Deutschen Altphilologenverbandes* 14, S.7-11.
- F.A. 1971c, Übersetzungsvergleich und diachronische Linguistik. Vom Nutzen der lateinischen Bibelübersetzungen für die romanische Sprachwissenschaft. In: *Interlinguistica. Sprachvergleich und Übersetzung. Festschrift zum 60. Geburtstag von Mario Wandruszka*, hrsg. von Karl-Richard Bausch und Hans-Martin Gauger. Tübingen: Max Niemeyer Verlag, S.5-12.
- F.A. 1971d, Kommissar Maigret und die Blumen des Bösen. Zum Französischunterricht in der Bundesrepublik. In: *Frankfurter Allgemeine Zeitung* 15. April 1971, S.24.
- F.A. 1979, Die Behandlung des «Teilungsartikels» in zwei verbreiteten Lehrwerken für den Französischunterricht in Deutschland. In: *Sprache in Unterricht und Forschung*, hrsg. von Richard Baum u.a. Tübingen: Gunter Narr Verlag, S.49-75.
- F.A. 1980, Au sujet de l'enseignement de la prononciation allemande dans le Midi de la France. In: *Stimmen der Romania. Festschrift für W. Theodor Elwert zum 70. Geburtstag*, hrsg. von Gerhard Schmidt und Manfred Tietz. Wiesbaden: B. Heymann Verlag, S.697-710.
- F.A. 1981a, Colloque germano-canadien sur la didactique des langues étrangères. In: *Die Neueren Sprachen* 80, S.238-240.
- F.A. 1981b, Wandruszkas «Interlinguistik» und die Sprachbetrachtung im Fremdsprachenunterricht. In: *Europäische Mehrsprachigkeit. Festschrift zum 70. Geburtstag von Mario Wandruszka*, hrsg. von Wolfgang Pöckl. Tübingen: Max Niemeyer Verlag, S.471-491.
- F.A. 1981c, Die Zielsprache des Fremdsprachenunterrichts. In: *Logos semantikos. Studia linguistica in honorem Eugenio Coseriu 1921-1981*, hrsg. von Horst Geckeler u.a. Berlin u.a.: de Gruyter u.a. Bd. 5, S.7-18.
- F.A. 1982a, Vorschlag eines Abschlußprofils *Aussprache* für den Französischunterricht an Deutschsprachige. In: *Die Neueren Sprachen* 81, S.289-304.
- F.A. 1982b, Gegen den Begriff der Artikulationsbasis. In: *Archiv für das Studium der neueren Sprachen und Literaturen* 219, S.19-33.
- F.A. 1982c, Das Postulat der Lernerzentriertheit: Rückwirkungen auf die Theorie des Fremdsprachenunterrichts. In: *Manuskripte zur Sprachlehrforschung* 21, hrsg.

* Schriften aus dem Umkreis der Augsburger Französischdidaktik; andere Titel werden in den Anmerkungen nachgewiesen.

- von Karl-Richard Bausch u.a. Bochum: Seminar für Sprachlehrforschung der Ruhr-Universität, S.1-5.
- F.A. 1982d, Un document pour la classe: Les droits linguistiques des citoyens canadiens. In: *Französisch heute* 13, S.276-281.
- F.A. 1982e, Bemerkungen eines Romanisten zu einer lateinischen Wortkunde. In: *Gymnasium* 89, S.332-336.
- F.A. 1982f, Rez. zu: Hans-Martin Gauger, Wulf Oesterreicher, Rudolf Windisch, *Einführung in die romanische Sprachwissenschaft*. In: *Kratylos* 27, S.118-122.
- F.A. 1983, Rez. zu: Helmut Niederländer, *Französische Schulgrammatiken und schulgrammatisches Denken in Deutschland von 1850-1950*. In: *Zeitschrift für französische Sprache und Literatur* 93, S.92-94.
- F.A. 1984a, Der französische Häufigkeitswortschatz nach Juilland in zwei verbreiteten Lehrwerken für den Französischunterricht. In: *Theoretische und praktische Probleme der Lexikographie. Professor Dr. Günther Haensch zum 60. Geburtstag*, hrsg. von Dieter Götz und Thomas Herbst. München: Hueber, S.18-49.
- F.A. 1984b, Observations sur l'état actuel de l'enseignement du français en République Fédérale d'Allemagne. In: *Au bonheur des mots. Mélanges en l'honneur de Gérald Antoine*, éd. par Gilbert Boissier et Danielle Bouverot. Nancy: Presses Universitaires de Nancy, S.439-446.
- F.A., 1984c, *L'enseignement du français en République fédérale d'Allemagne*. Québec: Centre international de recherche sur le bilinguisme, 18 S.
- F.A. gemeinsam mit Jürgen Lang 1984, *Der Französischunterricht auf der Oberstufe der Gymnasien. Avec un résumé en français: L'enseignement du français dans les classes terminales des lycées allemands*. Tübingen: Gunter Narr Verlag, XXI +280 S. (= *Tübinger Beiträge zur Linguistik*, Bd. 219).
- F.A. 1987a, Der Französischunterricht und die frankophonen Minderheiten in den überwiegend anglophonen Provinzen und Territorien Kanadas. In: *Französische Sprache in Kanada*, hrsg. von Lothar Wolf. München: Ernst Vögel Verlag, S.137-266 (= *Schriften der Philosophischen Fakultäten der Universität Augsburg*, Nr. 32).
- F.A. 1987b, Der Französischunterricht und die frankophonen Minderheiten in den überwiegend anglophonen kanadischen Provinzen. In: *Zeitschrift der Gesellschaft für Kanada-Studien* 7, S.221-235 (= Bewertung der Befunde von F.A. 1987a).
- F.A. 1987c, Rez. zu: *Le Nouveau Bescherelle. L'art de l'orthographe, les homonymes, les mots difficiles*. In: *Lebende Sprachen* 32, S.189.
- F.A. 1988, Le vocabulaire de fréquence dans différentes sortes de textes français. In: *Energieia und Ergon. Studia in honorem Eugenio Coseriu*, Band III, hrsg. von Jens Lüdtke. Tübingen: Gunter Narr Verlag 1988. S.323-337.
- F.A. gemeinsam mit Hanspeter Plocher 1988, *Romanistik. Hinweise für Abiturienten*. Augsburg: Universität, 68 S. (= *Augsburger I- & -I - Schriften*, Bd. 43).
- F.A. 1989, Die Romanistik an den Hochschulen der Bundesrepublik Deutschland im Wintersemester 1987/88. In: *Deutscher Romanistenverband, Mitteilungen* 1/1989. S.9-14.

- F.A. 1990, Aus der Philosophischen Fakultät II. Rückblick des Dekans. In: *Jahrbuch der Universität Augsburg, Band I, 1989*. Augsburg: Universität. S.131-138.
- F.A. 1991a, Was sollen deutsche Schüler im Französischunterricht lernen? Aus der Arbeit des Lehrstuhls für Didaktik des Französischen. In: *Jahrbuch der Universität Augsburg 1990*. Augsburg: Universität, S.143-148.
- F.A. 1991b, L'enseignement du français en Bavière. In: *L'information grammaticale* 49, S.41-47.
- F.A. 1991c, L'enseignement du français en Allemagne: propositions pour un minimum de connaissances sur la civilisation française. In: *Echos* 63, S.23-30.
- F.A. 1992, Sprachprüfungen im Fremdsprachenunterricht. In: *Texte, Sätze, Wörter und Moneme. Festschrift für Klaus Heger zum 65. Geburtstag*, hrsg. von Susanne R. Anschütz. Heidelberg: Heidelberger Orientverlag, S.1-15.
- F.A. 1994, Die Darstellung der Syntax und Semantik des *subjonctif* in verschiedenen Grammatiken von Fritz Strohmeier, Hans-Wilhelm Klein und Hartmut Kleineidam. In: *Lingua et traditio. Festschrift für Hans Helmut Christmann*, hrsg. von Richard Baum u.a. Tübingen: Gunter Narr Verlag, S.737-766.
- F.A. 1995, L'objet de l'enseignement du vocabulaire dans l'enseignement scolaire du français en Allemagne. In: *Panorama der lexikalischen Semantik. Thematische Festschrift aus Anlaß des 60. Geburtstags von Horst Geckeler*, hrsg. von Ulrich Hoinkes. Tübingen: Gunter Narr Verlag, S.1-21.
- F.A. 1996, Nachruf auf Hans Helmut Christmann (1929-1995). In: *Romanische Forschungen* 108, S.195-201.
- F.A. (1995 [1997]), Rez. zu: Willi Hirdt, Hrsg., *Romanistik. Eine Bonner Erfindung*. In: *Romanistisches Jahrbuch* 46, S.141-146.
- KARL-HEINZ EGGENSBERGER 1993, *Die Verbalflexion im Französischunterricht an Deutschsprachige. Lehrinhaltsbestimmung und Progressionsplanung, Lehrplan- und Lehrwerkanalyse*. Augsburg: Dr. Wißner, XXV + 450 S.
- KARL-HEINZ EGGENSBERGER 1995, Die Progression der Lehrinhalte zur Verbalflexion in Lehrgängen für Französisch als zweite Fremdsprache - Vorschläge zu den Jahrespensen. In: *Französisch heute* 26, S.143-157.
- KARL-HEINZ EGGENSBERGER 1996, Die Nominalflexion im Spanischunterricht an Deutschsprachige: Lerninhaltsbestimmung und Grundlagen zur Progressionsplanung. Teil 1 in: *Hispanorama* 73, S.124-128; Teil 2 in: *Hispanorama* 74, S.123-126.
- PAOLA FALTER 1995, *Französisch in der Industrie. Planung einer Lehrveranstaltung im Rahmen des Fachbereichs Allgemeinwissenschaften an einer Fachhochschule: eine Fallstudie*. Augsburg: Dr. Wißner, XI + 411 S.
- JÜRGEN LANG 1983, *La novela española de postguerra, 1939 -1975. Diez autores, diez novelas, diez textos*. Frankfurt am Main: Vervuert, 113 S. (= *Spanien und Lateinamerika. Unterrichtsmaterialien*, Heft 5).
- JÜRGEN LANG 1991, *Die französischen Präpositionen. Funktion und Bedeutung*. Heidelberg: Winter, 513 S.

Anmerkungen

1. «Auch wenn einzelne Professoren der Fachdidaktik sich auf ihrem Arbeitsfeld besonders bewährt haben mögen, empfiehlt die Kommission, freiwerdende Didaktik-Professuren grundsätzlich, wie schon jetzt an den meisten Instituten, durch erfahrene Schulpraktiker zu ersetzen.»

2. Romanistische Hochschullehrer, die zur Vertretung der Französischdidaktik nach dem erfahrenen Praktiker rufen und ihm die Qualifikation und den Status des Hochschullehrers verweigern, rufen, ob sie es ahnen oder nicht, nach dem Buhmann, über dessen angebliche Borniertheit und Inkompetenz sie schon bald, wie gewohnt, voller Verachtung lästern können. Beim gegenwärtigen Stand der Dinge bedarf es freilich eines *donum discretionis*, das fast schon als Gnadengabe bezeichnet werden kann, um wahrzunehmen, daß die zur Streichung vorgeschlagenen didaktischen Professuren für die Gestaltung der Zukunft keineswegs weniger wichtig sind als die sprach- und literaturwissenschaftlichen Professuren, die erhalten bleiben sollen.

NB.: Die Studienreferendare müssen in Bayern schon nach dem ersten Halbjahr ihrer Ausbildung an den sog. Einsatzschulen eigenverantwortlichen Unterricht erteilen. Sie bedürfen daher an der Universität noch dringender als die Lehramtsanwärter der meisten anderen Bundesländer einer gründlichen didaktischen Ausbildung. Dieses Argument bekommt ein besonderes Gewicht, wenn man bedenkt, daß die Referendare in der Regel das Gefühl haben, um ihre Existenzgrundlagen zu kämpfen, weil über 70 % von ihnen keine Aussicht auf eine Planstelle haben, nach einer meist über achtjährigen Ausbildung.

3. In der Selbstauffassung der deutschen Romanistik spielt die in der Arbeit vieler Romanisten durchaus präsenste Fachdidaktik praktisch keine Rolle, obwohl fast alle romanistischen Professuren ursprünglich im Hinblick auf die Französischlehrerausbildung geschaffen worden sind. Ein Romanist, der einem Kultusminister empfiehlt, Professuren für Französischdidaktik zu streichen, hat nicht den Eindruck, seinem Fach zu schaden. Vgl. auch hier Anm.30.

NB.1: Auch das Plädoyer des vorliegenden Textes für eine Professionalisierung des Studiums der Französischlehrer verschließt nicht die Augen vor den Leistungen der Romanischen Sprach- und Literaturwissenschaft. Die Frage der Legitimation der Romanistik stellt sich nicht. Ein Romanist muß nicht als Lehrer ausgebildet werden. Auch die Berechtigung der Physik oder der Geschichtswissenschaften ist nicht daran gebunden, daß ein Teil derer, die diese Wissenschaften studieren, Lehrer werden wollen. Andererseits wäre es unverantwortlich, wenn die künftigen Französischlehrer nicht mit der Romanischen Sprach- und Literaturwissenschaft vertraut gemacht würden. Es gibt keine von der Sprachwissenschaft unabhängige didaktische Sprachbeschreibung. Auch die Literaturwissenschaft nützt dem künftigen Lehrer. Wer sich intensiv mit französischer Literatur beschäftigt hat, weiß mehr von den Möglichkeiten der französischen Sprache und der Kultur der Frankophonen. Wer französische Literatur nicht mag,

wird kaum ein guter Französischlehrer sein.

NB.2: Der Einwand, hier werde nicht nur für eine professionelle Lehrerbildung, sondern auch für eine sog. «Verschulung» der Universität plädiert, müßte zurückgewiesen werden. Das Forschungsdefizit und der Innovationsdruck, welche die Französischdidaktik kennzeichnen, zwingen die Studierenden geradezu zu einem (im akademischen Sinn in der Schule unmöglichen) «freien forschenden Lernen».

4. Die oft zu hörenden gegenteiligen Behauptungen halten in der Regel einer Überprüfung nicht stand. Es fehlt dann eben doch die Sondernummer eines Amtsblattes oder das zweite von vier Grammatischen Beiheften eines Lehrwerks, ein *Cahier d'exercices* oder die Liste zum erstmaligen Vorkommen des Wortschatzes.

5. *Französische Schulgrammatik*. Leipzig u.a.: Teubner 1916. Das über die Fernleihe beschaffte Werk durfte in der Universitätsbibliothek Augsburg nur im Handschriftenlesesaal benutzt und nicht kopiert werden.

6. Am Augsburger Lehrstuhl für Didaktik des Französischen existiert das weltweit wohl mit Abstand größte Korpus von maschinenlesbar gespeicherten Lehrwerktexten für den Französischunterricht. Die Frage, mit welchen Funktionen und in welchen Kontexten die Präposition *sur* in diesen Texten gebraucht wird, findet sekundenschnell eine Antwort. Nicht weniger schnell läßt sich feststellen, was dort über die Frankophonie in Afrika oder Québec gesagt wird.- Der Verfasser hat immer wieder durch Lernmittelanalysen versucht, zu einer besseren Gestaltung des Französischunterrichts in Deutschland beizutragen. Vgl. zur Grammatik etwa F.A. 1979 (zum Teilungsartikel) und F.A. 1994 (zum *subjonctif*), zur Wortschatzauswahl F.A. 1984a, F.A. 1988 sowie F.A. 1995, vgl. auch F.A. 1983. Zahlreiche Zulassungsarbeiten haben die gleiche Forschungsstrategie eingesetzt, auch im Hinblick auf landeskundliche Lerninhalte, z.B. zur vergleichenden Analyse des Frankreichbildes in bundesdeutschen und in DDR-Französischlehrwerken.- Eine große am Augsburger Lehrstuhl entstandene Arbeit zur Planung des Unterrichts der Verbalflexion bezieht auch die Lehrpläne mit ein, vgl. Eggensperger 1993 und die Zusammenfassung der Progressionsempfehlungen in Eggensperger 1995. Eine ähnliche Untersuchung zum *subjonctif* ist weit fortgeschritten.

7. Vgl. Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland, *Zur Situation des Französischunterrichts an den allgemeinbildenden Schulen in der Bundesrepublik Deutschland. Bericht der Kultusministerkonferenz vom 16.12.1994*. Bonn: Sekretariat der Ständigen Konferenz usw. 1994. S.12.

8. Das bedeutet natürlich auch: Er muß sich sein Leben lang bemühen, mehr über den Französischunterricht zu erfahren, auch - aber bei weitem nicht nur - durch eigenen Unterricht. Selbst angesehene Romanisten verkennen oft ihr Unwissen und sprechen vom Französischunterricht so, als handle es sich um eine bekannte Realität, die - im

Gegensatz zu den anderen Gebieten der Romanistik - weder in deskriptiver noch in präskriptiver Hinsicht intensiver Forschung bedürfe. Was wird da nicht alles leichtfertig als Stein der Weisen zur Verbesserung des Unterrichts empfohlen! Ausgehend von einer bereits 1969 durchgeführten Befragung unter romanistischen Studienanfängern wurde am Lehrstuhl für Didaktik des Französischen der Universität Augsburg 1979 eine zweite Untersuchung über den Französischunterricht auf der Oberstufe der Gymnasien durchgeführt, die ebenfalls auf der Befragung ehemaliger Schüler beruhte. Das 1984 veröffentlichte Ergebnis bot damals (und bietet vielleicht noch heute) die detaillierteste Darstellung der Alltagspraxis im Unterricht eines Schulfaches des deutschen Sekundarschulwesens. Vgl. F.A., gemeinsam mit Jürgen Lang 1984; siehe auch die Zusammenfassungen in F.A. 1984b und 1984c sowie den Bericht über die Umfrage von 1969 in F.A. 1971d.

9. Entscheidende Anregungen für den im Text vorgestellten Ansatz der Französischdidaktik ergaben sich, bereits vor der Berufung von F.A. nach Augsburg, aus folgenden Schriften: Ernst Otto, *Methodik und Didaktik des neusprachlichen Unterrichts. Versuch einer wissenschaftlichen Unterrichtslehre*. Bielefeld u.a.: Velhagen u. Klasing 1921; Zweite und dritte durchgesehene und ergänzte Auflage ebd., 1925. William Francis Mackey, *Language Teaching Analysis*. London: Longman 1965. Tobias Rülcker, *Der Neusprachenunterricht an höheren Schulen. Zur Geschichte und Kritik seiner Didaktik und Methodik*. Frankfurt am Main u.a.: Diesterweg 1969 (= Frankfurter Beiträge zur Pädagogik). An dem noch immer einzigartigen Versuch der kanadischen Sprachen- und Bildungspolitik, die Didaktik des Französischen als Zweit- oder Fremdsprache als akademische Disziplin landesweit an den Universitäten zu etablieren, faszinierten neben den Arbeiten der Mackey-Schule vor allem die Schriften von Hans Heinrich (David) Stern, deren Summe jetzt in *Fundamental Concepts of Language Teaching* (Oxford: Oxford University Press 1983) und *Issues and Options in Language Teaching* (ebd. postum 1992) vorliegt. Vgl. dazu auch den Bericht über das von F.A. organisierte deutsch-kanadische Expertenkolloquium in F.A. 1981a. Die Augsburger Französischdidaktik wird auch geprägt durch die Sprachauffassung Eugenio Coserius, den (in seiner Tragweite zuweilen unterschätzten) multilateralen Übersetzungsvergleich Mario Wandruszka und die Vorschläge Hans Helmut Christmanns zur Reform der deutschen Französischlehrausbildung. Zu Christmann als «Gründervater» der Augsburger Romanistik vgl. F.A. 1996, zur Augsburger Fachdidaktik vgl. die Schlußbemerkung im Dekansbericht (F.A. 1990, S. 137f.). Stärker als die akademischen Einflüsse sind trotz allem wohl die Wirkungen des Sprachunterrichts, den der Verfasser in seiner Gymnasialzeit selbst erlebt hat. Er hat damals v.a. bei Otto Jochem, Ernst-Wiegand Junker und Katharina Steinhauer viel gelernt. Sie sind ihm bis heute Vorbilder geblieben.

10. Auch die Methodik des Französischunterrichts wird in Augsburger Lehrveranstaltungen immer wieder berücksichtigt. Der in der Regel aus dem Schuldienst beurlaubte Mitarbeiter des Lehrstuhls hält in jedem Semester entweder eine Lehr-

veranstaltung «Lehrversuche im Videolabor» oder eine Lehrveranstaltung «Korrekturtraining». Die scheinpflichtige Lehrveranstaltung für künftige Gymnasiallehrer ist häufig Themen wie den folgenden gewidmet:

Wir planen eine Unterrichtsreihe zur Aktivierung landeskundlicher Mindestkenntnisse im Französischunterricht der Jahrgangsstufe 11. Oder: Wir planen eine Unterrichtsreihe zum *Avare* von Molière. Oder: Wir analysieren Übungen zur Wiederholung der französischen Grammatik auf der Kollegstufe. Oder: Wir vergleichen die Einführung des *subjunctif* in verschiedenen Lehrwerken. Oder: Wir planen die koordinierte Vermittlung von Aussprache und Rechtschreibung im Französischunterricht. Oder: Wir konstruieren Mehrfachwahlaufgaben zum Gebrauch der französischen Präpositionen.

Fachdidaktische Veranstaltungen der genannten Art können sich an der Universität nicht damit begnügen, die Vorbereitung und/oder Durchführung von in der Schule möglichem Unterricht nachzuahmen, sie müssen auch Alternativen erarbeiten und bewerten, - und dies natürlich vor dem Hintergrund dessen, was die Studierenden anderswo gelernt haben. Auch solche Themen erfordern also einen Forschungsaufwand, der jeden Fachwissenschaftler das Fürchten lehren könnte:

Was müssen die Schüler denn nun wirklich am Ende des verpflichtenden Französischlehrgangs über Napoléon, De Gaulle oder den Mai 1968 wissen? Oder: Wie soll der auch für französische Schüler fast unverständliche Anfang des *Avare* erarbeitet werden? Welche Lehren sind aus dem *Avare* insgesamt zu ziehen? Oder: Wie soll der *subjunctif* dargestellt werden, ohne daß die Schüler (und erst recht die Studierenden im Kurs) die Darstellung durch leicht zu findende Unstimmigkeiten widerlegen können? Oder: Wo gibt es eine die Muttersprache der Schüler hinreichend berücksichtigende Beschreibung der französischen Präpositionen, auf welche sich die Konstruktion von Mehrfachwahlaufgaben stützen kann?

11. Die *Unterrichtsmethodik* wird hier als Teil der *Didaktik* angesehen und ihr nicht, wie in der noch immer gängigen Sprechweise von der *Didaktik und Methodik* eines Unterrichtsfaches, als selbständiges Arbeitsgebiet gegenübergestellt. Im Gegensatz zu einer verbreiteten Meinung, die insbesondere in der DDR aus ideologischen Gründen gepflegt wurde, kann sich die Unterrichtsplanung nicht auf Fragen der Methodik beschränken. Der sachliche Vorrang der inhaltlichen Unterrichtsplanung ist unübersehbar. Das gilt auch für die Lehrerausbildung.

NB.: Der Vorschlag, die Fachdidaktik an der Universität durch «erfahrene Schulpraktiker» vertreten zu lassen, birgt die Gefahr, daß berechnete Unterschiede zwischen der Ausbildung an der Universität und der Referendarzeit verwischt werden. Das die Referendarzeit zu Recht beherrschende Lehrverhaltenstraining der künftigen Lehrer ist allenfalls eine marginale Aufgabe der Französischdidaktik an der Universität. Es

überfordert wegen der an der Universität üblichen Prioritäten im allgemeinen auch Studierende des Hauptstudiums in sprachlicher Hinsicht. Die studentischen Lehrversuche in den Praktika sind schon deshalb oft eine Zumutung für alle Beteiligten. An manchen Seminarschulen gibt es ja nicht ohne Grund sprachpraktische Förderkurse für die Französischreferendare.

12. Zur Progressionsplanung in dem fast den ganzen sprachlichen Lehrgang durchziehenden Gebiet der Verbalflexion ist in Augsburg die monumentale Arbeit von Karl-Heinz Eggenesperger (1993, 1995) entstanden, hinter die künftige Unterrichtsplanung nicht mehr zurückfallen darf.

13. Man denke nur an die Schwierigkeit der Formulierung von Regeln zum *E caduc* oder zum Gebrauch der Präpositionen.- Zum *E caduc* vgl. die Empfehlungen von F.A. in dem Vorschlag eines Abschlußprofils für den Unterricht der französischen Aussprache an Deutschsprachige 1982a, S.294 und 298. Die Habilitationsschrift von Jürgen Lang (1991) ist am Augsburger Lehrstuhl für Didaktik des Französischen als Beitrag zur Lerninhaltsbestimmung für den Unterricht der französischen Präpositionen begonnen worden.

14. Zur schwierigen «Meßbarkeit» von Sprachkenntnissen vgl. F.A. 1992.

15. Zur Auffassung des Begriffs der «Lernerzentriertheit» als Verantwortung vor der individuellen und sozialen Zukunft der Schüler vgl. F.A. 1982c.

16. Brigitte Sauzay, die bei den Gipfeltreffen immer wieder zwischen Valéry Giscard d'Estaing und Helmut Schmidt und dann zwischen François Mitterrand und Helmut Kohl als Dolmetscherin zu sehen war, erinnert in ihrem Buch *Le vertige allemand* mit dankenswerter Offenheit daran, wieviel «Giftmüll» im Unterbewußtsein der Deutschen und der Franzosen noch vergraben ist. Nur ein gewissenhaft geplanter, von teilnehmender Forschung begleiteter Französischunterricht kann dazu beitragen, diese Altlasten auf Dauer zu entsorgen. Vgl. Brigitte Sauzay, *Le vertige allemand*. Paris: Olivier Orban 1985. Dt.: *Die rätselhaften Deutschen. Die Bundesrepublik von außen gesehen*. Stuttgart: Bonn aktuell 1986, mit einem Vorwort und Interview von Robert Picht.- Die Effizienz des Französischunterrichts entscheidet natürlich auch über Marktanteile deutscher Firmen in frankophonen Gebieten und beeinflusst so den deutschen Arbeitsmarkt.

17. Die Argumentation des Textes enthält ein klares Bekenntnis zur hoheitlichen Verantwortung der staatlichen Schulsprachenpolitik. Alles zwingt zu mehr europäischer Dynamik auf diesem Gebiet. Zu den Aufgaben der Französischdidaktik gehört selbstverständlich auch die Beschreibung und Analyse des institutionellen Status des Unterrichts und die Vorlage von Vorschlägen zur Modifikation seiner Bedingungen, wie dies für Bayern etwa in F.A. 1991b angedeutet wird. Zur Durchsetzung solcher Vorschläge stehen dem Französischdidaktiker keine Rechte zu, die über jene der anderen Bürger hinausgehen. Auch der Französischdidaktiker muß deutlich

unterscheiden zwischen seinem «privaten» staatsbürgerlichen Engagement und seiner Rolle als Experte, der im Dienst des Gemeinwesens zur Beratung der staatlichen Schulsprachenpolitik aufgefordert ist. - In Arbeiten zu den Bedingungen des Unterrichts müssen bedenkenswerte Entwicklungen in anderen Ländern beachtet werden. Das sich einigende Europa könnte von Kanada in positiver und negativer Hinsicht manches lernen. Vgl. die Analysen der Schulsprachenpolitik der kanadischen Provinzen in F.A. 1987a und 1987b sowie den Unterrichtsvorschlag zu den sprachlichen Grundrechten der kanadischen Staatsbürger in F.A. 1982d.

18. Der Verfasser macht sich gern die Formel von der französischen Sprache als «Trägerin der Aufklärung» und der französischen Textkultur als «Muster der Klarheit» zu eigen, die von amtlichen Stellen in Bayern in den letzten Jahren verschiedentlich zur pädagogischen Rechtfertigung des Französischunterrichts gebraucht wurde.

19. Das schließt auch die bewußte Kenntnis und Verfügbarkeit von Techniken zur Aneignung einer Sprache ein. Es ist unnötig, hier daran zu erinnern, daß im Fremdsprachenunterricht die Vermittlung von *Wissen* über die fremde Sprache trotz allem nur eine untergeordnete Rolle spielt. Der Unterricht zielt vor allem auf *Können*. Zur Leistung und den Grenzen der sog. Weltbildthese in der Sprachbetrachtung im Fremdsprachenunterricht vgl. F.A. 1981b.

20. Die im Vergleich zu manchen Lehrplänen sehr sorgfältig erarbeiteten Vorgaben für die Volkshochschul-Zertifikatsprüfungen repräsentieren die drei im Text genannten Merkmale der neueren Fremdsprachendidaktik in beispielhafter Weise. Allerdings ohne die spezifischen pädagogischen Lernziele des schulischen Fremdsprachenunterrichts in den Blick zu nehmen. Vgl. International Certificate Conference, *Certificat de français. Das Volkshochschul-Zertifikat Französisch*. [usw.] Bonn u.a.: Deutscher Volkshochschulverband 1984.

21. Hans Richert, Hrsg., *Richtlinien für die Lehrpläne der höheren Schulen Preußens. Teil 1: Grundsätzliches und Methodisches. Mit Anmerkungen und Literaturnachweisen*. Berlin: Weidmann 1925 (= Weidmannsche Taschenausgaben von Verfügungen der Preußischen Unterrichtsverwaltung, Heft 19), S.113.

22. Der noch immer oft gebrauchte, im Hinblick auf sprachliche Fertigkeiten letztlich tautologische Begriff der «kommunikativen Kompetenz» sieht die menschliche *faculté de langage* zu eng.

23. Der Hessische Kultusminister, *Rahmenrichtlinien (Sekundarstufe I, Neue Sprachen)*. [Wiesbaden 1972]. Vgl. dort insbes. im Anhang die Tabelle «Aufbau der aktiven sprachlichen Kommunikationsfähigkeit».

24. Die Notwendigkeit einer strengen Auswahl und planvollen Reduktion der sprachlichen Lerninhalte wird zuweilen noch übersehen und manchmal sogar gelegnet. Dem ist entgegenzuhalten: Eine Sprache ist kein Ding, das man einfach wahrnehmen, ergreifen und als Ganzes weitergeben kann. Niemand verfügt über alle Ausdrucksmittel

einer menschlichen Sprache. Man kann im schulischen Fremdsprachenunterricht nur einen ganz kleinen Teil der in einer Sprache «vorhandenen» Einheiten und Regeln lehren. Die richtige Auswahl stellt sich keineswegs von selbst ein. Für jede gelehrt Einheit oder Regel muß es eine Rechtfertigung geben. Zu den Schwächen der bisherigen Unterrichtsplanung in dieser Hinsicht vgl. Teil 8 des vorliegenden Textes, vor allem Abschnitt 8.2.2.

25. Kultusministerium des Landes Baden-Württemberg, Hrsg., *Lehrpläne für die Gymnasien Baden-Württembergs*. Villingen: Neckarverlag [1957], S.73.

26. Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland, Hrsg., *Beschlüsse der Kultusministerkonferenz. Einheitliche Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung. Französisch. Beschluß der Kultusministerkonferenz vom 27.6.1975*. Neuwied: Luchterhand 1976, S.10.

27. Vgl. das Konzept der «Zielsprache des Fremdsprachenunterrichts» in F.A. 1981c und z.B. F.A. 1995.

28. Vgl. Daniel Coste u.a., *Un Niveau Seuil*. Strasbourg: Conseil de la Coopération Culturelle du Conseil de l'Europe 1976, S.137 und *Le Grand Robert de la langue française*, s.v. facile.

29. Vgl. zu diesem Register die quantitativen Stilanalysen in F.A. 1988, wo die Empfehlung des Textes auch in die Tradition der europäischen Rhetorik eingeordnet wird. Der für das Konzept der «Zielsprache des Fremdsprachenunterrichts» zentrale Begriff der «sprechbaren Schriftsprache» aus F.A. 1981c liegt auch den «Lehrinhaltsbestimmungen» von Eggenesperger zugrunde, vgl. Eggenesperger 1993, S.18.

30. Die Chronik im *Romanistischen Jahrbuch* 45, 1994 [1995], S.4-11 verzeichnet für 1994 unter den über 400 deutschen und österreichischen Hochschullehrern der Romanistik weniger als zehn Didaktiker, was freilich auch damit zusammenhängt, daß die Vertreter der Romanischen Philologie zuweilen sogar an der gleichen Hochschule tätige Hochschullehrer für Französischdidaktik ignorieren. Vgl. dazu auch die Dokumentation über die romanistischen Institutionen an den Hochschulen der alten Bundesrepublik in F.A. gemeinsam mit Hanspeter Plocher 1988 sowie die Auswertung der dort veröffentlichten Daten in F.A. 1989.- Eine kürzlich an einer bayerischen Universität besetzte C3-Professur für die Didaktik Romanischer Sprachen ist in den eingangs zitierten *Empfehlungen zur künftigen fachlichen Ausgestaltung des Faches Romanistik an den bayerischen Landesuniversitäten* nicht mehr verzeichnet. Sie scheint als Professur für Romanische Literaturwissenschaft gezählt zu werden. An einer nichtstaatlichen bayerischen Universität ist ein habilitierter Studiendirektor als überaus dynamischer Französischdidaktiker tätig, ohne den Status des Hochschullehrers.

31. Als Vertreter eines noch nicht etablierten Faches, das ansonsten leicht vergessen und nicht selten sogar in seiner Existenz bedroht wird, müssen sie in der

arbeitsaufwendigen Selbstverwaltung der Hochschulen überdurchschnittlich präsent sein. Man erwartet von ihnen auch zu Recht, daß sie so oft wie möglich zu Lehrversuchen in die Schule zurückkehren und daß ihre sprachpraktischen und landeskundlichen Kompetenzen deutlich über dem Niveau der aus dem Ausland zurückkehrenden Studierenden liegen. Der Augsburger Lehrstuhl für Didaktik des Französischen ist regelmäßig auch an der Lehrplanarbeit der Kultusministerien und der Lehrerfortbildung (1994 mehrtägige Tagung mit 350 Teilnehmern, 1995 mehrtägige Tagung mit 700 Teilnehmern) beteiligt.

NB.: Der Bezugsrahmen des Unterrichts verändert sich mit einer Geschwindigkeit, die Sprach- und Literaturwissenschaftlern atemberaubend und mit ernsthafter wissenschaftlicher Arbeit unvereinbar vorkommen muß. Die zwischen 1975 und 1983 erlassenen bayerischen Französischlehrpläne im Umfang von nicht weniger als 434 Seiten sind seit 1990 durch eine neue, gänzlich anders konzipierte Lehrplangeneration abgelöst worden. Natürlich muß man auch einen Blick auf die Lehrpläne anderer Länder und anderer Fächer werfen. Die den Markt beherrschenden Lehrwerkverlage haben in den letzten vierzig Jahren vier bis fünf Lehrwerkgenerationen produziert, umfangreiche, rasch veraltende Produkte, die aber dennoch oft von über einer Million Schülern benutzt werden und schon deshalb verdienen, beachtet zu werden, auch wenn wenige Jahre nach der Ablösung eines Lehrwerks eine ihm gewidmete Analyse nicht mehr das gleiche Interesse beanspruchen kann wie eine Untersuchung, die vor 150 Jahren zu Grundfragen der Romanischen Philologie veröffentlicht wurde.

32. Vgl. hier Anm.10. Der Verfasser schätzt, daß seit seiner Berufung nach Augsburg nur etwa ein Prozent seiner Forschungsarbeiten unmittelbar und ausschließlich im Hinblick auf eine Veröffentlichung unternommen wurden. Vgl. in diesem Zusammenhang auch hier Anm.40 und Anm.41. Zum Ansatz des besonders viel Arbeit erfordernden in französischer Sprache vorgetragenen Augsburger *Grundkurs Fachdidaktik Französisch* vgl. die Veröffentlichung der Kapitel über die Zielsprache des Fremdsprachenunterrichts (F.A. 1981c), Sprachprüfungen im Fremdsprachenunterricht (F.A. 1992) und den Gegenstand des Wortschatzunterrichts (F.A. 1995). Die Arbeit von Paola Falter (1995) zeigt, wie die primär auf die Arbeit künftiger Gymnasiallehrer bezogenen Prinzipien des Grundkurses auf ganz andere Lehrgänge übertragen werden können.

33. Das von K.-R. Bausch u.a. herausgegebene *Handbuch Fremdsprachenunterricht* (Dritte, überarbeitete und erweiterte Auflage, Tübingen u.a.: Francke 1995) gibt eine gute Vorstellung von dem oft hohen Niveau der vorhandenen Arbeiten, zeigt aber auch, daß sie nur selten die spezifischen Ziele und Inhalte des Französischunterrichts betreffen.

34. Um einer Überforderung der Fachdidaktiker vorzubeugen, wäre es wünschenswert, daß sich möglichst viele Romanisten an der Planung und Analyse des Französischunterrichts beteiligen. Auch das spricht dafür, daß Personen, die eine Hoch-

schullaufbahn in der Romanistik anstreben, über Schulerfahrung (und eine Planstelle in der Schule) verfügen sollten, wie dies in der französischen Hochschulgermanistik traditionell die Regel ist. Es ist nicht gut, wenn die für den wissenschaftlichen Nachwuchs bestimmten Stellen vor allem für Leute attraktiv sind, die in der Schule keine Chance hatten.

NB.1: Es gibt keine undurchlässige Grenze zwischen Fachwissenschaft und Fachdidaktik. Wo endet die Fachwissenschaft und beginnt die Fachdidaktik bei Charles Bally, Ferdinand Brunot, Georges Gougenheim, Jean Fourquet oder Otto Jespersen?

NB.2: Die Empfehlung zu einer gewissen Integration von Fachdidaktik und Fachwissenschaft stellt auch ein Bekenntnis zu der Absicht dar, die der Freistaat Bayern mit der Gründung der Universität Augsburg verfolgte. Bei der Eröffnung der mit der Lehrerausbildung beauftragten Fachbereiche dieser Universität am 26.4.74 faßte der Bayerische Staatsminister für Unterricht und Kultus das Augsburger Konzept in dem Satz zusammen: «Fachdidaktik ist [...] eine Aufgabe aller an der Lehrerbildung beteiligten Vertreter eines Faches.» (Vgl. Hans Maier, *Die neue Lehrerbildung*. In: Josef Becker, Rolf Bergmann, Hrsg., *Wissensschaft zwischen Forschung und Ausbildung. Ansprachen und Vorträge anlässlich der Errichtung der Philosophischen Fachbereiche I und II der Universität Augsburg*. München: Vögel 1975, S.23.) Im Vergleich zu diesem Programm bedeutete bereits die Lehramtsprüfungsordnung von 1978 einen u.a. durch den Zustand der Fachwissenschaften erzwungenen Rückschritt. Noch heute bestimmt im Staatsexamen z.B. eine Altfranzösischklausur oder eine Ausarbeitung zu Themen wie den folgenden ein Viertel der Fachnote der künftigen Französischlehrer am Gymnasium:

1. Charakterisieren Sie die Fabliaux innerhalb der erzählenden Kurzformen der französischen und provenzalischen Literatur des Mittelalters.
2. Der petrarkistische Gedichtzyklus und seine Weiterentwicklung in der französischen Lyrik des 16. Jhd. (anhand von mindestens zwei repräsentativen Beispielen).
3. Die Entwicklung des Briefromans im Kontext der Romangeschichte des 17. Jhd.

(= Themen des Prüfungstermins Frühjahr 1996).

Die nur mit einer mündlichen Prüfung vertretene Fachdidaktik bringt lediglich ein Fünfzehntel der Fachnote, die für die künftigen Lehrer nicht ganz unwichtige Landeskunde sogar nur weniger als ein Dreißigstel.

35. «Nous vîmes un requin gris de près de trois mètres de long. Nous nageâmes dans sa direction. [...] Nous nous dûmes qu'il était grand temps de rentrer. Nous refîmes surface et sortîmes la tête de l'eau. [...] Nous essayâmes de faire signe à nos camarades. [...] Nous plongeâmes et restâmes à deux ou trois mètres de profondeur.» In den Texten des gleichen Lehrwerks scheinen so geläufige Formen wie *nous savons* und *ils* bzw. *elles savent, nous écrivons, vous écrivez* und *ils* bzw. *elles écrivent* ebenso zu fehlen wie das Verb *courir* und seine zahlreichen Komposita. Die Form *je voudrais* scheint

in den Texten der beiden Bände des Lehrwerks nur je einmal gebraucht zu werden, die Formen *voudrions* und *voudriez* fehlen ganz. Von einer planmäßigen Belegung der wichtigsten Erscheinungen der französischen Verbalflexion kann in den bisher in Augsburg untersuchten Lehrwerken keine Rede sein.

36. Vgl. F.A. 1995, S.18f.

37. Vgl. F.A. 1984a, F.A. 1988 und F.A. 1995.

38. Zur Grundlegung des Unterrichts der französischen Aussprache in Deutschland vgl. ausgehend von der Tübinger Habilitationsschrift *Lerninhalte des Ausspracheunterrichts, am Beispiel: Französisch für Deutschsprachige* (1977) den Vorschlag eines Abschlußprofils in F.A. 1982a sowie die Zurückweisung der Artikulationsbasislehre in F.A. 1982b. Zur Verbindung von Aussprache- und Rechtschreibunterricht vgl. F.A. 1987c. F.A. 1980 erörtert ausgehend von dreijährigen Erfahrungen in der Deutschlehrerausbildung in Toulouse die besonderen Bedingungen des Unterrichts der deutschen Aussprache in Südfrankreich, d.h. in Gebieten mit okzitanischem Substrat.

39. Dabei muß natürlich immer mitbedacht werden, welche Tatsachen die Schüler am besten selbst im fremden Land entdecken.

40. Vgl. F.A. 1991c. Die Veröffentlichung des am Augsburger Lehrstuhl für Didaktik des Französischen für verschiedene Lehrveranstaltungen in französischer Sprache erarbeiteten landeskundlichen Minimums für den Französischunterricht in Deutschland wird immer wieder durch andere Verpflichtungen verzögert, z.B. durch die ärgerliche Notwendigkeit der vorliegenden Apologie.

41. Diesbezüglich muß man bedauern, daß Bayern für das Französischstaatsexamen noch nicht einmal Kenntnisse in *einer* weiteren romanischen Sprache vorschreibt.- Der Verfasser hat sich um die im Text angesprochene Problematik in zahlreichen Lehrversuchen bemüht. Er hat dazu u.a. auch die französischen, italienischen und (mit engagierter Unterstützung durch Karl-Heinz Eggensperger) spanischen Entsprechungen des in dem Lehrwerk *Roma* unterrichteten lateinischen Wortschatzes zusammengestellt und in noch aufwendigerer Arbeit versucht, die Häufigkeitswörterbücher von Juillard zu einem nach Sachgebieten geordneten *Vocabulaire de base trilingue: Espagnol, Français, Italien* umzuschreiben. Vgl. zu den ersten einschlägigen Unterrichtsversuchen F.A. 1971a und 1971b, zu den Grenzen eines vorhandenen Lernmittels F.A. 1982e, zu den Dimensionen der synchronischen Einheit der romanischen Sprachen F.A. 1971c, F.A. 1982f und F.A. 1995 [1997]).

42. Der vorliegende Beitrag ergänzt einen vor der Veröffentlichung mit Hans Helmut Christmann durchgesprochenen Bericht über die Arbeit des Augsburger Lehrstuhls für Didaktik des Französischen, vgl. F.A. 1991a.