

Der Beitrag des Französischunterrichts

Die sozialen und pädagogischen Aufgaben des schulischen Französischunterrichts in Deutschland¹

1 Prolog

1.1 Persönliche Überzeugungen und allgemeine Unterrichtsziele

Wer sich über künftige Aufgaben der Schule äußert, unterliegt der Gefahr, persönliche Überzeugungen als wissenschaftliche Erkenntnisse auszugeben. Man tut gut daran, sich zunächst zu fragen, ob die Unterrichtsziele, die man ansetzt, allgemeine Gültigkeit beanspruchen können. Da persönliche Überzeugungen Annahmen über allgemein gültige Unterrichtsziele beeinflussen können, sollte man sie auch dann offenlegen, wenn man vermutet, sie bleiben für die angesetzten Unterrichtsziele ohne Folgen.

1.2 Rechtfertigt der „französische“ Rationalismus den Französischunterricht?

Der Verfasser beginnt daher mit dem Eingeständnis, dass er die pädagogische Hauptaufgabe des deutschen Französischunterrichts in allen Schularten darin sieht, die Schülerinnen und Schüler in jener rationalen Lebensauffassung zu bestärken, die ihm in der französischen Kultur (aber auch in den Kulturen der Antike) immer wieder begegnet ist. Als Gemeinplatz formuliert: „La raison permet à l'homme de connaître le monde et d'agir sur lui.“ Die Vernunft erlaubt es, die Welt zu erkennen und auf sie einzuwirken. Sie gestattet daher auch, die den menschlichen Aktivitäten zugrunde liegenden Emotionen zu überprüfen (ἐξετάζειν) und sich, wo es angebracht ist, um ihre Steuerung zu bemühen.²

1 Der Verfasser schuldet Freunden und Kollegen Dank für Hinweise zu einer Vorfassung des Textes. Anregungen von Karl-Heinz Eggersperger, Marc Hug, Christine Michler, Kaspar H. Spinner, Carmen Stark und v. a. Agnes Abel haben deutliche Spuren hinterlassen. – Die Unerschöpflichkeit des Themas ist offenkundig. Das hier Gesagte bleibt vorläufig.

2 Dieses Ziel kann bereits in Lehrwerktexten verfolgt werden. – Die Argumentation des Textes könnte auch auf die „französische“ Klarheit (+/- *lucidité*) bezogen werden.

1.2.1 In einer seiner ersten didaktischen Arbeiten hat der Verfasser über die Behandlung der Novelle *La peur* von Maupassant in einer 11. Klasse berichtet und dargelegt, wie sie zur Festigung der französischen Vergangenheitstempora genutzt werden kann. Er würde einen solchen Text heute stärker in den Dienst der Auseinandersetzung mit irrationalen Ängsten stellen³ und seine Schüler immer wieder vor der Macht ungeprüfter Gefühle warnen.

1.2.2 Das hindert nicht daran, den „französischen“ Rationalismus für eine Legende zu halten⁴ und im Menschenbild der Institution Schule andere Schwerpunkte zu setzen. Der Wert starker Emotionen wird nicht gelehnet. Der Verfasser würde im Übrigen mit Pascal auch der *soumission*, also einer gewissen Demut, das Wort reden, wenn der *usage de la raison*, der Gebrauch der Vernunft, an seine Grenzen stößt.

2 Einheit der sozialen und der pädagogischen Aufgaben des Unterrichts

Der folgende Text äußert sich in einem umfangreichen ersten Hauptteil zu sozialen und pädagogischen Aufgaben des schulischen Französischunterrichts in Deutschland, von denen angenommen wird, dass sie nicht nur Ausfluss einer subjektiven Überzeugung sind. Dabei wird auch der Ansatz der Augsburger Französischdidaktik vorgestellt. Im ersten Hauptteil geht es v. a. um soziale Aufgaben des Unterrichts. Deren pädagogische Dimension ist freilich unübersehbar. Die Gesellschaft hat der Schule ihre Zukunft anvertraut.⁵ Der intendierte Zustand des Gemeinwesens prägt die Erziehung der einzelnen Schüler und damit ihre persönliche Existenz. Der viel kürzere zweite Hauptteil nennt vor dem knappen Epilog soziale und pädagogische Folgen des Fremdsprachenunterrichts, die sich im Unterricht jeder Fremdsprache einstellen und die daher auch im Französischunterricht wirken.

3 Auf die Vergangenheitstempora kann dennoch eingegangen werden.

4 Die Geschichte allein der dazu in Frankreich geäußerten Vorbehalte bietet Stoff für eine spannende Untersuchung.

5 Man muss sogar davor warnen, in der Schule die Gegenwart über Gebühr der Zukunft zu opfern. – Marc Hug erinnert an die Einsamkeit der Schule in der Gesellschaft: Ihre natürlichen Bundesgenossen haben die Flucht ergriffen. – Chr. Michler verweist auf die Gefahr, dass eine unsachgemäße Auswahl und Ausbildung der Lehrer die Aufgabe der Schule gefährdet.

3 Französisch als Wahlpflichtfach

3.1 Sonderstatus des deutschen Französischunterrichts

Bei der Suche nach einer Antwort auf die Frage, welche sozialen und pädagogischen Aufgaben den schulischen Französischunterricht in Deutschland rechtfertigen, ist zunächst sein Status als Wahlpflichtfach zu bedenken. Englisch ist Pflichtfach. Aber niemand ist gezwungen, Französisch zu lernen. Es gibt jedoch in den zum Abitur (und den damit verbundenen Lebenschancen) führenden Schullaufbahnen Pflichtleistungen, die gegenwärtig in Bayern durch Französischunterricht, nicht aber z. B. durch Türkisch- oder Japanischunterricht erbracht werden können. Man kann sogar feststellen, dass die zugelassenen Alternativen bisher das Französische nicht wirklich benachteiligten.⁶ Allein das Lateinische stellte eine ernst zu nehmende, in unserer Kultur aber legitime Konkurrenz dar. Andere Sprachen spielten fast keine Rolle.

3.1.1 Historische Gründe

Dieser Zustand ist natürlich die Folge von Meinungen über den sozialen und pädagogischen Wert von Französischkenntnissen. Während Englisch als Pflichtfach sich dadurch legitimiert, dass diese Sprache heute fast weltweit den Status hat, der für das Lateinische im europäischen Mittelalter und lange darüber hinaus kennzeichnend war,⁷ ist die Sonderstellung des Französischen zunächst das Ergebnis einer durch den Rang der französischen Kultur im 18. und 19. Jhd. entstandenen bildungspolitischen Tradition.

3.1.2 Notwendigkeit einer Öffnung des Kanons der Schulfremdsprachen

Eine Relativierung dieser Tradition ist dringend geboten. Im Zeitalter der planetaren Mobilität darf die Schulsprachenpolitik die Vielfalt der Sprachen und Kulturen nicht länger ignorieren. Der Kanon der Schulfremdsprachen

6 Das ändert sich zunehmend, wenn die zugelassenen Alternativen auch tatsächlich angeboten werden. Neu eingeführte Sprachen bewirken nicht selten, dass keine Französischklassen mehr gebildet werden. Das hängt sicher mit dem Reiz der Neuheit zusammen. Wo noch keine Misserfolge verbucht werden konnten, werden Schwierigkeiten leicht unterschätzt. Ebenso leicht kann der Nutzen einer bislang selten gelernten Sprache überschätzt werden. Zu Panik ist kein Anlass. Dennoch: Französischlehrer stehen öfter als früher vor der (für Englischlehrer schwer vorstellbaren) Notwendigkeit, ihr Fach zu rechtfertigen.

7 Kein geringerer als Jacques Chirac erklärte bereits 1975: „La langue française n'est pas le latin des temps modernes.“ (*Le Figaro* 8./9. 2. 1975, 4; hier nach Bönig u. a. 1976, 368). Auch wer anderen Sprachen mehr Glück gewünscht hätte, kann die Existenz einer Weltsprache nicht bedauern. Die Entscheidung für das Englische beruht im Übrigen wohl nicht nur auf außersprachlichen Faktoren. Sie wurde gewiss auch durch strukturelle Qualitäten beeinflusst.

muss – ungeachtet aller damit verbundenen organisatorischen Probleme – geöffnet werden,⁸ auch wenn das dazu führt, dass man anders als bisher bei Abiturienten, die zwei neuere Pflichtfremdsprachen gelernt haben,⁹ nicht mehr generell mit Französischkenntnissen rechnen kann.

3.1.3 Aktuelle Berechtigung eines Sonderstatus des deutschen Französischunterrichts: beispielhaft neue Friedfertigkeit

Lässt sich trotz der unumgänglichen Öffnung des Schulsprachenkanons auch heute noch ein Sonderstatus des Französischen im deutschen Schulwesen rechtfertigen? Viele Leser werden versucht sein, die entschieden bejahende Antwort des Verfassers als Fachegoismus und Ausdruck persönlicher Frankophilie abzutun. Umso nachdrücklicher ist herauszustellen, dass die Forderung nach einem Sonderstatus für den Französischunterricht sich heute gerade nicht mehr aus bildungspolitischen Traditionen ergibt. Es ist vielmehr ein epochaler *Bruch* in der nationalen Geschichte Deutschlands und Frankreichs, der dazu zwingt, das Französische in Deutschland und das Deutsche in Frankreich intensiver zu lernen als andere Sprachen. Zwischen den beiden Völkern sind nach dem Zweiten Weltkrieg einzigartige, durch eine beispielhaft *neue* Friedfertigkeit gekennzeichnete Beziehungen entstanden. Nach Jahrhunderten, in denen blutige Kriege und eine oft voller Stolz gepflegte Feindschaft ihr Leben prägten, ist die Zusammenarbeit von Deutschen und Franzosen zum *Modell und Motor eines neuen Typs internationaler Beziehungen* und zum *Angelpunkt der europäischen Friedensordnung* geworden. In der Weitergabe und im Ausbau dieser neuen Friedfertigkeit liegt die soziale Hauptaufgabe des deutschen Französischunterrichts und eine persönliche Herausforderung für jeden Lehrer. Wo bietet die Weltgeschichte Vergleichbares? Das Gegenteil ist die Regel: Uralte Konflikte werden allerorten immer wieder neu geschürt. Ihre Instrumentalisierung im Dienst beliebiger Ziele gilt als Beweis eines besonders professionellen Umgangs mit Macht. Es gibt kaum stärkere Triebkräfte, um ein Volk in „Bewegung“ zu bringen. Obwohl der nach 1945 zwischen Deutschland und Frankreich in mühsamen Verhandlungen erreichte Verzicht auf Souveränitätsrechte von Anfang an auf eine immer mehr Staaten einbeziehende europäische Einigung und einen globalen Ausgleich

8 Der Romanist denkt natürlich v. a. an die in Deutschland vernachlässigten romanischen Sprachen (Italienisch, Spanisch, Rumänisch, Portugiesisch). In einer globalen Perspektive sind viele andere Sprachen ebenso wichtig, zumal der Zugang zu den westromanischen Sprachen durch ihre synchronische Einheit und die starke Stellung des Lateinischen und des Französischen im deutschen Schulwesen sehr erleichtert wird. Vgl. hier den Epilog.

9 Was noch immer nicht die Regel ist. Selbst in Bayern lernen über 20 % der Gymnasiasten nur *eine* neuere Sprache als Pflichtfremdsprache. Das ist ein unhaltbarer Zustand.

zielte,¹⁰ bleiben noch heute die Beziehungen der Deutschen zu allen anderen fremdsprachigen Nachbarvölkern weit hinter jenen zu Frankreich zurück. Man muss den Mut haben, es einzugestehen: Selbst in einem akademischen Text, wie er hier vorliegt, würde für die meisten deutschen Leser die Nennung der Namen jener Nachbarvölker ausreichen, um Ressentiments zu aktivieren.¹¹ Die Globalisierung hat die nationalen Überlegenheitskomplexe nicht vertrieben. Realisten können nicht daran zweifeln: Ohne vertrauensvolle deutsch-französische Beziehungen brechen die europäische Friedensordnung und die mit ihr verbundenen globalen Optionen über kurz oder lang in sich zusammen.¹² Aber auch die deutsch-französischen Beziehungen bedürfen dringend der Pflege. Intensiver Sprachunterricht ist nötig. „Nähe erzeugt mehr Reibungspunkte als Distanz“ (K.-H. Eggenesperger). Wenn die Behinderungen von Zügen mit Französisch als erster Fremdsprache nicht abgebaut werden, wird es bald nicht mehr viele Deutsche geben, deren erste Fremdsprache das Französische ist. Die von deutschsprachigen Franzosen und in der französischen Besatzungszone geborenen Deutschen nach dem Zweiten Weltkrieg erreichte neue europäische Friedfertigkeit wird ohne eine dynamische *entente franco-allemande* nur noch in der Verfolgung nationaler Interessen und bestenfalls im Rahmen von Zufallsallianzen fortgeführt, solange sie fortgeführt wird. Wir brauchen in Deutschland und in Frankreich 20 % der Bevölkerung, die das Französische bzw. das Deutsche so gut gelernt haben wie die andern bisher das Englische und bei denen das Gefühl gemeinsamer

10 Robert Schumans Erklärung vom 9. 5. 1950, die – fünf Jahre und einen Tag nach dem Waffenstillstand von 1945 – den Anfang der europäischen Einigungspolitik markiert, betont bereits Europas Schuld gegenüber Afrika: „L'Europe pourra, avec des moyens accrus, poursuivre la réalisation de l'une de ses tâches essentielles: le développement du continent africain.“ Wenn die wirtschaftliche Einigung dem Wetrüsten ein Ende setzt, verfügt Europa über mehr Möglichkeiten, eine seiner wesentlichen Aufgaben zu verwirklichen: die Entwicklung des afrikanischen Kontinents (Poidevin 1986, 262; Gerbet 1999, 104). Schumans Text und seine faszinierende Biographie sollten zum Pflichtprogramm jedes Französisch-Leistungskurses gehören. Zwei Doppelstunden reichen sogar in einer guten Klasse der 11. Jahrgangsstufe.

11 Und sei es nur in Gedanken wie: „Die haben uns noch nie gemocht.“ oder „Die suchen doch nur ihren Vorteil.“

12 Warum wird das in deutschen Französischlehrplänen und französischen Deutschlehrplänen fast nicht erwähnt? *Nur so kann man ja rechtfertigen, dass der Französischunterricht in Deutschland eine wesentlich größere Rolle spielt als der Unterricht des Italienischen, Spanischen, Polnischen, Tschechischen, Russischen, Türkischen, Chinesischen, Japanischen, Arabischen usw.* NB.: Die im Text beschworene Gefahr ist mit dem Fall der Mauer nicht kleiner, sondern größer geworden. Das Gewicht der beiden Blöcke bewirkte vor 1990 nicht nur eine hohe Hemmschwelle für Konflikte zwischen ihnen. Im Osten wie im Westen begünstigte das Gefühl der Bedrohung auch das Zusammenleben innerhalb der beiden Lager. Vgl. neben zahllosen ähnlichen Veröffentlichungen Delmas 1999.

Verantwortung an die Stelle der nationalen Überlegenheitskomplexe getreten ist. Französisch als zweite oder dritte Fremdsprache wird wegen der Konkurrenz anderer Sprachen die besonderen Optionen der neuen deutsch-französischen Beziehungen immer weniger stützen können. Was nicht heißt, dass nicht auch Französisch 2 und Französisch 3 administrative Stützen verdienen. Die Konkurrenz der Schulsprachen ist ein zentraler Faktor des Fortschritts im Fremdsprachenunterricht. Sie ist notwendig und gut. Aber auch hier ist *eine soziale Steuerung des Spiels von Angebot und Nachfrage* unverzichtbar. Es gibt eine hoheitliche Verantwortung für die Schulsprachenpolitik, nicht weniger und nicht mehr als etwa für die Verkehrspolitik oder die Sozialpolitik im engeren Sinn.¹³

3.1.4 Parallelen und Alternativen

Die eingangs erwähnte Gültigkeitsproblematik verbietet, hier nur vom Französischunterricht zu sprechen. Gibt es Sprachen, für die ein vergleichbarer Status zu fordern ist? Oder denen sogar höhere Priorität¹⁴ zuzuerkennen wäre? Wer eine Antwort versucht, muss die Grenzen des Vertrauten überschreiten und bereit sein, Anstoß zu erregen. Der Verfasser beschränkt sich auf zwei besonders naheliegende Fälle.

Wie lange kann die Schulsprachenpolitik noch so tun, als gäbe es keine Türken in Deutschland? Allein die Anwesenheit einer so großen fremdsprachigen Bevölkerungsgruppe rechtfertigt, dass nicht wenige Deutschsprachige mit dem Türkischen vertraut gemacht werden. Darf man sich länger mit einseitiger Kommunikation zufrieden geben, bei der die Deutschsprachigen sich fast gar nicht um Verständigung bemühen?¹⁵

Auf einer ganz anderen Ebene ist an die Notwendigkeit einer effektiven Versöhnung mit den slawischen Völkern zu erinnern. Bedarf nicht auch sie, v. a. in einer Epoche durchlässiger Grenzen, der Stützung durch die Schulsprachenpolitik? Wer behauptet, dass die deutsch-französische Versöhnung ohne be-

13 Dabei müssen, wie in allen Bereichen der Politik, die Grenzen der Akzeptanz ausgelotet werden. Der *octroi* des Russischunterrichts in der DDR hat letztlich sein Gegenteil bewirkt. Andere Beispiele – etwa die Stellung des Lateinischen an den bayerischen Gymnasien – zeigen, dass behutsameres Vorgehen durchaus erfolgreich sein kann.

14 Man könnte ja die Meinung vertreten, dass die *entente franco-allemande* als Modell und Motor gar nicht mehr gebraucht wird, weil der Stand der wirtschaftlichen Integration Europas die politische Einigung von selbst erzwingt. Der Verfasser ist anderer Ansicht.

15 Während des ersten Weltkriegs, in dem das dem Untergang geweihte Osmanische Reich mit Deutschland verbündet war, wurde in den Länderparlamenten erörtert, ob nicht das Türkische in den Schulen an die Stelle der Sprachen der Feinde treten solle (Schwagmeyer 1917). Band 24 der *Neueren Sprachen* (1916/17) enthält drei Beiträge zum Türkischunterricht. Gibt es jetzt weniger Veranlassung, über Türkischunterricht in deutschen Schulen nachzudenken?

ständige Pflege gefährdet ist, muss auch eingestehen, dass die Wunden im Osten noch nicht vernarbt sind. Die Gefahr der Instrumentalisierung alter Konflikte leuchtet immer wieder auf. Kann es sich Deutschland leisten, auch hier nur darauf zu setzen, dass die anderen sich um Verständigung bemühen? Für Schülerinnen und Schüler, die danach streben, besondere Verantwortung zu übernehmen und die damit verbundenen Lebenschancen zu erlangen, ist Englischunterricht fast überall auf der Erde ein Selbstläufer, auch wenn Englisch als zweite oder dritte Fremdsprache unterrichtet wird. Gerade deshalb kann und muss jedes Volk auch entscheiden, in welchem Ausmaß es anderen Völkern seine Solidarität durch unmittelbaren sprachlichen Austausch bekunden will.¹⁶ Wer Englisch als erste Fremdsprache lernt, unterliegt – v. a. in der Kindheit – der Gefahr, andere Sprachen als minderwertig anzusehen und ihre Erlernung nicht ernst zu nehmen.¹⁷ Der Verfasser teilt deshalb die von dem Berliner Englischdidaktiker Wolfgang Zydatiß wiederholt geäußerte Meinung, dass Englischunterricht auf den Grundschulen der kulturellen und sprachlichen Vielfalt Europas abträglich ist. Andere Autoren sprechen in Anbetracht des rapiden Sprachensterbens in der Dritten Welt vom Englischen als *language killer number one*.

3.2 Mangelnde Umsetzung der sozialen Aufgabe des Französischunterrichts

Wenn man die beschriebene soziale Hauptaufgabe des deutschen Französischunterrichts annimmt, so muss dies die Gestaltung des Unterrichts beeinflussen.¹⁸

16 Eine Beschränkung der internationalen Kommunikation auf das Englische verstärkt die in vielen Weltgegenden verbreitete, tlw. irrationale anti-angelsächsische Stimmung und führt über kurz oder lang zur Explosion: Nur die Anglophonen dürfen sich ihrer Muttersprache bedienen. Alle anderen müssen ihre Sprache aufgeben oder sich der (mit wirtschaftlicher Macht gepaarten) kommunikativen Überlegenheit der Anglophonen unterwerfen, denen zudem der nicht unbeträchtliche Aufwand des Sprachenlernens ebenso erspart bleibt wie die Notwendigkeit, fremde Kulturen zur Kenntnis zu nehmen. Sprache und Macht sind untrennbar: „Siempre la lengua fue compañera del imperio“ (Nebrija 1492; 1989, 109). – Die Effektivität des deutschen Englischunterrichts ist übrigens dabei, das Deutsche aus den französischen Schulen zu vertreiben. „Deutsch ist schwer und unnötig. Alle Deutschen sprechen Englisch.“ Wenn sich diese Entwicklung fortsetzt, kann von beispielhafter deutsch-französischer Solidarität nicht mehr lang die Rede sein.

17 Die Qualitäten des Englischen, die seinen Status als Weltsprache begünstigen und seine Erlernung zunächst erleichtern, wirken sich ebenfalls negativ aus. Andere Sprachen wirken scheußlich kompliziert. – NB.: *Auch Grundschulunterricht in nicht fortgeführten Fremdsprachen kann dauerhaft reaktivierbare Ergebnisse erzielen.*

18 Der Vorrang der Zielproblematik in diesem Beitrag verbietet die Erörterung unterrichtsmethodischer Fragen. Damit wird ein besonders fesselndes Gebiet ausgeklammert.

3.2.1 Inhaltliche Beliebigkeit und verschenkte pädagogische Chancen

Man könnte meinen, die Ausrichtung des Französischunterrichts auf die europäische Einigung und die deutsch-französischen Beziehungen sei eine Selbstverständlichkeit. Ein Blick in die Lehrpläne und Lehrwerke zeigt, dass dies nicht der Fall ist. Fast möchte man sagen, die Normalität guter Beziehungen töte das Interesse. Stolz auf das durch die *entente franco-allemande* Erreichte wird ebenso wenig vermittelt wie das Gefühl, dass weiter große Anstrengungen nötig und lohnend sind. Wo ist vom Einfluss der europäischen Behörden die Rede, ihrem Nutzen und ihrer Überforderung? Wo erkennen die Schüler die Vorteile des einheitlichen Wirtschaftsraumes und die Gründe seiner Verzerrung? Auch die Auswahl der nicht unmittelbar mit den deutsch-französischen Beziehungen und der europäischen Einigung verbundenen Unterrichtsthemen ist oft zweifelhaft. Weder erzeugen sie Neugier noch liefern sie orientierendes Wissen. Wer eine fremde Kultur verstehen will, braucht jedoch beides.¹⁹

Wenn der deutsche Französischunterricht die neue Qualität der deutsch-französischen Beziehungen und ihre europäische Dimension unterschlägt, vernachlässigt er seine soziale Hauptaufgabe. Das verschenkt auch pädagogische Chancen. Man muss die Schüler daran erinnern, dass Krieg und Frieden – ebenso wie Feindschaft und Solidarität im Privatleben – nicht Schicksal, sondern Menschenwerk sind. Man muss ihnen sagen, dass sie für die Zukunft ebenso mitverantwortlich sind wie für das Bild, das sie von sich selbst und anderen haben.²⁰ Sucht man darüber hinaus nach dem Bildungswert von Merkmalen der frankophonen Kulturen, so gerät man leicht an subjektive Annahmen wie sie eingangs erwähnt wurden. Schon das Wort „Bildungswert“ ist suspekt. Dennoch ist zu fordern, dass deutsche Schüler, die Französisch lernen, auch etwas vom Ertrag der französischen Aufklärung erfahren.²¹

19 Die üblen Ergebnisse der Enqueten des Verfassers gelten wohl weiter (Abel – Lang 1984, Abel 1991). Da die Prüfungsordnungen die Landeskunde sträflich vernachlässigen, erfahren Französischlehrer in ihrer Ausbildung sehr viel mehr über die Geschichte der französischen Sprache und Literatur als über das heutige Frankreich.

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

21 Der Umfang des Beitrags untersagt Konkretisierungen. Man müsste z. B. von der Auffassung des Fortschritts sprechen oder vom Geschichts- und Nationalbewusstsein.

3.2.2 Fachlegitimierende Funktion des eigentlichen Sprachunterrichts

Trotz ihrer Wichtigkeit spielen die erwähnten Themen in der Arbeit des Verfassers eine geringere Rolle als die Planung des eigentlichen Sprachunterrichts. Die Vermittlung einer möglichst allgemein einsetzbaren fremdsprachlichen Kompetenz ist die Voraussetzung zur Erfüllung der sozialen Aufgaben des Unterrichts. Sie allein legitimiert letztlich das Fach Französisch in deutschen Schulen. Die Schüler müssen ein verlässliches Werkzeug bekommen, das ihnen auch in heute noch unvorstellbaren Situationen von Nutzen sein kann.

3.2.3 Schwächen des Sprachunterrichts: Zuviel und dennoch nicht genug

Zwei Grundsätze bestimmen diesbezüglich die Augsburger Französischdidaktik.

(a) Man muss die Vorstellung aufgeben, der Französischunterricht diene der Heranbildung einer Elite. Die Spracherlernung muss *so einfach wie möglich* gestaltet werden. So wichtig es ist, dass die Schüler authentischen schriftlichen und mündlichen Texten begegnen, so unbestreitbar ist auch, dass ihnen für eigene Äußerungen nur ein Ausschnitt der Fremdsprache zur Verfügung stehen wird. Die Eingrenzung dieser *Zielsprache* erfordert harte Arbeit. Wer weiß, wie umständlich etwa der Gebrauch des Relativpronomens nach Präpositionen unterrichtet wird, obwohl eine allgemeine Regel vertretbar wäre, kann dies erlassen (Abel 1998). Die sprachlichen Lerninhalte müssen energisch entrümpelt werden.

(b) Alle Bemühungen um Vereinfachung ändern nichts an der *Schwierigkeit der Erlernung* einer Fremdsprache. Fremdsprachen leisten Widerstand. Es muss im Unterricht vom Anfang bis zum Ende nachweisbare und nachgewiesene Lernfortschritte geben, damit nicht der Eindruck entsteht, die Schüler verlören ihre Zeit, getreu dem Motto: „Vier Wochen Ferien in Frankreich bringen mehr als ein Jahr Unterricht.“ Im Französischunterricht gibt es nicht nur Ballast, sondern auch schlimme Lücken. Wer hätte geglaubt, dass der Häufigkeitswortschatz nicht die ihm gebührende Rolle spielt (Abel 1984)?²² Im engen Zeitrahmen des Schulunterrichts ergibt sich die Verfügung über sprachliche Lerninhalte fast nie von selbst bei Spass und Spiel. Fast nichts in

²² Noch ein Beispiel: Die frankophonen Gebiete gehören zu den wichtigsten Kunden und Lieferanten Deutschlands. Die Effizienz des Unterrichts entscheidet über Marktanteile und beeinflusst den Arbeitsmarkt. In den Lehrwerken fehlen dennoch elementare Begriffe des Wirtschaftslebens: *commander* ‚bestellen‘, *facture* ‚Rechnung‘, *frais d’envoi* ‚Versandkosten‘, *livrer* ‚liefern‘ oder *payer comptant* ‚bar bezahlen‘ u. Ä.

den Sprachen muss sein, wie es ist. Man muss fast immer lernen, dass es gerade so und nicht anders ist. Darum ist ärgerlich, dass die Lehrwerke auch in der Beschreibung der Lerninhalte große Mängel aufweisen. Das stimmhafte S ist für Deutschsprachige eine Hauptschwierigkeit der französischen Aussprache. Wo ist das Lehrwerk, das seinen Gebrauch sachgemäß beschreibt?

4 Soziale und pädagogische Folgen jeglichen Fremdsprachenunterrichts

Auch wer die sozialen und pädagogischen Aufgaben des Französischunterrichts ernst nimmt, kommt um eine im Detail sprachwissenschaftlich verantwortete Unterrichtsplanung nicht herum. Der Französischunterricht an deutschen Schulen lebt von der Vermittlung solider Sprachkenntnisse. Andere Ziele dürfen nicht zum Alibi für das Versagen in der Hauptsache werden. Das gilt umso mehr, als auch die eigentliche Spracherlernung soziale und pädagogische Folgen hat. Die nachstehend mit einer gewissen Willkür in der Abgrenzung aufgezählten Argumente sind dem Verfasser besonders wichtig, wobei die Reihenfolge nicht durchgehend als Gewichtung zu deuten ist. Man muss auch daran erinnern, dass selbst zwangsläufige Folgen des Fremdsprachenlernens im Unterricht mehr oder weniger gefördert werden können. Schwerpunktsetzungen sind möglich und angebracht.

4.1 Bewusstseinsweiterung, Empathie, Toleranz

Zwischen Sprachen klafft immer eine unübersetzbare Differenz. Wer sich Ausdrucksmittel zur Bezeichnung zuvor unbekannter (oder anders abgegrenzter) Wirklichkeiten aneignet, baut sein Bewusstsein aus. Er nimmt – auch gerade in literarischen Texten – Fremdes wahr oder ordnet Bekanntes anders ein, muss sich einfühlen, identifiziert oder distanziert sich und erwirbt, da Sprache nur in der Interaktion existiert (Abel 2000), auch emotional soziale Handlungskompetenz. Die Erkenntnis des Fremden kann als Befreiung empfunden werden. Sie nötigt zu Toleranz, nicht nur gegenüber einer fremden Sprachgemeinschaft. Fremdsprachenkenntnisse schließen ethnographische und soziologische Kompetenzen ein. Fremdsprachenunterricht ist immer fachübergreifend und fächerverbindend. Er fordert zu Werturteilen heraus und erweitert so auch das moralische Bewusstsein. Die Folgen für die politische Bildung sind offenkundig.

4.2 Folgen der Sprachbewusstheit

Dazu kommen die Folgen der bewussten Beschäftigung mit einer menschlichen Sprache. Man kann mindestens vier Gesichtspunkte unterscheiden.

4.2.1 Das Verstehen und die Äußerung fremdsprachlicher Texte verlangt Kreativität. Der Sinn eines Textes entsteht nicht von selbst. Er wird durch Vorgaben gesteuert, ist aber auch das Ergebnis freier Arbeit.

4.2.2 Der Gebrauch einer Sprache erfordert die Beachtung sehr verschiedener Konventionen (z. B. im Hinblick auf die Stilistik, den Wortschatz, die Morphologie, die Syntax, die Aussprache und/oder die Rechtschreibung der Fremdsprache), die man sich weithin nicht ohne fremde Hilfe erarbeiten kann. Man ist auf Instruktionen angewiesen und muss sich präzisen Spielregeln unterwerfen. Und erfährt dennoch, nicht nur in literarischen Texten, immer wieder ihre Veränderlichkeit.

4.2.3 Der koordinierte Einsatz dieser Konventionen verlangt vor allem bei fremdsprachlichen Äußerungen die gewohnheitsmäßige Bewältigung beträchtlicher intellektueller Anforderungen, v. a. wegen der Kontraste zu anderen Sprachen. Man hat zu Recht gesagt, dass die Kontrolle der Variablen beim Fremdsprachengebrauch nicht hinter der Vigilanz eines guten Schachspielers zurückbleiben darf.

4.2.4 Kenntnis und Training der Konventionen der Fremdsprache fördern auch den Gebrauch der Muttersprache und die Einsicht in die Bedingungen des sprachlichen Handelns.²³ Das gilt nicht zuletzt für die (durchaus übungsbedürftigen) Verstehensprozesse sowie die Auswertung oder Erstellung umfangreicher Texte.

4.3 Training der Frustrationsbewältigung und Gewöhnung an ausdauernde intelligente Arbeit

Man kann eine Fremdsprache nicht von heute auf morgen lernen. Die unvermeidlichen Misserfolge steigern die Frustrationstoleranz und zwingen zu ausdauernder intelligenter Arbeit. Das hinterlässt Spuren in der Persönlichkeit. Wahrgenommene Misserfolge können das Verhalten gegenüber – nicht nur sprachlich – behinderten Personen beeinflussen.

²³ Man nimmt längst vertraute Äußerungsweisen in ihrer Funktion neu wahr. Fremdsprachliche Interaktionstechniken können in die Erstsprache übernommen werden.

4.4 Training der Evaluation und Optimierung von Arbeitstechniken und Arbeitsmitteln

Die Mühe des Fremdsprachenlernens zwingt zur Evaluation und Optimierung der eingesetzten Arbeitstechniken und Arbeitsmittel. Man wird veranlasst, die Arbeit ökonomisch zu planen und Fortschritte zu erproben.²⁴

4.5 Erwerb von Fremdsprachenlernerfahrung

Wer Fremdsprachen lernt, lernt Fremdsprachen lernen. Die Sprachlernerfahrung des Fremdsprachenunterrichts kann zum Erhalt von Fremdsprachenkenntnissen, bei der Erlernung anderer Fremdsprachen und zur Reaktivierung versunkener Kenntnisse eingesetzt werden. Sie stützt das lebenslange Lernen. Nicht wenige für das Fremdsprachenlernen wichtige Techniken sind auch für andere Fertigkeiten von Nutzen.

4.6 Erwerb von berufspropädeutischen Fertigkeiten und Möglichkeiten zur Freizeitgestaltung

Fremdsprachenkenntnisse können im Erwerbsleben von Vorteil sein. Sie eröffnen Möglichkeiten der Freizeitgestaltung.

5 Epilog: Vom Nutzen der Einheit der romanischen Sprachen im $\kappa\alpha\rho\acute{o}\varsigma$ der europäischen Geschichte. Sprachbewusstheit als *spezificum humanum*

Die Ähnlichkeit der romanischen Sprachen, die man weithin auch als ihre Latinität bezeichnen kann, bewirkt, dass jeder, der eine romanische Sprache lernt, unvermeidlich zugleich sehr viel über die anderen romanischen Sprachen erfährt. Das gilt besonders für die großen westromanischen Sprachen Französisch, Italienisch, Spanisch. Es ist in einem gewissen Maße möglich, Texte aus einer dieser Sprachen mechanisch in die anderen Sprachen umzuwandeln. *Comment chanter les chants du Seigneur en terre étrangère? Come cantare i canti del Signore in terra straniera? Como cantar los cantos del Señor en tierra extranjera?* Da sich das Französische vom Lateinischen weiter entfernt hat als die anderen Sprachen, erschließen sich italienische und spani-

²⁴ Um dazu anzuspornen, muss man immer wieder darauf hinweisen, dass in den letzten 100 Jahren das Fremdsprachenlernen um vieles leichter geworden ist, nicht nur wegen der technischen Medien, sondern auch infolge des klareren Lernzielbewusstseins.

sche Texte ausgehend vom Französischen leichter als umgekehrt, v. a. wenn man Lateinkenntnisse hat. Der Verfasser hat in zahlreichen Unterrichtsversuchen auch die Grenzen dieses Ansatzes erfahren. Er ist dennoch der Ansicht, dass die Einheit der großen westromanischen Sprachen endlich konsequent didaktisch genutzt werden muss.²⁵ Im gleichen Zusammenhang ist daran zu erinnern, dass wegen der zahlreichen französischen Elemente des Englischen sich auch Englisch- und Französischkenntnisse gegenseitig stützen. Im *κατὰ* des sich einigenden Europa muss der polyglotte Fremdsprachenunterricht wieder entdeckt werden. Man könnte auch sagen: Der Fremdsprachenunterricht muss sich der vergleichenden Sprachwissenschaft stärker öffnen. Das bedeutet keine Abwendung von pädagogischen Aufgaben. Es klang schon an: Nicht die sprachliche Kommunikation ist das *specificum humanum*, sondern das Nachdenken über die Sprachen. Das Gewicht der Rhetorik in der europäischen Bildungsgeschichte hat hier seine Wurzeln. Sprachbewusstheit erleichtert nicht nur die Erlernung und den Gebrauch von Sprachen, sie macht zugleich menschlicher, d. h. sozialer.

Bibliographie

- Abel 1971a: Fritz Abel, Spanisch und Italienisch im Lateinunterricht. *Mitteilungsblatt des Deutschen Alphilologenverbandes* 14. S. 7–11
- Abel 1971b: Fritz Abel, Die Vermittlung passiver Spanisch- und Italienischkenntnisse im Rahmen des Französischunterrichts. *Die Neueren Sprachen* 70. S. 355–359
- Abel 1984: Fritz Abel, Der französische Häufigkeitsschatz nach Juillard in zwei verbreiteten Lehrwerken für den Französischunterricht. In: *Theoretische und praktische Probleme der Lexikographie*. Hrsg. von Dieter Götz und Thomas Herbst. München: Hueber. S. 18–49
- Abel 1991: Fritz Abel, L'enseignement du français en Allemagne: propositions pour un minimum de connaissances sur la civilisation française. *Echos* 63. S. 23–30
- Abel 1997: Fritz Abel, Aufgaben der Französischdidaktik – der Augsburger Ansatz. In: *Fachdidaktik in Forschung und Lehre*. Hrsg. von Helmut Altenberger. Augsburg: Wißner. S. 13–45
- Abel 1998: Fritz Abel, Die Darstellung des Relativsatzes in vier verbreiteten Lehrwerken für den Französischunterricht in Deutschland. In: *Grammatische Strukturen und grammatischer Wandel im Französischen*. Hrsg. von Udo L. Figge u. a. Bonn: Romanistischer Verlag. S. 1–48
- Abel 1999: Fritz Abel, Que signifie „savoir“ une langue étrangère? *La tribune internationale des langues vivantes* 26. S. 26–34

²⁵ Das heißt auch: Fächerverbindungen mit mehreren romanischen Sprachen sollten durch die Lehramtsprüfungsordnungen begünstigt und nicht behindert werden.

- Abel 2000: Fritz Abel, Interaktion und menschliche Sprachkompetenz. In: *Interaktion als Gegenstand der Erforschung des Lehrens und Lernens fremder Sprachen. Arbeitspapiere der 20. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Hrsg. von Karl-Richard Bausch u. a. Tübingen: Narr. S. 11–19
- Abel – Lang 1984: Fritz Abel, Jürgen Lang, *Der Französischunterricht auf der Oberstufe der Gymnasien*. Tübingen: Narr
- Bönig u. á. 1976: Günter Bönig, Augusto Carli, G. P. Drescher, S. Heiß, Konrad Schröder, Anton von Walter, Kommentierte Auswahlbibliographie zur Fremdsprachenpolitik. *Die Neueren Sprachen* 75. S. 366–399
- Delmas 1999: Philippe Delmas, *De la prochaine guerre avec l'Allemagne*. Paris: Odile Jacob
- Dorner 1993: Bruno Dorner, Zwanzig Jahre im Angebot: Französisch als erste Fremdsprache in Bayern. *Schulverwaltung. Ausgabe Bayern* 16. S. 112–119
- Gerbet 1999: Pierre Gerbet, *La construction de l'Europe. Troisième édition révisée et mise à jour*. Paris: Imprimerie nationale
- Nebrija 1492, 1989: Antonio de Nebrija, *Gramática de la lengua castellana. Estudio y edición Antonio Quilis*. Madrid: Centro de Estudios Ramón Areces
- Poidevin 1986: Raymond Poidevin, *Robert Schuman, homme d'Etat*. Paris: Imprimerie nationale
- Schwagmeyer 1917: Friedrich Schwagmeyer, Zur Phonetik des Türkischen. *Die Neueren Sprachen* 24. S. 285–293
- Zydatiñ 1999: Wolfgang Zydatiñ, Fremdsprachenlernen in der Primarstufe: Warum und mit welchem Sprachenangebot? *Fremdsprachenunterricht* 52. S. 196–201