

Christiane Fäcke (Hrsg.)

»Kommissar Maigret und die Blumen des Bösen«



Texte von
Fritz Abel zur
Französischdidaktik

**«Kommissar Maigret und
die Blumen des Bösen»**

Christiane Fäcke (Hrsg.)

**«Kommissar Maigret und
die Blumen des Bösen».**

**Texte von Fritz Abel
zur Französischdidaktik**

Um aus dieser Publikation zu zitieren, verwenden Sie bitte diesen DOI Link:
<https://doi.org/10.22602/IQ.9783745870817>

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:bvb:384-opus4-985517>

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek:
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der
Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über
dnb.dnb.de abrufbar.



PubliQation – Wissenschaft veröffentlichen

Ein Imprint der [Books on Demand GmbH](#), In de Tarpen 42, 22848 Norderstedt

© 2022 Christiane Fäcke

Umschlagfoto: Albi (Tarn), La collégiale Saint-Salvi, © Fritz Abel

Umschlagdesign, Herstellung und Verlag: BoD – [Books on Demand GmbH](#),
In de Tarpen 42, 22848 Norderstedt

ISBN 978-3-7458-7081-7

Inhalt

Vorwort.....	7
Danksagung	14
Kommissar Maigret und die Blumen des Bösen	23
Wandruszkas „Interlinguistik“ und die Sprachbetrachtung im Fremdsprachenunterricht	29
Gegen den Begriff der Artikulationsbasis	55
Der Französischunterricht und die frankophonen Minderheiten in den überwiegend anglophonen kanadischen Provinzen (Anm.)	73
L'objet de l'enseignement du vocabulaire dans l'enseignement scolaire du français en Allemagne (Grundkurs Fachdidaktik Französisch I, Chapitre 6). .	91
Aufgaben der Französischdidaktik – der Augsburger Ansatz.....	121
Que signifie « savoir » une langue étrangère ?.....	159
Interaktion und menschliche Sprachkompetenz (FJK 2000)	179
Die sozialen und pädagogischen Aufgaben des schulischen Französischunterrichts in Deutschland	193
Le vocabulaire de fréquence dans différentes sortes de textes français	209
Der Fremdsprachenunterricht muss zielbewusster werden. (FJK 2001).....	231
Der Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen: Eine wichtige Etappe auf dem Weg zur transparenten Zertifizierung von Fremdsprachenkenntnissen – nicht mehr (FJK 2002)	247
Quinze thèses sur la norme dans l'enseignement/apprentissage du français langue étrangère.....	267

Quelques considérations sur quatre fonctions de la littérature dans l'enseignement scolaire du français langue étrangère	275
»Fachdidaktik ist ... eine Aufgabe aller an der Lehrerbildung beteiligten Vertreter eines Faches.« (FJK 2003).....	297
L'objet de l'enseignement de la prononciation d'une langue étrangère selon l'approche d'Augsbourg en didactique du français langue étrangère	313
Werteorientierung im Französischunterricht.....	339
«Quia nominor leo. Je suis un exemple de grammaire.»	369
Gemeinsamkeiten im Häufigkeitsschatz des Französischen, Italienischen und Spanischen Bericht über ein Experiment.....	405
Geschichte im Französischunterricht	427
Charles Muller et l'enseignement du français en Allemagne.....	459
Schriftenverzeichnis Fritz Abel	495

Vorwort

Fremdsprachendidaktische Diskurse sind mehrheitlich auf die Analyse der Gegenwart ausgerichtet, konkret auf die theoretische Fassung des Lehrens und Lernens von Sprachen sowie auf Möglichkeiten und Grenzen ihrer praktischen Umsetzung. Seit Beginn der 2000er Jahre dominieren Kompetenz- und Aufgabenorientierung, die wesentlich in der Entwicklung des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen, der Bildungsstandards oder auch kompetenzorientierter Lehrpläne deutlich werden. Ziel der Fremdsprachendidaktik ist die Optimierung der Rahmenbedingungen des Fremdsprachenunterrichts, die Motivation der Lernenden und die Nachhaltigkeit bzw. der Erfolg aller Bemühungen um das Lernen von Sprachen.

Historische Perspektiven spielen in aktuellen Diskursen zwar ebenfalls eine Rolle, doch scheint die historische Fremdsprachendidaktik von eher geringem Interesse. Zumindest lassen die Anzahl von Publikationen zu historischen Themen und die Anzahl der Kolleg*innen, die sich mit der Geschichte des Fremdsprachenunterrichts beschäftigen (z.B. Hüllen 2005; Klippel 1994; Reinfried 1992; Schröder 1989-1999) eine solche Einschätzung nahelegen, wenn auch mit dem Blick in die Vergangenheit wichtige Perspektiven für die Gegenwart eröffnet werden.

Doch nicht nur die Geschichte des Fremdsprachenunterrichts ist interessant für die Gegenwart. Schließlich weiß man nur, wo man steht, wenn man weiß, woher man kommt. Das Wissen um die Vergangenheit hilft zum besseren Verständnis und Bewusstsein der Gegenwart. Analog gilt dies auch für die Geschichte der Disziplin (vgl. Doff 2006). Ein Blick zurück in die Entwicklung der Fremdsprachendidaktik, in ihre Genese und Institutionalisierung an der Universität, ihre Forschungsdiskurse durch die Jahrzehnte sowie ihre Vertreter*innen hilft zum Verständnis gegenwärtiger Diskussionen weiter.

In dieses Anliegen ist auch die vorliegende Publikation einzuordnen, deren Ziel in der Würdigung der Forschungen von Fritz Abel liegt. Seine Biografie kann gleichsam symptomatisch für die Entwicklung der Fremdsprachendidaktik als wissenschaftlicher Disziplin stehen, deren institutionelle Anfänge in der Einrichtung fachdidaktischer Professuren an deutschen Universitäten in den 1970er Jahren liegen (vgl. Bausch et al. 2016: 2f.). Auch Fritz Abel wurde in dieser Zeit an

die damals recht neu gegründete Universität Augsburg berufen und hatte dort den ersten Lehrstuhl für Didaktik des Französischen inne.

Fritz Abel wurde 1939 in Worms am Rhein geboren, durchlief dort die Schule und legte am Staatlichen Altsprachlichen Gymnasium Worms 1958 sein Abitur ab. Im Anschluss erfolgte von 1958 bis 1965 ein Studium der klassischen und romanischen Philologie an den Universitäten Mainz, Heidelberg und Tübingen, unterbrochen von einem Aufenthalt von 1961 bis 1962 als Lehrassistent am *Collège d'enseignement général, Montbard Côte d'Or*. Fritz Abel legte sein Staatsexamen in den Fächern Griechisch, Latein und Französisch ab. Von 1965 bis 1968 war er Deutscher Lektor und (im 3. Jahr) lehrbeauftragter Assistent an der *Section d'allemand* der Universität Toulouse, von 1968 bis 1969 Studienreferendar am Staatlichen Studienseminar Speyer, wo er auch das Assessorexamen für das Lehramt an Gymnasien in den Fächern Griechisch, Latein und Französisch ablegte. Anschließend entschied er sich für die Wissenschaft: 1969 erfolgte an der Universität Tübingen die Promotion in Romanischer Philologie, gefolgt von einer Tätigkeit als Akademischer Rat bzw. Oberrat am Romanischen Seminar der Universität Tübingen. Sein akademischer Lebensweg gestaltete sich reibungslos: 1977 erfolgte die Habilitation für Romanische Philologie an der Universität Tübingen (Hauptgutachter Eugenio Coseriu und Hans Helmut Christmann) und Ende des gleichen Jahres am 9. Dezember 1977 die Ernennung zum Ordinarius für Didaktik des Französischen an der Universität Augsburg. Diesen Lehrstuhl füllte er bis zu seiner Emeritierung im Jahr 2005 aus.

Im Folgenden sind ausgewählte Beiträge des Jubilars präsentiert, die ebenso die Entwicklung der Disziplin der Fremdsprachendidaktik zeigen, wie seine individuellen Positionierungen zu verschiedenen Themen in den einzelnen Jahrzehnten deutlich machen. Die Lektüre bietet ein breites Spektrum, das beispielsweise die Rolle des Französischunterrichts insgesamt, Fragen zur Relevanz der Aussprache, Perspektiven auf die Frankophonie oder auch das Selbstverständnis des Fachs umfasst.

Fritz Abel hat sich dabei u.a. auch als Vorreiter für verschiedene fremdsprachendidaktische Entwicklungen erwiesen. Zu erwähnen sind seine frühen Beiträge zur Vermittlung passiver Spanisch- und Italienischkenntnisse im Französischunterricht (Abel 1971a) oder im Lateinunterricht (Abel 1971b), in denen bereits Überlegungen zu einer Mehrsprachigkeitsdidaktik *avant la lettre* formuliert wurden (vgl. dazu Meißner/Reinfried 1998).

Die Fremdsprachendidaktik ist als wissenschaftliche Disziplin interdisziplinär angelegt und weist enge Bezüge z.B. zu den Nachbardisziplinen Sprachwissenschaft, Literaturwissenschaft, Kulturwissenschaft oder auch zur Erziehungswissenschaft und Psychologie auf. Diese Orientierungen sind auch in den Publikationen und Positionierungen Einzelner zu sehen. Im Fall von Fritz Abel dominiert die Ausrichtung auf die Sprachwissenschaften, aber auch auf die Klassische Philologie, die Okzitanistik und die Mediävistik, in denen sich jeweils biografische Schwerpunkte und Entscheidungen manifestieren.

Ein weiterer Schwerpunkt seiner Forschungen richtete sich auf Kanada und den Französischunterricht in den überwiegend englischsprachigen kanadischen Provinzen, insbesondere Québec, Manitoba, Alberta und vor allem British Columbia. Als auf die romanischen Sprachen spezialisierter Fremdsprachendidaktiker aus Deutschland hospitierte er im Französischunterricht im Grand Montréal oder auch in der Schule für die frankophonen Angehörigen der kanadischen Pazifikflotte in Victoria auf Vancouver Island. Zusätzlich etablierte er wissenschaftliche Kooperationen mit dem Kollegen Claude Germain (1993) aus Montréal.

Das große Anliegen Fritz Abels galt jedoch vor allem dem Französischunterricht selbst. Dies umfasst die schulische Praxis in Gestalt von Hospitationen und Lehrversuchen, die enge Zusammenarbeit mit einem für die Referendarausbildung im Fach Französisch verantwortlichen Seminarlehrer in Augsburg, den regelmäßigen Austausch mit dem im Kultusministerium für den Fremdsprachenunterricht an Gymnasien zuständigen Ministerialrat oder auch die regelmäßige und kritische Stellungnahme zu Lehrplanentwürfen. Zu dem engen Austausch mit Verantwortlichen in der schulischen Praxis gehört für ihn auch die Auseinandersetzung mit fremdsprachendidaktischer Theorie und mit konkreten Positionierungen zu den Aufgaben der Französischdidaktik. Fritz Abel formulierte anlässlich seines 60. Geburtstags seine Vorstellungen und seinen Anspruch an ein fachdidaktisches Curriculum (vgl. Abel 2002: 133-160) sowie sein Programm zu den Aufgaben der Französischdidaktik, die er als spezifischen Ansatz der Augsburger Französischdidaktik verstand (vgl. Abel 2002: 127-130 und in diesem Band S. 121 ff.).

Seine Ideen fasste er folgendermaßen zusammen:

La fonction prioritaire de la didactique d'une matière scolaire réside dans la délimitation et la description des *contenus* de l'enseignement.

La civilisation française, une civilisation supérieure.

Wer Französisch kann, hat mehr vom Leben.

On ne le répétera jamais assez.

Base irremplaçable de l'Union Européenne,

les relations franco-allemandes constituent depuis 1945 le modèle et le moteur d'un nouveau type de relations internationales.

La nature des relations franco-allemandes justifie une place privilégiée du français dans les écoles allemandes et de l'allemand dans les écoles françaises.

(Abel 2020: 34)

Dieser Band versammelt im Folgenden verschiedene Beiträge des Jubilars, die im Lauf von vier Jahrzehnten seines akademischen Lebens entstanden. Sie hier erneut der Öffentlichkeit zugänglich zu machen, dient nicht allein dem Anliegen einer persönlichen Würdigung Fritz Abels, sondern auch der Sichtbarmachung fachdidaktischer Diskurse von den 1970er bis zu den 2000er Jahren. Der Blick auf die frühen Jahre der Disziplin zeigt Debatten dieser Jahrzehnte oder auch die Genese verschiedener Diskurstraditionen auf, auf denen spätere Entwicklungen aufbauen oder von denen sie sich abgrenzen. Nur allzu schnell geraten ältere Diskurse in Vergessenheit.

Die Universität Augsburg spielt in diesem Kontext gerade für Bayern eine wichtige Rolle. Bis heute ist der Lehrstuhl für „Didaktik des Französischen“, so die ursprüngliche Denomination, bzw. „Didaktik der romanischen Sprachen und Literaturen“, so die aktuelle Denomination, der einzige Lehrstuhl dieser Art in Bayern. Die Universität Augsburg hat als auf Lehrerbildung fokussierte Hochschule seit ihrer Gründung Wert auf die Einrichtung fachdidaktischer Lehrstühle in allen für die Ausbildung relevanten Schulfächern gelegt und damit den institutionellen Rahmen für die hier vorliegenden Beiträge geschaffen.

Heute ist es ein Anliegen der Universitätsbibliothek, Publikationen aller ihrer Mitarbeiter*innen im Kontext der Open-Access-Bewegung so weit wie möglich online frei zur Verfügung zu stellen. Die meisten der vorliegenden Beiträge – und weitere – finden sich somit auch in digitaler Form im institutionellen

Repositorium, OPUS.¹ Über die hier aufgeführten Beiträge hinaus lassen sich weitere Texte des Jubilars dort nachlesen. Darüber hinaus gilt mein Dank auch den Verlagen und Herausgeber*innen, die einem Nachdruck in dieser Publikation zugestimmt haben, sowie Frau Beate Kinzer, die das Manuskript sorgsam und kompetent erstellt hat.

Für den für Fritz Abel besonders wichtigen Text zur Landeskundedidaktik *Vingt thèses sur le statut de la civilisation dans l'enseignement scolaire du français en Allemagne* (M. Teresa Echenique Elizondo u. a. (Hg.), *Lexicografía y lexicología en Europa y América. Homenaje a Günther Haensch*. Madrid 2003, S. 41-60.) haben wir leider nicht rechtzeitig zum Zeitpunkt der Veröffentlichung eine Abdruckerlaubnis bekommen.

Christiane Fäcke

Literatur:

- Bausch, Karl-Richard; Burwitz-Melzer, Eva; Krumm, Hans-Jürgen; Melhorn, Grit & Riemer, Claudia (2016): Fremdsprachendidaktik und Sprachlehr-/lernforschung. In: Burwitz-Melzer, Eva; Mehlhorn, Grit; Riemer, Claudia; Bausch, Karl-Richard & Krumm, Hans-Jürgen (Hg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 6. Auflage. Tübingen: Francke, S. 1-7.
- Abel, Fritz (1971a): Die Vermittlung passiver Spanisch- und Italienischkenntnisse im Rahmen des Französischunterrichts. In: *Die Neueren Sprachen* 70, S. 355-359.
- Abel, Fritz (1971b): Spanisch und Italienisch im Lateinunterricht. In: *Mitteilungsblatt des Deutschen Altphilologenverbandes* 14 (2), S. 7-11. DOI: 10.11588/diglit.33079#0035.
- Abel, Fritz (2020): Französischdidaktik und Romanistik. In: Ertler, Klaus-Dieter (Hg.): *Romanistik als Passion: Sternstunden der neueren Fachgeschichte VI*. Wien: LIT (Fachgeschichte: Romanistik ; 6), S. 11-52.

¹ Vgl. die Publikationsliste auf der Webseite der Fakultät: <https://www.uni-augsburg.de/de/fakultaet/philhist/professuren/emeritierte-und-pensionierte-professoren/fritz-abel/> oder direkt im institutionellen Repositorium: <https://opus.bibliothek.uni-augsburg.de/opus4/solrsearch/index/search/searchtype/collection/id/16648/rows/100/start/0/sortfield/year/sortorder/desc>

- Doff, Sabine (Hg.) (2006): Fremdsprachendidaktik im 20. Jahrhundert. Konstituierung einer wissenschaftlichen Disziplin im Spannungsfeld von Theorie und Praxis. Berlin, München u.a.: Langenscheidt.
- Germain, Claude (1993): Évolution de l'enseignement des langues. 5000 ans d'histoire. Paris, CLE International.
- Hüllen, Werner (2005): Kleine Geschichte des Fremdsprachenlernens. Berlin, Erich Schmidt.
- Klippel, Friederike (1994): Englischlernen im 18. und 19. Jahrhundert. Münster, Nodus-Publ.
- Meißner, Franz-Joseph; Reinfried, Marcus (1998): Mehrsprachigkeitsdidaktik: Konzepte, Analysen, Lehrerfahrungen mit romanischen Fremdsprachen. Tübingen: Narr.
- Reinfried, Marcus (1992): Das Bild im Fremdsprachenunterricht. Eine Geschichte der visuellen Medien am Beispiel des Französischunterrichts. Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik. Tübingen, Narr.
- Schröder, Konrad (1989-1999): Biographisches und bibliographisches Lexikon der Fremdsprachenlehrer des deutschsprachigen Raumes, Spätmittelalter bis 1800. Bd. 1-6. Augsburg: Univ. Augsburg.



© Dr. Andreas Joest

Prof. Dr. Fritz Abel
Ordinarius für Didaktik des Französischen

Danksagung

Der Verfasser hat vermutlich nicht mehr oft Gelegenheit, jenen öffentlich zu danken, die sein Leben erleichtert und bereichert haben. Dazu gehörten in erster Linie unsere herzenguten Eltern, die in schweren Zeiten Schwerstes ertragen haben und nicht nur guten Menschen begegnet sind. Nach allem, was man mir gesagt hat, half meinen Eltern vor allem der Gleichmut meiner bereits im Februar 1851 in Abenheim bei Worms geborenen väterlichen Großmutter, die Herausforderungen ihres Lebens zu bestehen.

Meine Frau, die wunderbare Mutter unserer Kinder, wohnt seit 1967 in Deutschland. Sie verließ meinerwegen das *Empèri dóu Soulèu* ihrer Jugend, um in der *Allemagne alémanique* (Tübingen, Augsburg) heimisch zu werden. In Wirklichkeit sind der Tochter und Enkelin von Lehrern aus dem *Midi toulousain* die kontrastreiche Welt ihrer Eltern und das französische öffentliche Schulwesen immer die eigentliche Heimat geblieben. Ihre Erfahrungen als Fremdsprachenlehrerin, im Sekundarbereich und an den Universitäten Tübingen und Augsburg, übertrafen die meinen bei weitem und machten aus ihr, der Muttersprachlerin meiner Zweitsprache, eine schier unfehlbare Beraterin, nicht nur in beruflichen Fragen. Ich habe übrigens auch als manchmal unerwünschter Beobachter der Schulzeit unserer Kinder vieles gelernt, für das ich dankbar bin.

Unter meinen Lehrern verdanke ich niemandem so viel wie Dr. Otto Jochem, der unsere Klasse auf dem Altsprachlichen Gymnasium in Worms bis zum Abitur in Griechisch und Latein unterrichtete. Er ließ uns Sokrates entdecken. Erst vor kurzem stellte ich bei einem Treffen der Überlebenden überrascht fest, wie viele konkrete Erinnerungen an «Jumbos» Griechischunterricht 64 Jahre nach dem Abitur noch lebendig sind. Der studierte Altphilologe F.A. glänzte keineswegs mit dem besten Gedächtnis. Ernst Wiegand Junker, der bei uns in den gleichen Jahren Deutsch und Französisch unterrichtete, beeindruckte uns nicht weniger dauerhaft. Wenn ich an Deutschland als meine Heimat denke, folge ich Spuren, die er gebahnt hat. So überraschend es klingen mag, auch gerade als Kenner Frankreichs, Italiens und Griechenlands. Katharina Steinhauer begleitete die zweite Hälfte meiner Gymnasial-Schulzeit. Vor mir hatte in meiner Familie niemand das Abitur abgelegt.

Walter Marg, der Mainzer Gräzist, und Edmund Schramm, dem in der von den Franzosen neu gegründeten Mainzer Universität die französische und die spanische Literatur anvertraut war, trainierten uns, fast hätte ich gesagt «buchstäblich», in der mühsamen Arbeit des Verstehens fremdsprachlicher Texte und der Suche nach den in ihnen versteckten Wirklichkeiten. Mir war vorher noch nie bewusst geworden, wie schwer der Nachvollzug menschlicher Lebensäußerungen sein kann.¹ Der Wechsel an die Universität Tübingen vertiefte diesen Eindruck vor allem in den Vorlesungen und Seminaren von Wolfgang Schadewaldt und Walter Jens, in denen die unglaubliche Aktualität der griechischen Antike ein Hauptthema war. Bei Mario Wandruszka konkretisierte sich überdeutlich die schon auf dem Gymnasium im Selbststudium entdeckte Idee von der Einheit der romanischen Sprachen und der Gedanke einer gewissen kulturellen Verbundenheit ihrer Nationen. Der alterslose, als Münchner Emeritus nach Tübingen zurückgekehrte Gerhard Rohlfis verstärkte diese Vorstellung. Ich bleibe allen Genannten dankbar verbunden. In dem Freundeskreis um Richard Wetzel fand ich schon in meiner ersten Tübinger Zeit Gefährten, deren Freundschaft mich ein Leben lang begleitet hat. Die Romanisten bildeten eine starke Fraktion, zu der später auch Hansbert Bertsch gehörte.

Nach dem Mainzer Staatsexamen 1965 kehrte ich nach Tübingen zurück, um in romanischer Sprachwissenschaft zu promovieren. Mario Wandruszka empfahl mich Eugenio Coseriu, der mich als Doktorand annahm und ohne eine Sekunde zu zögern, damit einverstanden war, dass ich während der Arbeit an der Promotion als deutscher Lektor in Toulouse tätig war. Ohne Wandruszka und Coseriu wäre ich ein anderer. Ich werde am Ende dieses Textes noch herausstellen, wie wichtig die Sprachwissenschaft Coserius für meine Sprachdidaktik war. Zuvor muss ich jedoch unterstreichen, dass ich in der Verbindung der Tübinger Promotion und des Toulouser Lektorats einen besonderen Glücksfall meines Lebens sehe. (a) Mein Unterricht als deutscher Lektor erweiterte ganz erheblich meine Verwurzelung in der deutschen Kultur. (b) Meine Rolle als von durchaus

¹ In einem Mainzer Altfranzösischkurs, den dem Usus der Zeit entsprechend Wilhelm Theodor Elwert «durch» Hans Helmut Christmann halten ließ, machte ich die Bekanntschaft von Christmann, der mein weiteres Romanistenleben als unsichtbarer Schutzengel begleitete. Ohne ihn wäre ich wohl nie Augsburg Professor geworden. - Ich besuche noch immer regelmäßig die Gräber von Otto Jochem und Ernst Wiegand Junker, sowie von Walter Marg und Edmund Schramm. Die Lage der Gräber von Hans Helmut Christmann und von Katharina Steinhauer ist mir nicht bekannt.

geschichtsbewussten Franzosen freundlich aufgenommener Deutscher² im Lehrkörper einer großen französischen Universität machte mich in einem gewissen Maß heimisch in Frankreich, insbesondere in der Region, die nun Occitanie heißt. (c) Die Freiheit der Toulouser Stelle gestattete große Reisen in der Romania und darüber hinaus. Das Schicksal meiner Eltern sorgte dafür, dass ich in dieser privilegierten Situation die vielerorts entdeckten flagranten Ungerechtigkeiten nicht aus den Augen verlor.

Bevor ich darüber berichte, was die Augsburgsburger Französischdidaktik zwischen 1977 und 2005 der Sprachwissenschaft Coserius verdankt, möchte ich noch kurz erwähnen, dass ich in einem dramatischen, aber nicht sonderlich überraschenden Notfall, als ganz junger, gerade promovierter Tübinger Akademischer Rat gezwungen war, innerhalb weniger Wochen neben Coseriu, die Hälfte der mündlichen Staatsexamensprüfungen in der Romanischer Sprachwissenschaft zu übernehmen. Coseriu war verantwortungsbewusst genug, um zu verlangen, dass ich davor zwei Wochen lang bei seinen Prüfungen hospitierte. Ich habe während meiner ganzen Tübinger Zeit, offiziell erst nach der Habilitation, das mündliche Staatsexamen in Romanischer Sprachwissenschaft streng nach diesem Muster abgenommen. Als einige Zeit nach meiner Berufung nach Augsburg auch eine mündliche Staatsexamensprüfung in Französischdidaktik eingeführt wurde, habe ich auch diese Prüfung in Anlehnung an Coserius Tübinger Staatsexamensprüfungen gestaltet.³ Nur die (sicher nicht sehr zahlreichen Leser) dieser Zeilen erfahren hier, dass der weltbekannte Sprachwissenschaftler auch als Hochschuldidaktiker Nachahmung fand.

Abschließend muss nun noch Frau Prof. Dr. Christiane Fäcke und ihrer Sekretärin Frau Beate Kinzer sehr herzlich gedankt werden. Ihr schönes Buch dokumentiert ein reiches Gelehrtenleben in ungewöhnlicher Weise. Viele, sehr Viele hätten ein solches Geschenk mehr verdient als ich und haben es nicht erhalten. Mein Dank ist eine reconnaissance de dettes. Was mir bleibt, ist, wie es sich für einen deutschen Hochschullehrer gehört, Einsamkeit und Freiheit. F.A., 8.9.22.

² Das sollte man keineswegs für selbstverständlich halten.

³ Die Modalitäten sind nachzulesen in *Christine Michler* (Hg.), Ziele und Inhalte des Französischunterrichts in Deutschland / Buts et contenus de l'enseignement du français en Allemagne. Kolloquium anlässlich des 60. Geburtstags von Fritz Abel, München 2002, S. 133.

Eugenio Coseriu und die Augsburgers Französischdidaktik⁴

Die meisten unter Ihnen wissen, dass ich vielen Lehrern viel verdanke. Meine Biographie und meine Lebensweise, von der Heraklit ja sagt, dass sie unser DAÍMOON sei, ist von vielen stark beeinflusst worden. Ich stehe zu diesen Einflüssen. Dennoch tue ich sicher niemand unrecht, wenn ich sage, dass meine heutige Arbeit, dass die Augsburgers Französischdidaktik in ihrem Kern, das heißt in der Sprachdidaktik im engeren Sinn, durch nichts stärker bestimmt wird als durch die Sprachwissenschaft des Eugenio Coseriu und in Anbetracht seiner Zurückhaltung in didaktischen Fragen, vor allem auch durch seine gewissermaßen implizite Lehre.

Ich möchte im Folgenden fünf Grundsätze meiner Arbeit in diesem Sinn, wenn man so will, «genetisch» erläutern.

1. Es gibt in der heute verbreiteten, aber noch immer als wissenschaftliche Disziplin kaum etablierten Fremdsprachendidaktik, eine starke Tendenz, den eigentlichen Gegenstand des Sprachunterrichts zu verleugnen. Mir ist kein Lehrwerk für den Französischunterricht in Deutschland bekannt, das eine Komponente enthält, in dem die Schülerinnen und Schüler verlässlich nachlesen können, wann sie das für Deutschsprachige problematische stimmhafte S sprechen sollen. Wo findet man das Eingeständnis, dass man sich eine Sprache nicht aneignen kann, ohne sehr sorgfältig ausgewählte lexikalische Einheiten als solche in großer Zahl zu lernen? Oft werden wichtige grammatische Lerninhalte gar nicht wahrgenommen und in der Planung der Progression eines Lehrgangs deshalb außer Acht gelassen. Ich denke z. B. an den transitiven Gebrauch von *monter* oder *descendre* in Ausdrücken wie *j'ai monté* oder *j'ai descendu l'escalier* 'ich ging die Treppe hinauf' bzw. 'hinunter'. Wenn ich aufgefordert würde, meine Theorie des Fremdsprachenunterrichts zu bestimmen, so würde ich als allererstes sagen, dass ich mich absetze von der Verleugnung des eigentlichen Gegenstandes des Unterrichts in der herrschenden Theorie und Praxis der Unterrichtsplanung. Ich meine, mich gut erinnern zu können, dass E.C. mir einmal gesagt hat: «Wer Sprache vermitteln will, muss Sprache unterrichten.» Aber ich kann mich nicht erinnern, diesen Satz irgendwo bei ihm gelesen zu haben. Wie dem auch sei, er bestimmt meine Arbeit.

⁴ Vorgetragen bei dem Tübinger Coseriu-Kolloquium am 27.6.1997 (unveröffentlicht, gekürzt).

2. Ich habe eben schon angedeutet, dass ich in den mit vielfältigen Absichten einsetzbaren Einheiten und Regeln einer Sprache den Hauptgegenstand des Fremdspracheunterrichts sehe. Aber das heißt natürlich nicht, dass ich die törichte Meinung teile, dass eine Sprache gewissermaßen ein Ding ist, das irgendwo herumliegt und das man nur aufzuheben und in die Hand zu nehmen braucht, um es weiterzugeben. Nein, meine Studenten lernen es in der ersten Hälfte des Grundkurses *Buts et contenus de l'enseignement du français en Allemagne*: «Die Sprache, in ihrem wirklichen Wesen aufgefasst, ist etwas beständig und in jedem Augenblicke Vorübergehendes. ... Sie selbst ist kein Werk (Ergon), sondern eine Thätigkeit (Energeia). ... Sie ist nämlich die sich ewig ...» Sie wissen, wie es weitergeht. Und es wird für Sie nicht anders sein als für mich. Ich bin nicht in Humboldts Abhandlung «Ueber die Verschiedenheit des menschlichen Sprachbaues und ihren Einfluss auf die geistige Entwicklung des Menschengeschlechts» zuerst auf «die sich ewig wiederholende Arbeit des Geistes, den articulierten Laut zum Ausdruck der Gedanken fähig zu machen» gestoßen, - nein, die Sprachtheorie des Vaters des deutschen Gymnasiums und der deutschen Universität ist mir zuerst in Arbeiten von E.C. begegnet. Und dennoch, erst in der alltäglichen, vor allem auch in der für wirkliche Schüler bestimmten Unterrichtsplanung habe ich erfahren, wie schwer es ist, die Sprache in der Rede zu erkennen. Und wie schrecklich man sich täuschen kann, wenn man sich vornimmt, eine Sprache zu beschreiben. Wie oft habe ich schon versucht, am *Étranger* von Camus den Unterschied von *Passé composé* und *Imparfait* zu vermitteln, indem ich die Verbformen der Vergangenheit durch Infinitive ersetzte und die Schüler aufforderte, das richtige Tempus einzusetzen. Wie oft musste ich erleben, dass die Schüler zwar die von mir empfohlenen Regeln anwandten, aber dennoch zu ganz anderen Lösungen kamen als zu dem, was so ganz «selbstverständlich» im Original steht. Lag es an meinen Regeln oder an Camus?
3. In Anbetracht der unendlichen Schwierigkeit der Sprachbeschreibung gibt es nicht viel, was in meiner alltäglichen Arbeit wichtiger wäre als die Regeln, die E.C. für die Beschreibung einer Sprache empfohlen hat. Es ist eben alles andere als einfach, das Bekannte zum Erkannten zu machen. Auch diese Formel hören meine Studenten oft, nicht unter Verweis auf Hegel, sondern auf einen am 27.7.1921 südöstlich von hier geborenen Sprachwissenschaftler. Wir müssen zwischen Bedeutung und Bezeichnung unterscheiden, wir können immer nur eine «funktionelle» Sprache beschreiben, wir dürfen aus wiederholter

Rede nicht auf die Technik des Sprechens schließen, wir dürfen die Norm des üblichen Sprachgebrauchs nicht mit dem System distinktiver Oppositionen gleichsetzen. Beides ist natürlich präzise zu beschreiben. Wer im Sprachunterricht den Schülern sagt, sie sollten sich auf ihr Sprachgefühl verlassen und ihnen eine exakte Beschreibung des Lerngegenstandes verweigert, der schummelt. Aber natürlich hat im Sprachunterricht die Ebene des Systems sachlichen Vorrang, auch bei den schwierigen Entscheidungen, die z.B. zur Fehlerbewertung oder in der Progressionsplanung oder auch im Hinblick auf die Konstruktion und Dosierung von Übungen getroffen werden müssen. Meine höchst komplexe, z.B. auch die Ebene virtueller Oppositionen⁵ vom Typ [mε/ε:tR] 'setzen, legen, stellen' vs. 'Meister, Lehrer' vs. 'Meter(maß)' oder [Rε/ezone] 'nachdenken' vs. 'widerhallen' einschließende hierarchische Gliederung des Gegenstandes des Ausspracheunterrichts stützt sich ganz wesentlich auf E.C.'s Unterscheidung zwischen der Norm der üblichen lautlichen Realisierung einer Sprache und der Ebene ihres distinktiven Systems. Auch für die Unterscheidung von Lehrgängen, die lediglich rezeptive Fertigkeiten in einer fremden Sprache vermitteln wollen, und Lehrgängen, die diese Sprache auch für eigene fremdsprachliche Äußerungen der Schüler verfügbar machen wollen, ist es unverzichtbar, die Ebenen von Norm und System zu differenzieren. Wem es nur darum geht, französische Texte zu verstehen, der muss sich nur zu einigen wenigen Substantiven bemühen, das ansonsten vor allem der Ebene der Norm zuzuordnende grammatische Genus richtig zu assoziieren. Semantische Differenzierungen z.B. im Wortschatz sind für ihn tausendmal wichtiger. Er wird in französischen Texten *gare* eben immer nur als feminines Substantiv vorfinden und nur selten in der anaphorischen Aufnahme eines solchen Substantivs auf Verständnisschwierigkeiten stoßen, die nicht durch den Kontext aufgelöst werden.

4. Trotz der fundamentalen Wichtigkeit der Regeln zur Sprachbeschreibung, die wir von E.C. gelernt haben, wird meine Arbeit vielleicht noch stärker von seinem Rückgriff auf die antike Rhetorik und dort besonders von der Wiederaufnahme des Begriffs des *prépon* bestimmt. Die wichtigste Maßnahme zur unvermeidlichen Reduktion des Unterrichtsgegenstandes («on ne peut pas tout enseigner», das hören meine Studenten immer wieder) ist die Entscheidung für ein der Verwendung einer Fremdsprache besonders

⁵ Virtuelle Oppositionen werden nur "bei Bedarf" realisiert.

angemessenes Register. Auch hier stehe ich im Gegensatz zur herrschenden Theorie und Praxis der Unterrichtsplanung. Während im Allgemeinen ein auf den Argot hin offenes Register der ungezwungenen Umgangssprache vermittelt werden soll und jedes Lehrwerk meint, es müsse für das Gymnasium auch *le babut* unterrichten, predige ich die stilistische Autonomie des Gebrauchs einer nur höchst beschränkt verfügbaren Fremdsprache, vielleicht ausgehend davon, dass ich von E.C. einmal die eher beiläufig geäußerte Formel gehört habe, man spreche mit einem Kind nicht wie mit einem Erwachsenen. In meinem Beitrag zur ersten Coseriu-Festschrift habe ich das vorrangig zu unterrichtende Register in Anlehnung an eine in der Geschichte der Normierung der romanischen Sprachen wichtige Argumentation, aber auch an die Lehre vom *écart* in der Stilistik des Charles Bally, auf den mich E.C. hingewiesen hat, als «sprechbare Schriftsprache» bestimmt. In der zweiten Coseriu-Festschrift wurden dann einige lexikalische Merkmale dieses Registers genauer bestimmt. Ich stehe noch heute zu diesem Ansatz. *Ou mónon tautó, allà kai perì tòn autôn, comme disait l'autre.*

5. In Anbetracht der zur Verfügung stehenden Zeit darf ich mir kaum erlauben, noch anderes anzusprechen, auch wenn es schwerfällt, nicht auf die [am 27.6.1997] eingangs erwähnte strukturelle lexikalische Semantik zurückzukommen. Das von E.C. und seinen Schülern entwickelte System zur Analyse des Wortschatzes kann ja auch dazu verwendet werden, um jene semantischen Merkmale zu ermitteln, durch deren Einsatz in Paraphrasen die engen Grenzen des verfügbaren Wortschatzes überwunden werden können. « *Le vocabulaire d'une langue humaine, c'est la mer à boire. Mais on n'a pas toujours besoin de connaître le mot juste.* » Auch das hören meine Studenten immer wieder. Ich kann, um bei dem abgedroschenen Beispiel zu bleiben, von meinem Neffen auch als vom Sohn meines Bruders oder meiner Schwester sprechen.

Das waren die anspruchlosen Bemerkungen, die ich für heute vorbereitet habe. Man kann den Einfluss von E.C. auf meine Arbeit kaum überschätzen. Gerade deshalb habe ich mich gestern Abend, als ich niederschrieb, was ich eben gesagt habe, allerdings auch gefragt, was denn nun das Eigene an meiner Sprachdidaktik sei. Bitte gestatten Sie mir dazu noch drei abschließende Bemerkungen.

1. Ich vermute, dass meinen Ansatz vor allem die Tatsache kennzeichnet, dass ich den pädagogischen Kontext und die historische Situation der deutschen weiterführenden Schulen konsequent zu berücksichtigen suche. Ich denke sehr viel über Humanität und kulturelle Traditionen, aber auch über die Beziehungen der Deutschen zu den Frankophonen nach.
2. Ich habe zwar mit Auszeichnung an einer traditionsreichen Schule Abitur gemacht, aber ich habe auch jahrelang, und gerade im Sprachunterricht, als schwacher Schüler arge Qualen erlitten. Ich erinnere mich daran noch ziemlich genau. Ich weiß, dass es schwer ist, sich eine fremde Sprache anzueignen. Und ich bin deshalb in meiner Arbeit besessen von der Absicht, den Unterricht möglichst zu erleichtern, im Unterricht mit möglichst wenig Aufwand möglichst viel zu erreichen. Die Sache bleibt schwer genug.
3. Die Versuche zur angemessenen Beschreibung des Unterrichtsgegenstandes, die meine Lehrveranstaltungen beherrschen, sind dem Ziel einer Erleichterung des Unterrichts verpflichtet. Durch die auf eine optimale Lernbarkeit bedachte Auswahl von Einheiten und Regeln der Fremdsprache, die für die fremdsprachlichen Äußerungen der Schüler vermittelt werden sollen, wird eine in einem gewissen Sinn autonome Varietät der Fremdsprache geschaffen, konstruiert, oder modelliert, wie man auch sagen könnte. Es wird also nicht einfach eine in der fremden Sprachgemeinschaft vorhandene Varietät beschrieben. Ohne die Beschäftigung mit den Bemühungen um die Kodifikation des heutigen Okzitanischen hätte ich diese Aufgabe sicher nicht in gleicher Weise als Herausforderung empfunden. Es gibt unter meinen Kollegen wohl nicht viele, die ahnen, dass ich nicht nur E.C., sondern auch Pompeu Fabra naheifere, dem die Katalanen ihre Schriftsprache verdanken.

Fritz Abel

Kommissar Maigret und die Blumen des Bösen¹

Zum Französischunterricht in der Bundesrepublik

In den Schulen der Bundesrepublik darf „in der Regel“ Französisch nicht als erste Fremdsprache unterrichtet werden. So bestimmt es das Hamburger „Abkommen zwischen den Ländern der Bundesrepublik zur Vereinheitlichung auf dem Gebiete des Schulwesens“ vom Oktober 1964, das auf Empfehlung der Kultusministerkonferenz verabschiedet wurde. Augenblicklich liegt den Kultusministerien der Länder eine neue Empfehlung der Kultusministerkonferenz vor, die vorschlägt, in Zukunft auf der Oberstufe der Gymnasien nur noch eine Fremdsprache obligatorisch zu unterrichten. Für eine solche Beschränkung gibt es gute Gründe. Sie wird jedoch zur Folge haben, daß die Schüler im allgemeinen den Französischunterricht abwählen. Unser Beitrag berichtet von einer unveröffentlichten Untersuchung über den Französischunterricht auf der Oberstufe der Gymnasien, die kürzlich in Tübingen angestellt wurde. Der Verfasser ist Wissenschaftlicher Rat an der Universität Tübingen.

In keiner der fast neunzig Klassen, auf die sich dieser Bericht über den Französischunterricht auf der Oberstufe der Gymnasien stützt, wurde Französisch als erste Fremdsprache unterrichtet: 72 begannen mit Englisch, 17 mit Latein. Und dies, obwohl die überwiegende Mehrheit der betreffenden Schulen weniger als 200 Kilometer von der französischen Grenze entfernt ist. Der deutsche Kulturföderalismus treibt den Zentralismus in der Sprachfolge weiter als das zentralistisch verwaltete Frankreich. Dort ist es der Wahl des einzelnen Schülers überlassen, welche Sprache er zuerst lernen will. So kommt es, daß im Südwesten Frankreichs mehr Spanisch, im Südosten mehr Italienisch unterrichtet wird. In Nordfrankreich werden vor allem Deutsch und Englisch gewählt.

Die Bundesrepublik und Frankreich sind durch ein Kulturabkommen verbunden, das auch die Ausweitung des Unterrichts der Sprache des anderen Landes vorsieht. In Deutschland wurde diese Klausel nie ernst genommen. Dabei wäre eine Ausweitung des Französischunterrichts ohne große organisatorische Schwierigkeiten möglich. Kaum eine deutsche Sekundarschule hat weniger als

¹ Erstveröffentlichung in: FAZ vom 15. April 1971, S. 24. Titel von K. Korn und R. Schostack.

zwei oder drei Sexten. Beeinträchtigt es wirklich die Einheitlichkeit des Schulwesens in der Bundesrepublik und seine innere „Durchlässigkeit“, wenn in einer von diesen Sexten auch Französisch als erste Fremdsprache unterrichtet wird? An ausgebildeten Französischlehrern fehlt es nicht.

Was die Lehrinhalte des Französischunterrichts auf der Oberstufe der Gymnasien angeht, so entdeckt eine empirische Untersuchung recht seltsame Sachverhalte. Auf die Frage, wo der Schwerpunkt des Oberstufenunterrichts liege, werden die folgenden Antworten gegeben: literarischer Lektüreunterricht (34), sprachliche Übung (29), sprachlich-literarischer Unterricht (20), Frankreichkunde (1), alle gleich (5).

Dichtung oder Aktualität?

Seit der „Kulturkundebewegung“ in den zwanziger Jahren gilt als eine der bedeutsamsten Aufgaben des Fremdsprachenunterrichts die Beschäftigung mit der „Kultur“ des Landes, das die betreffende Sprache spricht. Die Lehrpläne formulieren dies etwa so: „Der Unterricht soll zu weltoffener Haltung erziehen, zur Achtung vor der kulturellen Leistung des anderen Volkes.“ Wenn nur ein Schüler die Frankreichkunde für das Hauptthema des Unterrichts hielt, so muß dies nicht bedeuten, daß in allen anderen Klassen die Frankreichkunde grundsätzlich vernachlässigt wurde.

Bemerkenswert sind jedoch die Antworten auf eine andere Frage. Aus einer Liste von Begriffen sollten jene ausgewählt werden, die einem durchschnittlichen Schüler der Klasse auch noch nach dem Abitur vertraut sind. Genannt werden die folgenden Begriffe (nach der Häufigkeit): clochard (81), le commissaire Maigret (66), sécurité sociale (französische Sozialversicherung, 60), flic (Argotwort für Polizist, 53), sous-préfet (Landrat, 52), la règle des trois unités (die Regel der drei Einheiten, im Drama, 51), Les Fleurs du Mal (41), La Préface de Cromwell (Manifest der Romantik, 39), salarié (Arbeitnehmer, 35), A la Recherche du Temps perdu (29), la nationale 7 (Bundesstraße 7, 26), la laïcité (Laizismus, 14), agrégé (Studienrat erster Klasse, 13), cégétiste (Mitglied der Gewerkschaft CGT, 6).

Solche Antworten fordern Überlegungen über das Unterrichtsziel hinaus. Der Französischunterricht darf die aktuellen Probleme Frankreichs, denen sich die Schüler schon bei der Lektüre deutscher Zeitungen gegenübersehen, nicht ausklammern: das laizistische Prinzip, der Staat als wichtigster Arbeitgeber und Sozialpartner, politische und unpolitische Gewerkschaften, die demographische

Situation, die besondere Struktur des Verkehrswesens. Dieses und vieles andere mehr ist heute weit wichtiger als die Regel der drei Einheiten oder Victor Hugos romantisches Manifest.

Sofort anzufügen ist freilich, daß die Notwendigkeit einer stärkeren Berücksichtigung aktueller Probleme die Bedeutung der französischen Literatur für den Französischunterricht in Deutschland in keiner Weise mindert. Die französische Literatur ist für ihn unentbehrlich, nicht nur weil sie weitgehend eine nachahmenswerte sprachliche Norm repräsentiert, sondern auch vor allem weil sie, in französischen Schulen Jahr um Jahr aufs neue ausgelegt, das Bewußtsein zahlloser Franzosen in höchstem Maße prägt.

Der Literaturunterricht leistet Beachtliches. Alle bedeutenden französischen Autoren werden in deutschen Schulen behandelt. Vor allen werden gelesen Camus, Saint-Exupery, Molière, Sartre, Anouilh, Racine, Corneille und Maupassant. Darüber hinaus wird der Bogen sehr weit gespannt, von der mittelalterlichen Literatur zur Avantgarde der Gegenwart. Auch die wichtigsten französischen Lyriker werden gelesen, am häufigsten Baudelaire und Verlaine. Französische Lieder und Chansons spielen dagegen im Unterricht eine weniger wichtige Rolle.

Literatursoziologische Untersuchungen, die in Frankreich angestellt wurden, zeigen, daß Camus und Sartre auch heute noch zu den von französischen Schülern meist gelesenen Autoren gehören. Die deutschen Schüler lesen also gerade jene Autoren, die auch gleichaltrige Franzosen besonders beschäftigen. Die weit aus meisten der im Unterricht behandelten literarischen Werke blieben den Schülern als „besonders interessant“ im Gedächtnis. Nur Corneilles „Cid“ stößt auf häufige Ablehnung. Das Interesse ist, was Molière und Racine betrifft, durchaus nicht selbstverständlich und wäre es nicht einmal in Frankreich.

Kaum Übungen am Tonband

„Das unmittelbare Verstehen und der lautreine, sinn- und formrichtige Gebrauch der fremden Sprache sind auf allen Stufen Hauptziele des Unterrichts“, so definiert zum Beispiel der baden-württembergische Lehrplan das Ziel des eigentlichen Sprachunterrichts. Seine Forderung berührt sich mit Ergebnissen der neueren pädagogischen Forschung, in der immer wieder auf die Bedeutung der Sprache, auch der Fremdsprache, für die Erziehung hingewiesen wird: Sprache ermöglicht „Begabung“, „Soziabilität“, verhindert „Manipulation“.

Was leistet der Sprachunterricht im Französischunterricht der gymnasialen Oberstufe? In einer Umfrage ist über den Grad der erreichten Sprachkenntnis nicht viel zu erfahren – ganz abgesehen davon, daß es überhaupt noch weitgehend an objektiven Kriterien zu deren Bestimmung fehlt: Schwimmen kann man oder kann man nicht. Bei der Beherrschung einer Sprache sind unendlich viele Stufen der Kenntnis zu unterscheiden. Was in der Umfrage feststellbar wird, ist erschreckend genug: Die Befragten nehmen an, daß in fast der Hälfte der Klassen ein durchschnittlicher Schüler zum Zeitpunkt des Abiturs nicht oder nur mit Mühe imstande war, eine Nachrichtensendung im französischen Rundfunk zu verstehen, nach normalerweise sechs Jahren Unterricht.

Andere Fakten legen den Eindruck nahe, daß in vielen Klassen die für deutsche Schüler wichtigsten Strukturen des Französischen nicht bewußt eingeübt wurden. Die grammatische Terminologie ist weitgehend unbekannt. Unter dem Einfluß der pädagogischen „Reformbewegung“ vom Ende des letzten Jahrhunderts („Lebende Sprache nicht wie tote lehren“) meint man offensichtlich noch häufig, man könne in der Schule eine Fremdsprache vor allem unbewußt, in unreflektiertem, imitativem Gebrauch erlernen. Bei drei bis vier Wochenstunden Unterricht ist ein solches Vorgehen unökonomisch. Eine so kurze Zeit reicht zum Erwerb von wirklichem „Sprachgefühl“ nicht aus. Auch andere Übertreibungen der Reformpädagogik beeinflussen den neusprachlichen Unterricht noch immer: „Die Übersetzung in die Fremdsprache ist eine Kunst, die die Schule nichts angeht.“ Noch immer huldigt man dieser Maxime. In 64 von 89 Klassen wurde die Übersetzung eines unbekanntes Textes ins Französische nicht geübt.

Dazu kommt, daß an den meisten deutschen Schulen technische Hilfsmittel selten gebraucht werden oder ganz fehlen. 64 von 81 Befragten, die sich dazu äußerten, haben während ihrer Schulzeit nie eine Tonbandaufnahme ihrer französischen Aussprache gehört. Kein Wunder, daß nach Auskunft der Befragten in fast einem Drittel der Klassen nicht damit zu rechnen ist, daß durchschnittliche Schüler die für Deutsche schwierigen Laute des Französischen artikulieren können. Nur drei von über 80 Klassen stand für den Französischunterricht auf der Oberstufe ein Sprachlabor zur Verfügung.

Die Untersuchung brachte noch eine Vielzahl von überraschenden Ergebnissen. Annähernd die Hälfte aller Oberstufenschüler erhält Nachhilfeunterricht. Die Oberstufenreform, vor zehn Jahren von den Kultusministern empfohlen, um den Abiturienten den Übergang zur Hochschule zu erleichtern, verlief weitgehend im Sande. Auf die Frage, ob sie im Französischunterricht zur Benutzung

wissenschaftlicher Literatur angeleitet worden seien, geben zehn Prozent der Befragten keine Auskunft, 20 Prozent antworten verneinend, die anderen nennen Wörterbücher im Taschenformat, über zehn Prozent von ihnen wiederum versehentlich ein englisch-deutsches Wörterbuch. Der Gruppenunterricht – seit Kriegsende das Lieblingskind der Unterrichtslehre – ist nur einem Drittel der Klassen bekannt.

Ungenügende Reiseerfahrungen

In starkem Maße wirkt der Französischunterricht auf die Freizeitgestaltung der Schüler ein. Über 80 Prozent der Befragten kamen über die Schule in Kontakt mit französischen Schülern; ebenso viele waren bereits vor dem Abitur in Frankreich, oft mehrmals. Französische Bücher und Zeitungen werden von den Schülern auch „zum Vergnügen“ gelesen, viele hören französische Rundfunksendungen. In über der Hälfte der Klassen gehören französische Ausdrücke zum Schülerjargon, oft durchaus nicht gesellschaftsfähige Wendungen. Zwei Drittel der Befragten meinen, ihr Französischunterricht sei im ganzen für das Ideal der Völkerverständigung von Nutzen gewesen; ein Drittel verneint dies ausdrücklich. Die Frage ist gestellt: Wird es in absehbarer Zeit zu einer effektiven Zusammenarbeit der europäischen Schulbehörden kommen? Das würde vieles erleichtern. Für die Schüler: Sinnvoll organisierte Sprachkurse im Land können Jahre mühsamen Unterrichts ersetzen. Für die Lehrer: Sie unterrichten in der Regel 40 Jahre, bisher ohne die Möglichkeit zu einem längeren, nutzbringend angelegten Aufenthalt im Ausland nach dem Abschluß ihres Studiums. Für die Lehramtskandidaten: Ihnen ist bisher nicht gestattet, auch nur die Hälfte ihres Studiums in dem Land zu absolvieren, dessen Sprache sie ein Leben lang unterrichten sollen.

Wandruszkas „Interlinguistik“ und die Sprachbetrachtung im Fremdsprachenunterricht¹

Bemerkungen zur Weltbildthese²

1.1 Die folgende Abhandlung möchte auf die Wichtigkeit einer zentralen These von Wandruszkas Interlinguistik für die Theorie des Fremdsprachenunterrichts in Deutschland hinweisen. Diese Theorie ist u.a. durch die Forderung gekennzeichnet, daß der Unterricht einer fremden Sprache neben „praktischen“ Sprachkenntnissen und Kenntnissen zur Literatur und Kultur der fremden Sprachgemeinschaft auch sprachwissenschaftliche Kenntnisse und Einsichten vermitteln solle. Die Wende in der Unterrichtstheorie gegen Ende der 60er Jahre hat an dieser Forderung nichts geändert. Im ‚Normenbuch Französisch‘, d.h. in dem Text eines Beschlusses der Kultusministerkonferenz vom 27. Juni 1975, welcher „einheitliche Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung“ im Fach Französisch für die verschiedenen Bundesländer festlegt, werden drei Lernzielbereiche unterschieden, nämlich 1. sprachliche Fähigkeiten und Fertigkeiten, 2. fachliche Kenntnisse und Einsichten und 3. Fachübergreifende Lernziele. Unter den fachlichen Kenntnissen und Einsichten wird neben Landeskunde und Literatur der Bereich der „Sprachbetrachtung“ genannt, und auch im Bereich der fachübergreifenden Lernziele werden Fähigkeiten angeführt, die sprachwissenschaftliche Kenntnisse und Einsichten voraussetzen. Diese Angaben sind überraschend ausführlich, wenn man bedenkt, daß das Normenbuch im Bereich der Landeskunde und der Literatur sogar auf die Festlegung von Mindestanforderungen verzichtet.

1.2 Die Ausführungen der neueren Lehrpläne zur Sprachbetrachtung im Fremdsprachenunterricht beziehen sich im allgemeinen auf jene Formen der Sprachwissenschaft, die in den verbreiteten Einführungen in die Linguistik

¹ Erstveröffentlichung in: Wolfgang Pöckl (Hg.), Europäische Mehrsprachigkeit. Festschrift zum 70. Geburtstag von Mario Wandruszka, Tübingen: Niemeyer 1981, S. 471-491.

² Der Verfasser dankt auch an dieser Stelle Agnes Abel, Hans Helmut Christmann und Jürgen Lang für die kritische Lektüre und Diskussion einer wesentlich umfangreicheren ersten Fassung dieses Textes.

dargestellt werden (vgl. Bünning, Funkkolleg, Linguistik I, Lyons). Selbstverständliches und Utopisches stehen beieinander. Die Debatte um die Einführung eines Schulfaches Linguistik hat ihre Spuren hinterlassen. Was die heutige Situation zu charakterisieren scheint, ist einerseits eine gewisse Skepsis gegenüber der „neuen“ Linguistik und andererseits eine gewisse Aufwertung älterer Positionen. Diese Positionen können heute am besten unter Bezug auf ältere Lehrerhandbücher, wie sie etwa von Walter Hübner, Adolf Bohlen oder Friedrich Schubel veröffentlicht wurden, belegt werden. Die Angaben zur Sprachbetrachtung im Fremdsprachenunterricht werden in diesen Werken von der oft als „Weltbildthese“ bezeichneten Annahme beherrscht, daß zwischen Eigenschaften einer Sprache und Eigenschaften ihrer Sprecher eine sehr enge Beziehung besteht. Die sprachwissenschaftliche Grundlage dieser Meinung kann, obschon oft bestritten, nicht als erledigt gelten. Nichts schließt aus, daß die Lehre vom Weltbild der Sprache wieder in den Vordergrund des sprachwissenschaftlichen Interesses und der Fremdsprachendidaktik rückt. Gauger weist mit Recht darauf hin, daß diese Lehre das – wie man früher sagte – „gebildete Publikum“ auch heute noch beherrsche (S. 191). Das gilt sicher auch für nicht wenige Fremdsprachenlehrer.

1.3 Der zweite Teil der vorliegenden Abhandlung versucht zu zeigen, in welcher Weise die Weltbildthese in den erwähnten älteren Lehrerhandbüchern dargestellt wird. Der dritte Teil berichtet über einige Quellen der zuvor besprochenen Auffassung und schließt mit einem Hinweis auf die sog. Sapir-Whorf-Hypothese. Danach werden unter Bezug auf Wandruszka's Interlinguistik Einwände gegen die Weltbildthese erörtert, die zu einer Einschränkung dieser These führen. In einem kurzen fünften Teil wird abschließend zur allgemeinen Bedeutung der Sprachbetrachtung im Fremdsprachenunterricht Stellung genommen. In Anbetracht des begrenzten Rahmens dieser Veröffentlichung kann weder die herangezogene Dokumentation noch die vorgetragene Argumentation Endgültigkeit beanspruchen, soweit nicht der Hauptgegenstand der Untersuchung – die Rolle der Weltbildthese in der deutschen Fremdsprachendidaktik – betroffen ist.

2.1 Nach der traditionellen Theorie des Fremdsprachenunterrichts in Deutschland war das Hauptziel dieses Unterrichts die Kenntnis des fremden

„Volkes“, seines „Geistes“, seines „Wesens“, seiner „Kultur“.³ Auch die Spracherlernung stand im Dienst dieses Zieles. Sie wurde nicht in erster Linie damit begründet, daß den Schülern ein Mittel zur Verständigung mit Angehörigen der fremden Sprachgemeinschaft zur Verfügung gestellt werden solle. Entsprechendes galt für die Sprachbetrachtung. Nach der traditionellen Unterrichtstheorie steht auch sie im Dienst der Erkenntnis der fremden Sprachgemeinschaft. Dem entspricht etwa, daß die *Methodik des Englischunterrichts* von Friedrich Schubel, das in der Bundesrepublik in den letzten 20 Jahren wohl meistgekauft Buch zur Theorie des Fremdsprachenunterrichts, dem Englischunterricht als erstes Ziel die Aufgabe setzt, „soviel wie möglich vom englischen Geist zu erfassen, der sich in seiner Sprache und deren geschriebenen und gedruckten Fixierungen aller Arten kundtut“ (S.4). Schon zuvor, auf S. 2 seines Buches, hatte Schubel betont: „Je tiefer jemand z.B. in die englische Sprache eindringt, um so mehr ist er in der Lage englisch zu denken, zu fühlen, zu wollen und zu werten ... Will man an den wahren Geist eines fremden Volkes herangelangen, so kann das nur durch dessen unmittelbarsten Ausdruck – die Sprache – geschehen“ (S. 2).

2.2 Die gleiche Auffassung der Sprachbetrachtung im Fremdsprachenunterricht wird etwa von Walter Hübner vertreten. In seiner 1929 zuerst erschienenen, 1933 wenig verändert wieder aufgelegten und 1965 und 1969 nachgedruckten *Didaktik der neueren Sprachen* heißt es von dem „sprachlichen Formensystem“, es habe „für einen Unterricht, dessen Ziel das Verstehen einer fremden Kultur ist, seine selbständige Stellung als eine der wichtigsten Ausdrucksformen des fremden Volksgeistes. (Sperrung schon bei Hübner) ... Grammatik soll ... getrieben werden in der Absicht, ... das Verhältnis von Denken und Sprechen bei dem fremden Volk ... verstehen zu lehren. Die Grammatik ist nicht Selbstzweck, sondern eines der Mittel zur Erreichung dieses Ziels“ (S. 124).

Hübner ist allerdings vorsichtig genug, um vor Übertreibungen zu warnen. Er wendet sich ausdrücklich gegen den Lehrer, „der jede grammatische Erscheinung. ‚psychologisch‘ deuten und in ihr Wesenseigentümlichkeiten des fremden

³ Die sog. Kulturkundebewegung, welche die Theorie und auch manche Bereiche der Praxis des deutschen Fremdsprachenunterrichts zwischen 1920 und 1970 in hohem Maße beeinflusste, wird mit großer Deutlichkeit dargestellt bei Rülcker, vor allem im 5. und 6. Kapitel. – Eine in ihrem Materialreichtum beeindruckende politische Kritik der Kulturkundebewegung hat Apelt vorgelegt.

b) gedrungene Wendungen	<i>les neiges</i> <i>les langues allemande et française</i> (1 Subst. 2 Adj.) beziehungsloses Relat.Pron. <i>café chantant</i> <i>son cadet</i>
c) Verkürzungen im Satzbau	Inf. u. Part. Konstruktion <i>une robe cerise</i>
d) Vermeiden entbehrlicher Wörter	<i>à temps</i> Vermeiden von Partikeln
e) Vermeiden von Phrasen und bildlichen Wendungen	<i>fausse alarme</i> = blinder Lärm (sic)

2.3.2 Die angeführten Zusammenstellungen können hier nicht erörtert werden. Charakterisiert werden können sie insgesamt, wie die von Albrecht untersuchten Argumente zur These vom abstrakten Charakter der französischen Sprache als eine Sammlung falscher Behauptungen, bzw. unvollständiger oder irreführend ausgewählter Fakten, die fehlerhaft, einseitig oder widersprüchlich interpretiert werden (vgl. Albrecht 1970, S. 309-320). Auf diesen Fakten baut Bohlen die Empfehlung zum stilistischen Vergleich französischer Texte mit einer deutschen Übersetzung auf. Er führt eine solche „Stilanalyse am französischen Text“ vor (1953, S. 154ff., ⁵1966, S. 180ff.). In 75 Textzeilen werden 67 Erscheinungen festgestellt, die einem Punkt in der Liste „wichtiger Charakterzüge des Französischen“ zugeschrieben werden können. Auf die sechs von Bohlen unterschiedenen Oberbegriffe verteilen sich diese Erscheinungen wie folgt:

- | | |
|---------------------|---------------------|
| 1. 4 Erscheinungen | 4. 8 Erscheinungen |
| 2. – Erscheinungen | 5. 9 Erscheinungen |
| 3. 27 Erscheinungen | 6. 19 Erscheinungen |

Bohlens Kommentar dazu lautet:

„Danach wären die meisten Belege für die ‚Genauigkeit und Klarheit‘ sowie für die ‚Lebendigkeit und Beweglichkeit‘ gefunden, während die drittstärkste Gruppe unter das Stichwort ‚Höflichkeit‘ fällt. Man wird nicht umhinkönnen zuzugeben, daß damit wesentliche Charakterzüge des Französischen getroffen sind, die aber den Schülern nicht theoretisch aufgedrängt, sondern von ihnen selbst erarbeitet sind“ (1953, S.157, ⁵1966, S. 184).

Gewiß gibt Bohlen zu, daß „die immer wieder unternommenen Versuche, von der Sprachform Schlüsse auf den Sprachgeist zu ziehen, nicht den Wert einer mathematischen Formel besitzen und daher individuell verschieden beurteilt werden“ (1966, S. 186). In der Ausgabe von 1953 fehlte eine solche Einschränkung noch. Damals wurde unter Bezug auf Lerch und Sieburg nur anerkannt, daß alle Versuche, „von der Sprache aus Schlüsse auf die seelische Eigenart der Franzosen zu ziehen, ... auf gegensätzliche Eigenschaften“ stoßen (1953, S. 159, ⁵1966, S. 186). Das aber erweckte bei dem Verfasser keine Zweifel. Die Feststellung einer gewissen Spannung im französischen Nationalcharakter schien ihm eher ein Hinweis auf die Zuverlässigkeit der Untersuchungsmethoden zu sein. In allen fünf Auflagen seines Buches zwischen 1953 und 1966 bringt Bohlen ein Zitat, in dem gesagt wird, daß der in der französischen Sprache unaufhaltsam losstürmende Fluß der Rede „auch zur Lüge“ verführe, weil „der Sprechende plötzlich sieht, was die dahinflutende Syntax ohne ihn angerichtet hat, und dann nicht mehr den Mut aufbringt, bis zu dem Punkte zurückzugehen, wo er noch mit der Sprache einig war“ (1953, S. 158f., ⁵1966, S. 185).

3.1 Die im zweiten Teil dieser Abhandlung dargestellte Auffassung der Sprachbetrachtung im Fremdsprachenunterricht kann nicht als ein isolierter und insgesamt überwundener Irrtum der zitierten Didaktiker angesehen werden, obgleich einzugestehen ist, daß die Annahme einer engen Entsprechung von Eigenschaften einer Sprache und Eigenschaften ihrer Sprecher in der gegenwärtigen Sprachwissenschaft keine besonders große Rolle spielt und in Einführungen und Handbüchern zur neueren Sprachwissenschaft meist schnell abgetan wird. Die genannten Didaktiker stützen sich auf eine in der Sprachwissenschaft lange Zeit herrschende Lehre, die auch in neueren sprachphilosophischen und sprachpsychologischen Arbeiten durchaus noch präsent ist. Wenn diese Lehre gegenwärtig meist nur zurückhaltend vertreten wird, so ist dies oft auch eine Reaktion gegen eine übertriebene Gleichsetzung von Deutschtum und deutscher Sprache vor 1945.

3.2 Die Weltbildthese wird in der deutschen Fremdsprachendidaktik in aller Regel unter Berufung auf Wilhelm von Humboldt vertreten. (Zur Geschichte dieser These vgl. Christmann 1966). Ohne Rücksicht darauf, daß gerade die sprachtheoretischen Äußerungen Wilhelm von Humboldts besondere Auslegungsschwierigkeiten bereiten, weil dieser Autor in immer neuen Anläufen ihm noch nicht völlig faßbare Erkenntnisse festzuhalten suchte, werden zur

Weltbildthese immer wieder Humboldt-Sätze angeführt, ohne daß auf die ebenfalls bei Humboldt vorhandenen Stellen hingewiesen würde, welche die zitierten Sätze einschränken. Zudem stellen die Zitate wohl häufig auch eine unausgesprochene Anspielung auf die Geschichte unseres Schulwesens dar: eine Berufung auf Humboldt ist oft zugleich eine Berufung auf den „Geist des Gymnasiums“. Schubel zitiert wohl auch aus diesem Grund schon auf der ersten Seite seiner Methodik Humboldts Satz: „Die Sprache ist gleichsam die äußerliche Erscheinung des Geistes der Völker; ihre Sprache ist ihr Geist, und ihr Geist ihre Sprache; man kann sich beide nie identisch genug denken.“

Hübner verweist im Text kurz vor dem oben angeführten Zitat auf Humboldts Begriff der inneren Sprachform (S. 124), und auch Bohlen beginnt das besprochene Kapitel mit zwei Humboldt-Zitaten. Er führt zunächst das von Schubel herangezogene Zitat an und verweist danach auf den Satz: „Die Erlernung einer fremden Sprache sollte daher die Gewinnung eines neuen Standpunktes in der bisherigen Weltansicht sein“ (1966, S. 173).

Diese Zitate werden fast wie Belege für einen Gemeinplatz angeführt, ihre Begründung in Humboldts Sprachtheorie – erst durch die „Sprache“ wird die „Welt“ „Eigentum des Geistes“, die „Verschiedenheit der Sprachen“ schafft für den menschlichen Geist verschiedene „Welten“ – wird nicht ausdrücklich dargestellt. Ebenso wird die bei Humboldt auch betonte Universalität des menschlichen Geistes und die ihr entsprechende Ähnlichkeit aller menschlichen Sprachen kaum beachtet.

3.3 Auch in der ganz auf Humboldt bezogenen Sprachwissenschaft Leo Weisgerbers und seines Kreises wurde mehr über die „Kraft der Muttersprache“ nachgedacht als über die Möglichkeit, daß „die Form aller Sprachen sich im Wesentlichen gleich seyn ... muss“ (Humboldt S. 651). Die Muttersprache steht nach der Auffassung der Weisgerber-Schule, die in der Sprachwissenschaft der Bundesrepublik in den Nachkriegsjahren eine weithin beherrschende Stellung hatte, als „Zwischenwelt“ zwischen Individuum und Welt. In einem beim Neuphilologentag in Wiesbaden am 16. Mai 1951 gehaltenen Vortrag „Die Fremdsprache als Energie“ hat Weisgerber seine Lehre auf den Fremdsprachenunterricht angewandt und betont, daß die Fremdsprache als „Muttersprache der fremden Sprachgemeinschaft“ (S. 312f.) gesehen werden müsse, und zwar nicht als „bloßes Mittel ..., das für die verschiedensten Zwecke ‚dient‘, sondern als wirkende Kraft, die alle ... Lebensäußerungen mitbestimmt, ja zum größten Teil erst

ermöglicht. Verstehen der Fremdsprache als Muttersprache der fremden Sprachgemeinschaft ist gleichbedeutend mit dem Durchschauen der Energieia, die in dieser Gemeinschaft ihre geistgestaltende, kulturschaffende, geschichtstragende Kraft entfaltet“ (S. 312).⁴

Man bedauert, daß Weisgerber seine verschiedentlich angekündigte Absicht nicht verwirklicht hat, den vier Bänden seines Hauptwerkes ‚Von den Kräften der deutschen Sprache‘ einen fünften Band folgen zu lassen, der „eine etwas eingehendere Darstellung von Befunden vergleichender Sprachbetrachtung (im Sinne von Humboldts Sprachvergleichung)“ enthalten sollte. (Vgl. Weisgerber 1971 ‚Vorwort zur dritten Auflage des Gesamtwerkes‘ im 1. Band und Weisgerber 1973 ‚Vorwort zur dritten Auflage‘ des 2. Bandes; s. auch Bd. II S. 40ff. und z.B. S. 239). Weisgerber hat auch keinen größeren Versuch unternommen, die sprachliche „Zwischenwelt“ des Deutschen und des Französischen zu vergleichen, obwohl er, in Metz geboren, eine ganz außergewöhnlich gute Kenntnis des Französischen haben soll.⁵

3.4 Die wichtigste Untersuchung, in der bisher unter Berufung auf Wilhelm von Humboldt versucht wurde, besondere Beziehungen zwischen Eigenschaften einer Sprache und Eigenschaften ihrer Sprecher darzustellen, ist wohl Eugen Lerchs Buch ‚Französische Sprache und Wesensart‘ (1933). Es ist daher verständlich, daß Bohlens Bemühungen um eine didaktische Operationalisierung der Weltbildthese auf dieses Buch zurückgegriffen haben. An den verfehlten Folgerungen Bohlens trägt Lerch eine gewisse Mitschuld. Sein Satz „Die französische Sprache ist so, wie die Franzosen sie haben wollten und haben wollen“ (S. 7) kann

⁴ Es fällt auf, daß der Begriff der Energieia bei Weisgerber, im Gegensatz zum griechischen Sprachgebrauch und im Gegensatz zu Humboldts berühmter Äußerung (S. 418), weniger mit dem Begriff der „Tätigkeit“ verbunden wird, als vielmehr mit dem Begriff der „Kraft“, in einer gewissen Entsprechung zu der Bedeutung von „Energie“ in der Umgangssprache. Zum Begriff der Energieia vgl. auch Hartmann und Coseriu 1974, S. 37ff.

⁵ Die Weltbildthese wird übrigens auch von Weisgerbers Sohn Bernhard in dessen ‚Elementen eines emanzipatorischen Sprachunterrichts‘ als „didaktische Begründung für einen allgemeinen Fremdsprachenunterricht“ angeführt (S. 34). Sie ist von Kahl zur Begründung des Unterrichtsprinzips der „Einsprachigkeit im Fremdsprachenunterricht“ benutzt worden. (Einsprachigkeit des Fremdsprachenunterrichts = Verbot eines ausdrücklichen Bezugs des Unterrichts auf die Muttersprache der Schüler). Kahl lehnt sich unmittelbar an Weisgerbers Äußerungen an. Seine Ansichten werden bei Butzkamm (S. 113-120) einer eingehenden Kritik unterzogen.

nur mißverstanden werden. (Vgl. hier 3.5). Eine Neigung Lerchs zur Überbetonung einzelner, zuweilen sogar falscher Feststellungen ist unverkennbar. Die Möglichkeit eines futurum exactum im Französischen (wie lt. cras venero) genügt nicht, um die „Rücksichtnahme auf das Urteil der Nachwelt“ und das Sprechen aus einer „Ewigkeitsperspektive“ (S. 258) zu einem charakteristischen Zug der französischen Wesensart zu machen. Dennoch kann Lerch nicht für alle Vereinfachungen und Verallgemeinerungen Bohlens verantwortlich gemacht werden. Die Zusammenfassung seiner Arbeit steht unter dem Motto «Aucun peuple n'a le monopole de tel ou tel trait de caractère» (S. 284). Das hätte eine zurückhaltendere Benutzung des Werkes nahelegen sollen. – Übrigens wären wohl auch Lerchs Äußerungen zur französischen Sprache und Wesensart vorsichtiger ausgefallen, wenn sie nicht gewissermaßen vorbereitet worden wären durch die kenntnisreiche, in vielen Behauptungen aber haltlose Darstellung des deutschen und des französischen Nationalcharakters in Eduard Wechßlers Buch ‚Esprit und Geist‘ (1927). Im Gegensatz zu Lerch und Schalk berücksichtigt Wechßler noch nicht einmal die historische Wandlungsfähigkeit eines Nationalcharakters hinreichend. (Zu Wechßler vgl. jetzt Christmann 1977).

3.5 Wichtiger als Wechßlers Buch war für Lerch allerdings die Sprachauffassung seines Lehrers Vossler. Vossler sah in dem kulturellen Zustand eines Volkes die entscheidende Ursache für die Annahme einer sprachlichen Veränderung durch die Sprachgemeinschaft. Aus dieser Sicht ist eine Sprachgemeinschaft für Veränderungen ihrer Sprache so verantwortlich wie ein Volk für seine Geschichte. Zur Verdeutlichung dieses Gedankens scheut sich Vossler nicht, etwa zwischen der Durchsetzung des sog. Teilungsartikels im Französischen und der Kriegsschuldfrage nach dem ersten Weltkrieg eine sehr weitgehende Entsprechung anzunehmen (S. 166). Diese Sprachauffassung steht hinter dem oben angeführten Satz von Lerch „Die französische Sprache ist so, wie die Franzosen sie haben wollten und haben wollen“. Vosslers Auffassung des Sprachwandels rechtfertigt nur den ersten Teil dieses Satzes. (Zu Vossler und seiner Schule vgl. Christmann 1974).

3.6.1 Die Unterscheidung zwischen einer durch die Sprachgemeinschaft bewirkten und gewissermaßen verantworteten Sprachgeschichte und einem der Sprachgemeinschaft als Ganzes vorgegebenen Sprachzustand der Gegenwart hat den Anhängern der Weltbildthese immer wieder Schwierigkeiten bereitet. Die

Sprachgeschichte kann einzelne Erscheinungen durch einen Blick auf die Kultur der Sprachgemeinschaft zum Zeitpunkt der Annahme dieser Erscheinungen ethnopsychologisch deuten. Gerade deshalb kann aber der geschichtlich gewordene Sprachzustand in der Synchronie nicht als ein Produkt der gegenwärtigen Kultur der Sprachgemeinschaft aufgefaßt werden. Die Schwierigkeiten, die sich aus diesem Sachverhalt für die Weltbildthese ergeben, sind auch erkennbar in den wichtigsten für Deutschsprachige verfaßten Schulgrammatiken des Französischen, in denen ein Bezug auf die Weltbildthese erwartet werden kann. Im Gegensatz etwa zu der ‚Grammatik der englischen Sprache‘ von Deutschbein – Klitscher, die noch in ihrer 16. Auflage von 1959 durchgehend bemüht ist, die besprochenen sprachlichen Erscheinungen mit charakteristischen Eigenschaften „englischer Menschen“ und der „englischen Kultur“ in Verbindung zu bringen (von Nordamerika oder Australien ist kaum die Rede), beschränken sich die Hinweise auf die Wesensart des fremden Volkes, soweit überhaupt vorhanden, in den französischen Grammatiken von Strohmeyer (1921), Engwer – Lerch (1926) und Regula (1931) letztlich auf die Titel und/oder die Vorreden dieser Werke. Die Darstellung der behandelten sprachlichen Sachverhalte ist weder bei Strohmeyer noch bei Engwer – Lerch oder bei Regula durch die Weltbildthese nachhaltig beeinflusst, obwohl die Verfasser diese These nicht grundsätzlich ablehnen.^{6 7}

⁶ Vgl. Jabergs Haupteinwand gegen Vossler und die Weltbildthese 1926, S. 18. – Aus der Sicht der im Text vorgetragenen Argumentation schlagen Rheinfelder (S. 12ff.) und Rohlf's zu Recht eine im wesentlichen kulturgeschichtliche Ausrichtung der Sprachbetrachtung im neusprachlichen Unterricht vor, freilich zu ganz verschiedenen Gegenständen und mit ganz verschiedenen Zielrichtungen, – Rheinfelder in Anlehnung an Vossler, Rohlf's nicht ohne Polemik gegen ihn. Eine kulturhistorische Sprachbetrachtung kann an einigen Tatsachen einen ursprünglichen, für die Gegenwart jedoch nicht mehr behauptbaren „unmittelbaren Zusammenhang“ zwischen der „Vorstellungswelt“ der Sprecher und ihrer „Sprache“ belegen (Jaberg). Die Bezeichnung des Sonnenuntergangs im Franz. (*le soleil se couche*) wird oft als Beispiel dieses Sachverhaltes angeführt.

⁷ Auch die von Bohlen herangezogene Darstellung des ‚Stils der französischen Sprache‘ von Fritz Strohmeyer (zugänglich war nur die 1. Auflage Berlin: Weidmann 1910; Bohlen benutzte die 2. Auflage von 1924) ist kaum um eine nationalpsychologische Deutung der beschriebenen Fakten bemüht. Diese wird erst von Bohlen an das von Strohmeyer gesammelte Material herangetragen. Hinweise auf eine völkerpsychologische Erheblichkeit stilistischer Techniken finden sich jedoch in der kurzen für den Schulgebrauch mit Übungen versehenen ‚Französischen Stilistik‘ von Fritz Strohmeyer. Auch das Buch von 1910 ist freilich auf ein Stilideal bezogen, das ein bestimmtes Bild der Sprachgemeinschaft voraussetzt und so völkerpsychologisch gedeutet werden kann. Das

3.6.2 Die geringe Berücksichtigung der Weltbildthese in den genannten Grammatiken kann als ein Argument gegen diese These angesehen werden. Man muß sich dazu erneut vor Augen halten, wie sehr die traditionelle Theorie des deutschen Fremdsprachenunterrichts von der Einheit von Sprache und Kultur überzeugt war. Die ‚Richtlinien für die Lehrpläne der höheren Schulen Preußens‘ von 1925, welche die Lehrplangestaltung in der Bundesrepublik bis weit in die 60er Jahre beeinflussten, nennen als Hauptziel des Unterrichts, für den die erwähnten Grammatiken bestimmt waren, daß „das im fremden Kulturganzen, besonders in der Sprache und im Schrifttum wirkende Leben ... für die innere Bildung des Schülers nutzbar“ gemacht werden solle (S. 113). Die gleichen Richtlinien sind kaum imstande, zwischen Sprache und Sprachgemeinschaft zu unterscheiden, etwa wenn vom Französischunterricht die „Feststellung durchgehender Wesenszüge des französischen Sprachlebens wie des Strebens nach Klarheit, Eindeutigkeit, Folgerichtigkeit“ (S. 329) gefordert wird und dabei dem „Sprachleben“ Eigenschaften zugeschrieben werden, die allenfalls den Sprachgebrauch der Sprachgemeinschaft kennzeichnen können.⁸ Wenn die Grammatiken dennoch die Weltbildthese in ihrer Beschreibung der fremden Sprache praktisch nicht berücksichtigen, so doch wohl deshalb, weil klare Entsprechungen zwischen dem zu beschreibenden Sprachzustand und Eigenschaften der fremden Sprachgemeinschaft den Verfassern nicht erkennbar waren.

3.6.3 Die in den Vorreden der Grammatiken, aber auch z.B. in den Richtlinien von 1925 (etwa S. 117), immer wieder behaupteten charakteristischen Prinzipien einer Einzelsprache, welche sinnvolle Zusammenhänge zwischen Fakten herstellen können, die bei isolierter Betrachtung als willkürlich erscheinen, sind bisher allenfalls im Vergleich des Deutschen und des Französischen bei Charles Bally

entspricht jedoch nicht einer eingestandenen Absicht des Verfassers. – An der Ausarbeitung der französischen Sprachlehre von Engwer – Lerch war Lerch nur in sehr begrenztem Maße beteiligt.

⁸ Die beherrschende Rolle der Weltbildthese in der Fremdsprachendidaktik der 20er Jahre ist deutlich auch in verschiedenen Äußerungen Ernst Ottos zu erkennen. Die 2. Ausgabe seiner ‚Methodik und Didaktik des neusprachlichen Unterrichts‘ (1925) unterscheidet sich von der 1. Auflage (1921) wesentlich durch den Einschub von drei längeren Abschnitten, in denen die Einheit von Sprache und Kultur betont wird (S. 188ff., S. 225ff., S. 337 ff.), und zwar mit einer Entschiedenheit, die der gleiche Verfasser bei der Behandlung des gleichen Gegenstandes in seinem Bericht über ‚Stand und Aufgabe der allgemeinen Sprachwissenschaft‘ später durchaus nicht beibehalten hat (vgl. 1965, S. 76ff.).

faßbar geworden. Bally wagt sogar eine völkerpsychologische Deutung seiner Ergebnisse, etwa wenn er die «séquence progressive» als Stütze der „Klarheit“ des Französischen bezeichnet, weil sie die Sprecher zwingt, «à dire d'abord de quoi l'on parle avant d'exprimer l'idée qui est le but de l'énonciation» (S. 367). Man sieht nicht, wie man über die wenigen, zurückhaltend beschriebenen Prinzipien Ballys hinauskommen könnte. Schon Ullmanns <Dominantes sémantiques du français> (S. 316) und Malblancs Beobachtungen bleiben hinter Bally zurück, obwohl sie auf ihm aufbauen. – Zembs vergleichende Grammatik vermag ich noch nicht einzuordnen.

3.7 Abschließend erscheint es angebracht, die Formulierung eines „sprachlichen Relativitätsprinzips“ durch den amerikanischen Sprachwissenschaftler Benjamin Lee Whorf zu erwähnen. Whorf hat auf Anregung seines Lehrers Sapir amerikanische Indianersprachen untersucht und ist dabei zu dem Ergebnis gekommen, daß Begriffe wie „Zeit“, „Materie“ und „Raum“ „nicht allen Menschen durch die Erfahrung in der gleichen Weise gegeben [sind]. Sie sind ihrer Form nach vielmehr abhängig von der Sprache oder den Sprachen, in deren Gebrauch sie entwickelt wurden“ (S. 100).

Diese oft als Sapir-Whorf-Hypothese bezeichnete Annahme ist an einer der von Whorf untersuchten Indianersprachen durch den zur Weisgerber-Schule zu rechnenden Sprachwissenschaftler Helmut Gipper überprüft und eingeschränkt worden. Schon zuvor hatte der um die Theorie des Fremdsprachenunterrichts hochverdiente Whorf-Herausgeber John B. Carroll die Beziehungen zwischen sprachlichem Relativitätsprinzip, kontrastiver Linguistik und Fremdsprachenerlernung erörtert und ebenfalls eine Einschränkung der Sapir-Whorf-Hypothese vorgeschlagen. Nach der Auffassung Carrolls gewöhnt die in einer Sprache gegebene Analyse der Wirklichkeit die Sprecher daran, „gewisse Erfahrungsunterschiede festzustellen, die Sprecher einer anderen Sprache möglicherweise nicht so häufig feststellen“ (S. 1 und S. 16ff.). Carroll nimmt jedoch nicht an, daß dadurch die Möglichkeit einer Erfassung solcher Erfahrungsunterschiede durch Angehörige anderer Sprachgemeinschaften eingeschränkt werde. Er betont vielmehr, daß durch die Übersetzung die in einer Sprache erfaßten Erfahrungen auch in einer anderen Sprache wiedergegeben werden können (S. 19) und weist im übrigen daraufhin, daß die unterschiedliche Erfassung der Wirklichkeit durch die verschiedenen Sprachen im allgemeinen gerade nicht auf systematische Unterschiede zwischen diesen Sprachen zurückgeführt werden kann (S. 17). Darum sei es auch

nicht angebracht, solche Unterschiede durch einen einheitlichen Begriff wie „world view“ oder „Weltanschauung“ zu bezeichnen. – Nicht zuletzt aufgrund der Bedeutung, welche die Sapir-Whorf-Hypothese in der amerikanischen Psychologie erreicht hat, endet die vielbeachtete Darstellung der ‚Psychologie der Sprache‘ durch Hans Hörmann mit einem Schlußkapitel, in dem „der Einfluß der Sprache auf die Weltansicht des Menschen“ erörtert wird. Der vierte Teil der vorliegenden Abhandlung versucht, den dort ausgesprochenen Argumenten Rechnung zu tragen, ebenso wie den von Franz von Kutschera vorgetragenen Gedanken zum Verhältnis von „Sprache und Wirklichkeit“, die im wesentlichen aus der deutschen Tradition der Weltbildthese abgeleitet werden.⁹

4.1 In Abschnitt 2.3.2 wurde darauf hingewiesen, daß Bohlen in der Ausgabe seiner Methodik von 1966, im Gegensatz zu früheren Ausgaben, den ethnopsychologischen Ansatz der Sprachbetrachtung im Fremdsprachenunterricht einschränkt. Bohlen gibt zu, daß seine Vorschläge „individuell verschieden beurteilt werden“ können (1966, S. 186) und verweist in diesem Zusammenhang auf Wandruszkas Buch ‚Der Geist der französischen Sprache‘ (1959). Obwohl die erwähnte Einschränkung bei Bohlen möglicherweise gerade durch die Lektüre

⁹ Ebenfalls in der deutschen Tradition steht die monumentale ‚Psychologie der Sprache‘ von Friedrich Kainz, deren 5. Band die ‚Psychologie der Einzelsprachen‘ untersucht. In dem über 700 Seiten umfassenden 2. Teil dieses Bandes (1969) versucht Kainz u.a. sog. „Sprach-Psychogramme“ für das Deutsche, das Französische und das Englische zu entwerfen. Schon aufgrund der nur sehr knapp herangezogenen sprachwissenschaftlichen Literatur entsteht in diesen Kapiteln jedoch nur ein oberflächliches Bild der untersuchten Sprachen und ihrer Sprachgemeinschaften. Die den Sprachgemeinschaften zugeschriebenen kollektiven psychologischen Dispositionen sind oft äußerst zweifelhaft, vor allem in dem Abschnitt „Zur Völkercharakterologie der Wissenschaft“. Dort liest man z.B.: „Wenn bei Lavoisier die quantitativen Methoden mit Waage und Meßapparaturen eine besondere Rolle spielen, so kann dabei die Sprache die Neigung dazu vermittelt haben, indem sie mit dem charakteristischen Phänomen des Teilungsartikels zur besonderen Beachtung des ‚Wieviel‘ erzieht. Er beweist, daß dem Franzosen schlechthin alles teilbar erscheint, sogar Liebe und Haß: on éprouve de l’amour, de la haine“ (S. 685). – Coseriu, dessen wichtigste Äußerungen zur Weltbildthese implizit in ‚Synchronie, Diachronie und Geschichte‘ vorliegen (vgl. 4.6), weist 1974a (S. 62, Anm. 58) die sog. Sapir-Whorf-Hypothese beiläufig, aber kategorisch als falsch zurück.

dieses Buches veranlaßt wurde,¹⁰ ist Wandruszkas Buch von 1959 insgesamt nicht als entscheidende Zurückweisung der Weltbildthese aufgefaßt worden. Kainz glaubt seine Analysen auch auf Wandruszka stützen zu können. (Vgl. z.B. S. 727). Ein von Albrecht (S. 316) zitierter Philologe sprach in einer kurz vor Wandruszkas Geist der französischen Sprache veröffentlichten, im übrigen verdienstlichen Universitätsrede zur „Vergleichenden Charakteristik der romanischen Schriftsprachen“ noch die Sätze: „Genügsam ist der Spanier in der kargen Landschaft der kastilischen Hochebene. Auch in seiner Sprache versucht er, mit den geringsten Mitteln auszukommen.“

Bis zu Wandruszkas Buch ‚Sprachen vergleichbar und unvergleichlich‘ (1969) war eine solche Argumentation in der romanischen Sprachwissenschaft durchaus geläufig. Nach diesem Buch ist sie nahezu unmöglich geworden. Der klassischen Anwendung von Wandruszkas Methode des multilateralen Übersetzungsvergleichs in dem Buch von 1969 geht es ja vor allem um die Zurückweisung der Weltbildthese und die Ablehnung einer die komplexe Vielfalt des Sprachgebrauchs vernachlässigenden Sprachwissenschaft. Andere im Vorwort auch angesprochene Absichten treten hinter diese beide Ziele zurück.

4.2 Man erinnert sich: Wandruszkas Buch von 1969 vergleicht französische, englische, deutsche, spanische, italienische und (in einem begrenzten Maße auch) portugiesische Originaltexte jeweils mit publizierten Übersetzungen in den fünf anderen Sprachen. Dabei wird eine im multilateralen Übersetzungsvergleich bisher unerreicht große Zahl von Textstellen herangezogen. Obwohl Wandruszka auf quantitative Angaben verzichtet, ergibt sich aus seiner Darstellung doch der kaum zurückweisbare Eindruck, daß sich die untersuchten Sprachen nicht durch den folgerichtigen Einsatz einiger charakteristischer Prinzipien unterscheiden. Die immer wieder in verschiedener Weise, festzustellenden Übereinstimmungen und Unterschiede zwischen verschiedenen Sprachen erscheinen als willkürlich. Viele der im bilateralen Sprachvergleich etwa dem Deutschen oder dem Französischen zugeschriebenen Merkmale finden sich mit wechselnder Verteilung auch in anderen Sprachen. Die grundsätzliche Möglichkeit, daß sich in den untersuchten Sprachen „besondere menschliche Erfahrungen“, „besondere Weltanschau-

¹⁰ Von Bohlens Methodik waren nur die Ausgaben von 1953 und 1966 zugänglich. Es konnte daher nicht überprüft werden, ob das erste Auftreten der genannten Einschränkung mit dem Verweis auf Wandruszkas Buch zusammenfällt.

ungen“ abzeichnen, wird in Wandruszkas Buch nur beiläufig, etwa im Schlußwort (S.527), anerkannt. In seinen Untersuchungen findet Wandruszka diese Möglichkeit kaum belegt. Er bemerkt vielmehr auf Schritt und Tritt, daß zwischen den untersuchten Sprachen Übersetzungen im strengen Sinn des Wortes möglich sind¹¹ und deshalb eine identische Wahrnehmung der Wirklichkeit in den verschiedenen Sprachgemeinschaften nur ausnahmsweise bezweifelt werden kann. Es gibt kaum ein Kapitel des Buches, in dem die Weltbildthese nicht als Hirngespinnst zurückgewiesen wird, oft in der Form einer zugleich vorsichtigen und ironischen rhetorischen Frage.

4.3 Ist die Weltbildthese damit erledigt? Man zögert, diese Frage uneingeschränkt zu bejahen. Zum einen bezieht sich Wandruszkas Untersuchung ja nur auf Sprachen, die Whorf ohnehin zum Standard Average European gerechnet hätte und für die er eine weithin gleiche Sicht der Welt gewiß nicht bestritten hätte. Für andere Sprachen ergeben sich aus Wandruszkas Untersuchungen naturgemäß keine Argumente. Zum anderen hat man den Eindruck, daß die bisherigen Erörterungen des Satzes vom Weltbild der Sprache dessen verschiedene mögliche Auffassungen zu wenig beachtet haben. Eine Würdigung der Leistung Wandruszkas muß Gesichtspunkte der Weltbildthese unterscheiden, die bisher oft nicht auseinandergelassen wurden.

4.4.1 Niemand bestreitet, daß jede Sprache die Wirklichkeit in anderer Weise analysiert. Die physikalische Wirklichkeit der Farben ist für jede menschliche Sprachgemeinschaft die gleiche. Es scheint jedoch keine zwei Sprachen zu geben, in denen sich die Farbbezeichnungen völlig entsprechen. Die einer Sprache eigene Analyse der Wirklichkeit kann metaphorisch als deren „Weltbild“ bezeichnet werden. Gegen eine solche Weltbildthese ist kein Einwand möglich. Die Metapher darf jedoch nicht zu unangebrachten Folgerungen verleiten. Das „Weltbild“ einer Einzelsprache im Sinne dieses Absatzes bewirkt für die Sprachgemeinschaft nicht mit Notwendigkeit eine besondere „Denk- und Anschauungsweise“ (Porzig S.214) oder ein besonderes „Weltverständnis“ (Luther S.94, S.154). – Die

¹¹ Man wird oft an einen Satz Jakobsons erinnert, dessen Erörterung bei diesem Autor einer Zurückweisung der Sapir-Whorf-Hypothese folgt: „All cognitive experience and its classification is conveyable in any existing language“ (1966, S. 234).

Schwierigkeit der Abgrenzung von Einzelsprachen und Sprachgemeinschaften kann hier unberücksichtigt bleiben.

4.4.2 Zwischen den inhaltlich unterschiedlich strukturierten Ausdrucksmitteln verschiedener Sprachen und den Möglichkeiten einer Sprachgemeinschaft, die Wirklichkeit wahrzunehmen, muß deutlich unterschieden werden. Dies ist in den bisherigen Äußerungen zur Weltbildthese oft nicht folgerichtig geschehen. Eine sprachliche Äußerung ist niemals identisch mit der ganzen Vorstellung, dem ganzen Bewußtseinsinhalt, den sie zum Ausdruck bringen soll. Auch wird die Wirklichkeit nicht allein durch die Sprache wahrgenommen. Ohne die Kenntnis der Dinge bleiben die meisten sprachlichen Äußerungen Rätsel. Vieles von dem, was nicht sprachlich zum Ausdruck gebracht wird, kann in anderer Weise erfahren und geäußert werden. Die Tatsache, daß eine Sprache für eine bestimmte Wirklichkeit keine Bezeichnung zur Verfügung stellt oder daß sie eine solche Wirklichkeit regelmäßig nur in einer bestimmten Weise bespricht, kann historisch erklärt werden (vgl. 3.6.1), sie besagt nichts über die Wahrnehmungsmöglichkeiten der Sprecher dieser Sprache in der Gegenwart. Wandruszkas Übersetzungsvergleiche legen mit bisher unbekannter Eindringlichkeit die Annahme nahe, daß zwischen den Sprachgemeinschaften der untersuchten Sprachen keine wesentlichen sprachbedingten Unterschiede in der Wahrnehmung der Wirklichkeit bestehen. Davon muß die Fremdsprachendidaktik Kenntnis nehmen. Sie sollte den Sprachgemeinschaften der von Wandruszka untersuchten Sprachen keine fundamental andere Sicht der Wirklichkeit mehr unterstellen.¹²

4.4.3 Die in 4.4.2 besprochene Möglichkeit einer von den Ausdrucksmitteln einer Sprache unabhängigen Wahrnehmung der Wirklichkeit bedeutet nicht, daß alle Sprachgemeinschaften es mit der gleichen Wirklichkeit zu tun haben. Die

¹² Wandruszkas Ergebnisse sind um so beeindruckender, als sie von einem Forscher kommen, welcher der Weltbildthese zunächst durchaus nicht feindselig gegenüberstand. Wandruszka hat ja in einem 1954 erschienenen Buch gerade versucht, durch die Untersuchung sprachlicher Bezeichnungen für „Haltung und Gebärde“ in verschiedenen romanischen Sprachen besondere Verhaltensweisen romanischer Völker zu erkennen. Die Annahme starker anthropologischer Signifikanz der Sprache, Heideggers Ansatz durchaus vergleichbar, ist der Ausgangspunkt von Wandruszkas Studie ‚Angst und Mut‘ (1950). Auf den ersten Seiten dieses Buches heißt es: „Die Sprache birgt in ihren Bildungen das eigentümlichste Selbstbildnis des Menschen“ (S. 8). Beide Werke besprechen jedoch ständig auch die außersprachlichen Äußerungsweisen menschlicher Empfindungen.

Unterschiede in der außersprachlichen Wirklichkeit verschiedener Sprachgemeinschaften können in ihren Sprachen zum Ausdruck kommen. Nichts zwingt jedoch, sie als durch die Sprache verursacht anzusehen, wie dies in bisherigen Erörterungen zur Weltbildthese nicht selten geschieht. Die besondere Bedeutung des Begriffs „Brot“ oder des Begriffs „Ehre“ in einer Sprachgemeinschaft wird der Kultur dieser Sprachgemeinschaft nicht durch die Sprache aufgedrängt. Sie ergibt (und verändert) sich vielmehr durch die kulturelle Wirklichkeit, die durch diese Begriffe bezeichnet wird. Auch die in verschiedenen Sprachen unterschiedlichen Konnotationen bestimmter Begriffe entsprechen kulturellen Wirklichkeiten der betreffenden Sprachgemeinschaften, sie sind nicht primär sprachliche Fakten.¹³

4.5 Trotz dieser Einwände kann der Weltbildthese ein richtiger Kern nicht bestritten werden. Dabei ist zunächst an das oben (vgl. 3.7) von Carrol referierte Argument zu erinnern, welches zutreffend als Argument der „Macht der Gewohnheit“ bezeichnet worden ist. Wenn eine Sprache zwingt zwischen «brun» und «marron» oder zwischen Annahmen des Typs „wenn er kommt“ und Annahmen des Typs „wenn er käme“ regelmäßig zu unterscheiden, so gewöhnt dies die Sprecher an solche Unterscheidungen, d.h. die Erfassung, das Behalten und das Wiedererkennen solcher Unterscheidungen fällt diesen Personen leichter als Personen, die solche Unterschiede nicht regelmäßig machen müssen. Man hat versucht, für diese Tatsache empirische Belege zu erbringen (vgl. Hörmann, S. 341 ff.). Die psychologische „Fixierung“ geläufiger sprachlicher Unterscheidungen scheint unbestreitbar. Sie stellt auch weiterhin eine Rechtfertigung für den Fremdsprachenunterricht im allgemeinbildenden Schulwesen dar. Wer

¹³ Kühe und Kamele gelten in der französischen Sprachgemeinschaft nicht deshalb als boshaft, weil die „Weltansicht“ der französischen Sprache dazu nötigt, sondern weil es diese Meinung als außersprachliche kulturelle Tradition in Frankreich gibt. Die gleiche Argumentation gilt wohl auch für die immer wieder angeführten Unterschiede zwischen verschiedenen Sprachen in den Verwandtschaftsbezeichnungen. In einer Kultur, die unsere Familienstruktur nicht kennt, ist es nicht unbedingt verwunderlich, daß zur Bezeichnung des Vaters ein eigener Begriff fehlt. Das kann aber nicht heißen, daß das Fehlen dieses Begriffes die betreffende Sprachgemeinschaft zu bestimmten Familienstrukturen nötigte. Auch ist kaum vorstellbar, daß die Sprachgemeinschaft nicht imstande sei, eine andere soziale Struktur zu konzipieren, nur weil ihr zu deren Bezeichnung einfache Begriffe fehlen. Der „strukturierende und Struktur-konservierende Einfluß einer etablierten Terminologie“ (Hörmann, S. 332) kann faktisch und sprachlich überwunden werden.

fremde Sprachen lernt, lernt auf Unterscheidungen achten, die in seiner Muttersprache im allgemeinen unbeachtet bleiben. Daraus entsteht nun ein allgemeineres Argument für einen richtigen Kern der Weltbildthese. Man könnte es das Argument des sprachlichen Bewußtseins nennen. Durch die Zuordnung von Erfahrungen und Empfindungen zu sprachlichen Begriffen werden diese Wahrnehmungen im Bewußtsein deutlicher faßbar. Ihr Behalten und Wiedererkennen, auch in anderen Erscheinungen, wird erleichtert. Zudem werden versprachlichte Vorstellungen in verhältnismäßig eindeutiger Weise mitteilbar. Zugleich wird mit der Versprachlichung freilich eine Reduktion der Vorstellung vollzogen (vgl. 4.4.2). Die Schlußfolgerungen des begrifflichen Denkens sind, wie die Ergebnisse eines Dialogs, daher in einem gewissen Umfang von den in den benutzten Sprachen üblichen Bedeutungen abhängig.

4.6 Die Anpassungsmöglichkeiten der Sprache an die zu äußernden Vorstellungen dürfen jedoch nicht unterschätzt werden. Die Vertreter der Weltbildthese haben immer wieder darauf hingewiesen, daß jede Sprache durch die Geschichte ihrer Sprachgemeinschaft geprägt ist. Wie schon in 3.6.1 gesagt wurde, ist dies ungeachtet aller Schwierigkeiten, welche die Beschreibung von Sprachwandel macht, in einem gewissen Ausmaß nicht zu bestreiten. Es lassen sich sogar Individuen benennen, welche eine Sprache besonders stark geprägt haben. Neben der Tatsache, daß die Wahrnehmung der Wirklichkeit und ihre sprachliche Äußerung nicht identifiziert werden dürfen, ergibt sich die wichtigste Einschränkung der mit der Weltbildthese oft behaupteten Macht der Sprache über die Sprecher jedoch gerade aus jener Tatsache, welche der geschichtlichen Prägung der Sprache durch die Sprachgemeinschaft zugrundeliegt, nämlich aus der Möglichkeit einer Anpassung der Sprache an die Äußerungsabsichten der Sprecher. Man hat die menschlichen Sprachen zu Recht auch als „Instrument zu ihrer eigenen Überwindung“ (Coseriu 1974, S. 62) bezeichnet. Die von den Vertretern der Weltbildthese verhältnismäßig oft, wenngleich meist ungenau, behauptete „Wechselwirkung“ von Sprache und (Kultur der) Sprachgemeinschaft kann in diesem Sinn annehmbar genannt werden: Die Möglichkeiten sprachlicher Äußerungen in einer Sprachgemeinschaft sind dem Einfluß der Sprache ebenso ausgesetzt wie

die Sprache dem Einfluß der Äußerungsabsichten der Sprecher ausgesetzt ist und durch sie verändert werden kann.¹⁴

4.7 Ein Argument für einen richtigen Kern der Weltbildthese ergibt sich daneben aus der Tatsache eines in verschiedenen Kulturen unterschiedlichen Eingreifens in den Sprachgebrauch durch bestimmte Instanzen der Sprachgemeinschaft. Das Ergebnis von Sprachplanung kann nicht nur für die Epoche, welche eine solche Beeinflussung ihres Sprachgebrauchs akzeptiert, sozialpsychologisch gedeutet werden. Eine solche Deutung ist umso mehr gerechtfertigt, wenn es sich um Eingriffe handelt, die von der Sprachgemeinschaft über Generationen hinweg mit Bedacht befolgt werden. Es erscheint darum erlaubt, von einer Entsprechung zwischen der Klarheit des französischen Sprachgebrauchs und der Klarheit der Franzosen zu reden. (Vgl. z.B. Weinrich 1961 und Baum 1977). – Auch das für eine Sprachgemeinschaft charakteristische Verhältnis von Sprechen und Schweigen, die für eine solche Gemeinschaft kennzeichnende Wahl von Themen sprachlicher Äußerungen und das unterschiedliche Gewicht der von Jakobson (1960) unterschiedenen Funktionen des Sprechens in verschiedenen Sprachgemeinschaften kann als Ausdruck kollektiver Eigenschaften angesehen werden. Solche Tatsachen können auch den Wissenschaftsstil verschiedener Sprachgemeinschaften prägen. Sie tun dies gewiß stärker als einzelne von den Sprachen vorgegebene Strukturen in der Art des sog. französischen Teilungsartikels. – Nur am Rande sei darauf hingewiesen, daß auch die Tatsache, daß bestimmte Begriffe von einer Sprachgemeinschaft als sie charakterisierende Schlüsselbegriffe akzeptiert werden, für die betreffende Sprachgemeinschaft als bezeichnend angesehen werden kann. Für „Schlüsselbegriffe“, die zur Charakterisierung einer Kultur gebraucht werden, ohne daß sich die Sprachgemeinschaft mit ihnen identifiziert, gilt das unter 4.4.3 Gesagte. Sie haben wohl nur ausnahmsweise mit der Weltbildthese etwas zu tun. Die durch sie bezeichnete charakteristische kulturelle Wirklichkeit ist der betreffenden Sprachgemeinschaft gemeinhin wohl nicht durch besondere Eigenschaften ihrer Sprache nahegelegt worden.¹⁵

¹⁴ Die historische Willkürlichkeit sprachlicher Zeichen stellt übrigens kein Argument gegen den Einfluß der in einer Sprache üblichen Bedeutungen auf die Sprecher dar. Die Frage dieses Einflusses würde sich nicht anders stellen, wenn sich die Sprache anders entwickelt hätte und die Wirklichkeit in ihr anders analysiert würde.

¹⁵ Die Tatsache, daß etwa die Sonne, die Welt oder die Sorge im Deutschen durch feminine Substantive bezeichnet werden, kann Assoziationen bewirken, die einem Frankophonen weniger nahe

4.8 Die vorausgehenden Erörterungen können in der folgenden Weise zusammengefaßt werden: Die unbestreitbar unterschiedliche Analyse der Wirklichkeit in verschiedenen Sprachen (vgl. 4.4.1) besagt nichts über die Möglichkeiten der Sprecher dieser Sprache, die Wirklichkeit wahrzunehmen. Wandruszkas multilaterale Übersetzungsvergleiche legen eindringlich die Empfehlung nahe, den Sprechern der von ihm untersuchten Sprachen, und insbesondere der Schulsprachen Deutsch, Englisch und Französisch keine fundamental andere Sicht der Wirklichkeit mehr zu unterstellen (vgl. 4.4.2). Dies bedeutet nicht, daß den verschiedenen Sprachgemeinschaften eine identische außersprachliche Wirklichkeit zugeschrieben würde. Kulturelle Unterschiede zwischen verschiedenen Sprachgemeinschaften sind im wesentlichen jedoch nicht Folge von Unterschieden zwischen ihren Sprachen (vgl. 4.4.3). Trotz der genannten Einschränkungen kann der Weltbildthese ein richtiger Kern nicht bestritten werden. Wer fremde Sprachen lernt, lernt auf Unterscheidungen achten, die in seiner Muttersprache im allgemeinen unbeachtet bleiben. Die Schlußfolgerungen des begrifflichen Denkens sind, wie die Ergebnisse eines Dialogs, in einem gewissen Umfang von den in den benutzten Sprachen gebrauchten Bedeutungen abhängig (vgl. 4.5). Dies schließt aber Anpassungsmöglichkeiten der Sprache an die Äußerungsabsichten der Sprecher nicht aus. Die Sprache ist „ein Instrument zu ihrer eigenen Überwindung“ (vgl. 4.6). Die Tatsache, daß eine Sprachgemeinschaft eine beabsichtigte Beeinflussung ihres Sprachgebrauchs annimmt, kann als Ausdruck kollektiver Eigenschaften gedeutet werden. Auch die für eine Sprachgemeinschaft eigentümliche Gewichtung der Funktionen des Sprechens, die Anerkennung bestimmter Schlüsselbegriffe als sozialer „Symbole“ und ähnliches kann so ausgelegt werden (vgl. 4.7). – Eine gelegentliche kulturhistorisch ausgerichtete Sprachbetrachtung im Fremdsprachenunterricht ist nicht grundsätzlich abzulehnen (vgl. 4.6 und Anm. 5). Die Behandlung besonderer Prinzipien einer Einzelsprache, welche sinnvolle Zusammenhänge zwischen Fakten herstellen können, die bei isolierter Betrachtung als willkürlich erscheinen, sollte gegenwärtig im Fremdsprachenunterricht wohl nicht über jene Form der Charakterisierung einer

liegen. Ähnliches mag für bestimmte lautliche Entsprechungen etwa des Typs *amans amens* oder *amor amarus* gelten. Es ist schwer abzuschätzen, ob und in welchem Maß durch solche Assoziationen eine andere Vorstellung der durch die sprachlichen Begriffe bezeichneten Realitäten vermittelt wird. Auch hier kann ein richtiger Kern der Weltbildthese faßbar werden. Man denke auch an vergleichbare Kontraste bei Tierbezeichnungen (*le chat* – die Katze, *la panthère* – der Panther).

Einzelnsprache hinausgehen, die Charles Bally beim Vergleich des Deutschen und des Französischen gebraucht hat (vgl. 3.6.3). Aus Wandruszkas Übersetzungsvergleichen ergibt sich eine Warnung vor weitergehenden Antithesen zwischen zwei Sprachen (vgl. 4.2).

5. Die wirkliche Bedeutung von Äußerungen über die Fremdsprache im Fremdsprachenunterricht ist der deutschen Unterrichtstheorie durch die Doktrin der sog. Reformbewegung vom Ende des 19. Jahrhunderts weithin verborgen worden. Nach dieser Doktrin soll die Fremdsprache möglichst so wie die Muttersprache erlernt werden, wobei man annahm, daß die Erlernung der Muttersprache ohne die Vermittlung von Einsichten über diese Sprache auskommt. In der traditionellen Theorie des deutschen Fremdsprachenunterrichts wird darum die Sprachbetrachtung weitgehend unabhängig von der Spracherlernung geplant. Nun hat die Vertrautheit mit bestimmten sprachwissenschaftlichen Erkenntnissen gewiß ihren Platz in unserer Bildungsauffassung. Vor allem einer durch den Fremdsprachenunterricht ermöglichten distanzierten Sicht der Textproduktion und der Textrezeption kann ein erzieherischer Wert nicht abgesprochen werden. Aber dies darf nicht länger vergessen lassen, daß die Sprachbetrachtung im Fremdsprachenunterricht vor allem im Dienst der Spracherlernung selbst steht. Die angemessene Beschreibung des Gegenstandes einer sprachlichen Übung stellt im allgemeinen ebenso einen Akt der Sprachbetrachtung dar wie die Verbesserung eines sprachlichen Fehlers. Trotz aller gradueller Unterschiede, die in dieser Hinsicht zwischen verschiedenen Lehrgängen bestehen müssen, ist es ein Irrtum zu behaupten, die Erlernung einer Fremdsprache könne ohne Einsicht in das Funktionieren der Fremdsprache auskommen, weil der Lehrer ja die Sprache und nicht Wissen über die Sprache vermitteln solle. – Bei der Besprechung der zu erlernenden Sprache durch den Lehrer sollten die von Wandruszka durch die Begriffe „Analogie“ und „Anomalie“, „Redundanz“ und „Defizienz“, „Explikation“ und „Implikation“ bezeichneten Tatsachen gebührend berücksichtigt werden. Wenn die Schüler im Unterricht einer ersten Fremdsprache mit ihnen vertraut gemacht werden, so erfahren sie zugleich Tatsachen, die nicht nur für die zu erlernende Sprache gelten. Die genannten Begriffe können Sprachlernerfahrungen festhalten. Die Erkenntnis von Eigenschaften der fremden Sprachgemeinschaft durch die Beobachtung der fremden Sprache, von der in der traditionellen Theorie des deutschen Fremdsprachenunterrichts so viel die Rede ist, kann daneben im Unterricht guten Gewissens vernachlässigt werden. – Wenn

abschließend ein Verweis auf ein ganz anderes Thema erlaubt ist, so darf man wohl anmerken, daß die Analyse von Texten, deren Kenntnis in der fremden Sprachgemeinschaft über Generationen gepflegt wird, mehr Erkenntnisse über diese Sprachgemeinschaft vermittelt als die Analyse ihrer Sprache.

Bibliographie

- Jörn Albrecht, *Le Français langue abstraite?* Tübingen 1970
- Walter Apelt, *Die kulturkundliche Bewegung im Unterricht der neueren Sprachen in Deutschland in den Jahren 1886-1945.* Berlin 1967
- Charles Bally, *Linguistique générale et linguistique française.* Quatrième édition revue et corrigée. Bern 1965
- Richard Baum, Clarté, ‚bon usage‘, ‚raison‘ – drei Dimensionen der französischen Sprachengemeinschaft (sic). In: *Französisch heute* 8, 1977, S. 75-87.
- Adolf Bohlen, Von der Sprachform zum Sprachgeist. In: *Neuphilologische Monatschrift* 7, 1936, S. 81-104
- Adolf Bohlen, Die Sprachtheorie Wilhelm von Humboldts und der Bildungswert des Englischen. In: *Sprache und Literatur Englands und Amerikas.* Hrsg. von Carl August Weber. Tübingen 1952, S. 61-83
- Adolf Bohlen, *Moderner Humanismus.* Heidelberg 1957
- Adolf Bohlen, *Methodik des neusprachlichen Unterrichts.* Heidelberg 1953; 5., erweiterte und verbesserte Auflage. Heidelberg 1966
- Wolfgang Butzkamm, *Aufgeklärte Einsprachigkeit.* Heidelberg 1973
- John B. Carroll, Linguistic Relativity, Contrastive Linguistics and Language Learning. In: *IRAL* 1, 1963, S. 1-20
- Hans Helmut Christmann, Beiträge zur Geschichte der These vom Weltbild der Sprache. In: *Akademie der Wissenschaften und der Literatur in Mainz, Abhandlungen der Geistes- und Sozialwissenschaftlichen Klasse*, Jahrgang 1966, Nr. 7. Wiesbaden 1967, S. 441-469
- Hans Helmut Christmann, *Idealistische Philologie und moderne Sprachwissenschaft.* München 1974
- Hans Helmut Christmann, Eduard Wechßler (1869-1949). In: *Marburger Gelehrte in der ersten Hälfte des 20. Jhd.* Hrsg. von Ingeborg Schnack. Veröffentlichungen der Historischen Kommission für Hessen 35,1. Marburg 1977, S. 591-598
- Eugenio Coseriu, *Synchronie, Diachronie und Geschichte.* München 1974

- Eugenio Coseriu, Les universaux linguistiques (et les autres). In: *Proceedings of the Eleventh International Congress of Linguists* (Bologna 1972). Volume I. Bologna 1974, S. 47-73. (Zitiert als: Coseriu 1974 a)
- Max Deutschbein, *Grammatik der englischen Sprache auf wissenschaftlicher Grundlage*. 18. Auflage bearbeitet von Hermann Klitscher. Heidelberg 1959
- Theodor Engwer – Eugen Lerch, *Französische Sprachlehre*. Bielefeld und Leipzig 1926
- Hans-Martin Gauger, „Interlinguistik“ – Zu einem Buch von Mario Wandruszka. In: Gauger, *Sprachbewußtsein und Sprachwissenschaft*. München 1976, S. 188-195
- Helmut Gipper, *Gibt es ein sprachliches Relativitätsprinzip?* Frankfurt 1972
- Peter Hartmann, *Wesen und Wirkung der Sprache im Spiegel der Theorie Leo Weisgerbers*. Heidelberg 1958
- Hans Hörmann, *Psychologie der Sprache*. Verbessertes Neudruck. Berlin usw. 1970
- Walter Hübner, *Didaktik der neueren Sprachen*. Faksimile-Nachdruck der zweiten, verbesserten Auflage 1933. Frankfurt am Main usw. 1965
- Wilhelm von Humboldt, Schriften zur Sprachphilosophie. In: *Wilhelm von Humboldt, Werke in fünf Bänden*. Hrsg. von Andreas Flitner und Klaus Giel. Band III. 3., durchgesehene Auflage. Darmstadt 1969
- Karl Jaberg, Idealistische Neuphilologie (Sprachwissenschaftliche Betrachtungen). In: *Germanisch-Romanische Monatschrift* 14, 1926, S. 1-25
- Roman Jakobson, Linguistics and Poetics. In: *Style in Language*. Edited by Thomas A. Sebeok. Cambridge Mass. 1960, S. 350-377
- Roman Jakobson, On linguistic Aspects of Translation. In: *On Translation*. Hrsg. von Reuben A. Brower. New York 1966, S. 232-239
- Peter W. Kahl, *Muttersprache und Fremdsprache im Englischunterricht der Volks- und Mittelschulen*. Weinheim 1962
- Friedrich Kainz, *Psychologie der Sprache*. Fünfter Band. Psychologie der Einzelsprachen. Erster Teil. Stuttgart 1965; Zweiter Teil. Ebd. 1969
- Franz von Kutschera, *Sprachphilosophie*. München o.J.
- Eugen Lerch, *Französische Sprache und Wesensart*. Frankfurt 1933
- Wilhelm Luther, *Sprachphilosophie als Grundwissenschaft*. Heidelberg 1970
- Alfred Malblanc, *Stylistique comparée du Français et de l'Allemand*. Paris 1961
- (Normenbuch Französisch =) Einheitliche Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung. Französisch. In der Reihe: *Beschlüsse der Kultusministerkonferenz*. Hrsg. vom Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland. Neuwied 1976

- Ernst Otto, *Methodik und Didaktik des neu sprachlichen Unterrichts*. Bielefeld und Leipzig 1921; zweite und dritte durchgesehene und ergänzte Auflage. Bielefeld und Leipzig 1925
- Ernst Otto, *Stand und Aufgabe der allgemeinen Sprachwissenschaft*. Zweite Auflage. Berlin 1965
- Walter Porzig, *Das Wunder der Sprache*. Vierte Auflage. Bern 1967
- Moritz Regula, *Französische Sprachlehre auf biogenetischer Grundlage*. Reichenberg 1931
- Hans Rheinfelder, *Vergleichende Sprachbetrachtung im neu sprachlichen Unterricht*. München 1926
- Richtlinien für die Lehrpläne der höheren Schulen Preußens*. Mit Anmerkungen und Literaturnachweisen hrsg. von Ministerialrat (Hans) Richert. Berlin 1925
- Gerhard Rohlf, *Sprache und Kultur*. Vortrag gehalten anlässlich der 56. Versammlung deutscher Philologen und Schulmänner. Braunschweig 1928
- Tobias Rülcker, *Der Neusprachenunterricht an höheren Schulen*. Frankfurt 1969
- Fritz Schalk, Das Ende des Dauerfranzosen. In: *Neue Jahrbücher für Wissenschaft und Jugendbildung* 3, 1932, S. 51-69
- Friedrich Schubei, *Methodik des Englischunterrichts für höhere Schulen*. 4. neubearbeitete Auflage. Frankfurt 1966
- Fritz Strohmeier, *Der Stil der französischen Sprache*. Berlin 1910
- Fritz Strohmeier, *Französische Grammatik auf sprachhistorisch-psychologischer Grundlage*. Leipzig – Berlin 1921
- Fritz Strohmeier, *Französische Stilistik für den Schulgebrauch mit Übungen*. Dublin – Zürich 1966
- Stephan Ullmann, *Précis de Sémantique française*. Quatrième Edition. Bern 1969
- Karl Vossler, *Frankreichs Kultur und Sprache*. Zweite neubearbeitete Auflage. Heidelberg 1929
- Mario Wandruszka, *Angst und Mut*. Stuttgart 1950
- Mario Wandruszka, *Haltung und Gebärde der Romanen*. Tübingen 1954
- Mario Wandruszka, *Der Geist der französischen Sprache*. Hamburg 1959
- Mario Wandruszka, *Sprachen vergleichbar und unvergleichlich*. München 1969
- Mario Wandruszka, *Interlinguistik – Umriss einer neuen Sprachwissenschaft*. München 1971
- Eduard Wechßler, *Esprit und Geist – Versuch einer Wesenskunde des Deutschen und des Franzosen*. Bielefeld und Leipzig 1927

- Harald Weinrich, Die clarté der französischen Sprache und die Klarheit der Franzosen.
In: *Zeitschrift für Romanische Philologie* 77, 1961, S. 528-544
- Bernhard Weisergerber, *Elemente eines emanzipatorischen Sprachunterrichts*. Heidelberg 1972
- Leo Weisergerber, Die Fremdsprache als Energieia am Beispiel des Französischen. In: *Neuphilologische Zeitschrift* 3, 1951, S. 240-247 und S. 305-313.
- Leo Weisergerber, *Von den Kräften der deutschen Sprache*. 1. Band 4. Auflage. Düsseldorf 1971. 2. Band 4. Auflage 1973 ebd. 3. Band 3. Auflage 1971 ebd. 4. Band 3. Auflage 1971 ebd.
- Benjamin Lee Whorf, *Sprache, Denken, Wirklichkeit. Beiträge zur Metalinguistik und Sprachphilosophie*. Hrsg. und übersetzt von Peter Krausser. Reinbek bei Hamburg 1963
- Jean Marie Zemb, *Vergleichende Grammatik Französisch – Deutsch*. Teil 1. Mannheim usw. 1978

Gegen den Begriff der Artikulationsbasis^{1 2}

Ziel der folgenden Abhandlung ist die Empfehlung, den Begriff der Artikulationsbasis in der Sprachwissenschaft, vor allem aber bei der Beschreibung von Lerninhalten des fremdsprachlichen Ausspracheunterrichts nicht mehr zu gebrauchen. Dazu wird in einem ersten Teil der Abhandlung gezeigt, welche Rolle dieser Begriff in der sprachdidaktischen Literatur bis heute spielt. Die Unangemessenheit seines Gebrauchs wird dabei unmittelbar erkenntlich. Ein zweiter Teil der Abhandlung versucht zur Erklärung des im ersten Teil ermittelten Befundes, den Gebrauch des Begriffs der Artikulationsbasis in der Sprachwissenschaft darzustellen. Dieser Gebrauch des Begriffs ist eng mit der Geschichte des deutschen Fremdsprachenunterrichts am Ende des 19. Jahrhunderts verbunden. Er geht letztlich auf den wichtigsten Repräsentanten der sogenannten "Reformbewegung" zurück. Ein kurzer dritter Teil wiederholt die Hauptgründe für die Empfehlung, auf den Begriff der Artikulationsbasis zu verzichten, und bespricht abschließend eine Tatsache, welche als "historische Rechtfertigung" der Artikulationsbasislehre bezeichnet werden kann. Eine Einschränkung der vorausgehenden Empfehlung ergibt sich daraus nicht.

I. Der Begriff der Artikulationsbasis in der sprachdidaktischen Literatur

Wer sich die Aussprache einer fremden Sprache aneignen will, muß die Fertigkeit zur Anwendung einer verhältnismäßig großen Zahl verschiedener lautlicher

¹ Erstveröffentlichung in: Archiv für das Studium der neueren Sprachen und Literaturen 219 (1982) S. 19-33.

² Überarbeitete Fassung eines am 20. 3. 1978 auf dem Neuphilologentag in Augsburg gehaltenen Vortrags. Einige hier besprochene Fragen werden in der unveröffentlichten Habilitationsschrift des Verfassers mit größerer Ausführlichkeit behandelt. Der vorliegende Text berücksichtigt Hinweise aus dem Habilitationsgutachten von Hans Helmut Christmann. Der Text des Vortrags wurde im März 1978 ausführlich mit Heinz Happ besprochen. Beiden Herren sei an dieser Stelle für ihre Unterstützung erneut ebenso gedankt wie Jürgen Lang, der die angeführten Belege für die Druckfassung überprüfte und ergänzte.

Regeln erwerben. Beispiele: Ein Deutschsprachiger, der die Aussprache des Französischen erlernen will, muß lernen, die Segmente [ø] und [ã] zu gebrauchen. Er muß lernen, bestimmte Betonungsregeln anzuwenden. Er muß lernen, am Ende von Ausdrücken die Segmente [b, d, g] einzusetzen. Er muß lernen, Wörter wie *thé* und *café* mit kurzem [e] und kaum aspirierten Okklusiven zu sprechen. Er muß lernen, die ihm erstsprachlich vertrauten kurzen Silben [al] und [en] auch in Wörtern wie *Journal* und *fontaine* zu gebrauchen, wo er sie aufgrund einer für seine Erstsprache geltenden Regel nicht zu gebrauchen pflegt. (Wir sagen ja [ʒuR'na:l] bzw. [ʃUR'na:l] und [fɔn'tɛ:nə]). Je nach seiner regionalen Herkunft muß ein Deutschsprachiger für den Gebrauch von [s] und [z] im Französischen im Bezug auf seine Erstsprache unterschiedliche Regeln lernen.

Diese verhältnismäßig große Zahl weithin bekannter Beispiele soll das Hauptargument der folgenden Darlegungen besonders herausstellen: *Nabezu alle soeben erwähnten Regeln sind voneinander gänzlich unabhängig.* Sie müssen für die Planung des Französischunterrichts an Deutschsprachige zusammen mit vielen anderen Regeln, die hier nicht erwähnt werden können, als Lern-, Übungs- und Prüfungsgegenstände einzeln beschrieben werden, und zwar im Rahmen einer vor allem durch strukturalistisch-phonologische Argumente bestimmten Hierarchie. Eine solche Beschreibung hat der Verfasser in seiner Habilitationsschrift versucht. Bei den Vorarbeiten zu diesem Buch ist er immer wieder auf den Begriff der Artikulationsbasis gestoßen.

Fritz Leisinger schreibt in seinen "Elementen des neusprachlichen Unterrichts"³ zum fremdsprachlichen Ausspracheunterricht: "Das Wichtigste ist, die Sprechorgane auf die Artikulationsbasis umzustellen, die erforderlich ist, um die fremden Laute richtig zu bilden." Die Hessischen Rahmenrichtlinien von 1972 setzen den ersten drei bis sechs Stunden des fremdsprachlichen Kurses das Ziel, "dem Lernenden das Vertrautwerden mit dem Klangbild der neuen Sprache und ihrer Artikulationsbasis zu ermöglichen"⁴. Die Hessischen Richtlinien berühren sich dabei mit älteren Lehrplänen, etwa dem rheinland-pfälzischen Lehrplan von 1960, der als Schwierigkeit bei der Erlernung der englischen Aussprache an erster

³ Fritz Leisinger: *Elemente des neusprachlichen Unterrichts*. Stuttgart: Klett 1966, S. 139 f.

⁴ Der Hessische Kultusminister, Hrg.: *Rahmenrichtlinien Sekundarstufe 1, Neue Sprachen*, 1972, S. 16.

Stelle “die vom Deutschen verschiedene Artikulationsbasis” nennt⁵. In einer Publikation von Peter W. Kahl wird 1974 gegen eine auf phonologisch relevante Lernschwierigkeiten beschränkte “konzentrierte Lautschulung” der Einwand gemacht, es bestände “dabei jedoch die Gefahr, daß die Artikulationsbasis der englischen Sprache überhaupt verfehlt wird und man dem Schüler ein ... im Grunde ... fehlerhaftes Lautsystem der englischen Sprache vermittelt”⁶. Nach der Darstellung von Tatsachen, welche der Ermittlung einer objektiven Hierarchie phonetischer Schwierigkeiten entgegenstehen, liest man in Werner Arnolds “Fachdidaktik Französisch” den Satz: “Die notwendige globale Umstellung der Artikulationsbasis ist nicht zu vollziehen durch einen stufenweisen Übergang vom muttersprachlichen zum fremdsprachlichen Lautstand.”⁷

Obwohl die soeben zitierten Belege aus einer größeren Zahl anderer Stellen ausgewählt wurden, weil ihr Kontext eine gewisse Deutung des Begriffs der Artikulationsbasis ermöglicht, so läßt sich doch behaupten, daß auch in den genannten Werken der Begriff der Artikulationsbasis nicht eigentlich hinterfragt wird. Man hat einerseits den Eindruck, er bezeichne lediglich die artikulatorische Grundlage der Lautung einer Sprache. Die Forderung nach dem Erwerb der Artikulationsbasis einer fremden Sprache wäre demnach synonym mit der Forderung nach einer gewissen Idiomatizität in der Aussprache (Artikulation) dieser Sprache. Dagegen wäre nichts einzuwenden. Manche Formulierungen scheinen dieser Annahme jedoch zu widersprechen. So liegt es nahe zu vermuten, daß z. B. Leisinger nicht an die Erlernung einer großen Zahl voneinander gänzlich unabhängiger Ausspracheregeln denkt, sondern an die Möglichkeit, gleichsam auf einmal umzuschalten auf eine einheitliche Artikulationstechnik, die alle Äußerungen in der Fremdsprache gleichermaßen charakterisiert und von ähnlichen Äußerungen in der Muttersprache der Schüler gleichermaßen unterscheidet. Eine solche Deutung kann auch durch andere Zitate nahegelegt werden. Man zögert jedoch, diese Deutung den Autoren unterzuschieben, da sie den Erfahrungen eines jeden Fremdsprachenlehrers widerspricht und zudem auch im Kontext der zitierten Autoren die Notwendigkeit gezielter Lerninhaltsbestimmungen nicht

⁵ Ministerium für Unterricht und Kultus Rheinland-Pfalz, Hrg.: *Lehrpläne für die höheren Schulen in Rheinland-Pfalz*. Grünstadt/Weinstraße: Sommer 1960, S. 158.

⁶ Peter W. Kahl, Die phonologische Seite des Unterrichts. In: Harald Gütschow, Hrg., *Englisch: Didaktik, Methodik, Sprache, Landeskunde*, zweite Auflage. Berlin: Cornelsen-Velhagen und Klasing 1974, S. 211 f.

⁷ Werner Arnold: *Fachdidaktik. Französisch*. Stuttgart: Klett 1973; ⁷1977, S. 43.

bestritten wird, also doch von einer großen Zahl voneinander unabhängiger Ausspracheregeln die Rede ist.

Nun zeigt aber eine Durchsicht der deutschen Literatur zum Fremdsprachenunterricht, daß dort oft tatsächlich im Zusammenhang mit dem Begriff der Artikulationsbasis für jede Einzelsprache eine eigene Organstellung angenommen wird, deren globaler Erwerb den Schülern eine idiomatische Aussprache der Fremdsprache ermöglichen könne. Eine klassische Darstellung dieser Lehre findet sich in Walter Hübners "Didaktik der neueren Sprachen" von 1929, deren kaum veränderte zweite Auflage von 1933 noch 1965 und 1969 unverändert nachgedruckt wurde. Hübners Arbeit repräsentiert wie kein anderes Werk die Tradition der deutschen Fremdsprachendidaktik vor der Wende am Ende der 60er Jahre. Für Hübner bezeichnet der Begriff Artikulationsbasis als einheitlicher Begriff "das Charakteristische der fremden Aussprache" in der Realisierung der einzelnen lautlichen Segmente, das "besonders sinnfällig" wird, "wenn der Lehrer ausnahmsweise und des Späßes wegen einmal deutsche Sätze mit der fremden Artikulationsbasis und Intonation vorspricht"⁸. Die fremde Artikulationsbasis kann nach Hübner global wahrgenommen und als Ganzes erlernt werden. Er sagt dazu: "Dieser Weg vom Ganzen zum Einzelnen ist natürlicher und erfahrungsgemäß leichter als der umgekehrte" (S. 79). Neben der als Ganzes erworbenen Artikulationsbasis sind nach Hübner nur wenige lautliche Segmente eigens zu unterrichten. Ein weiteres Zitat: "Bei einer strengen Gewöhnung an die allgemeine Klangfarbe und die Artikulationsbasis der fremden Rede wird die Beschreibung der Einzellaute sich auf wenige, von unserer Sprechgewohnheit besonders abweichende Laute beschränken können" (S. 79).

Die Artikulationsbasislehre ist nicht Hübners Eigentum. Schon Jahre vor der ersten Veröffentlichung seines Buches ist sie so sehr *communis opinio* der deutschen Fremdsprachendidaktik, daß sie in öffentlichen Lehrplänen ihren Niederschlag findet. Fast 50 Jahre vor den Hessischen Rahmenrichtlinien trifft man in den Richtlinien für die Lehrpläne der Höheren Schulen Preußens von 1925 auf die Lehre von einer einheitlichen artikulatorischen Grundlage aller Laute einer Sprache. Dabei werden die besonders charakteristischen Laute der Fremdsprache, die nach der zuletzt zitierten Stelle von Hübner durch die Umstellung der Artikulationsbasis nicht erworben werden können, geradezu für die Demonstra-

⁸ Walter Hübner: *Didaktik der neueren Sprachen*. Frankfurt am Main: Diesterweg 1929, ²1933, unveränderter Nachdruck 1965 und 1969, S. 79.

tion der fremden Artikulationsbasis empfohlen. Die idiomatische Realisierung aller anderen lautlichen Segmente der Fremdsprache bedarf danach keiner besonderen Bemühung mehr: "Das Ziel wird sein, den Sprechwerkzeugen der Schüler für die fremde Sprache eine Gesamteinstellung zu geben, die der der Ausländer möglichst nahekommt. Ist einmal an den der fremden Sprache besonders charakteristischen Lauten (. . .) diese Grundlage gewonnen, so wird es leicht sein, auch die übrigen Einzellaute richtig bilden zu lassen."⁹

Ähnlich wie hier zwischen Hübner und den Richtlinien von 1925 lassen sich in anderen Äußerungen zur Artikulationsbasislehre unterschiedliche Auffassungen feststellen. Auch sind die einzelnen Darstellungen in sich nicht widerspruchsfrei. Dies gilt vor allem für die durchweg angenommene Einheitlichkeit des charakteristischen Artikulationsprinzips einer Sprache. Alle verfügbaren Beschreibungen der Artikulationsbasis einer bestimmten Sprache nennen nämlich dennoch eine Reihe voneinander unabhängiger artikulatorischer Merkmale, in Einzelfällen über zehn Merkmale, die nicht auf ein einziges Prinzip reduzierbar sind. Es besteht jedoch die Neigung, *ein* Merkmal als dominant zu bezeichnen. Als extremes Beispiel für das Französische sei der Anfang der Beschreibung der französischen Artikulationsbasis in der "Methodik des französischen Unterrichts" von Julius Schmidt zitiert: "Das Französische zeichnet sich aus durch höchst energische Artikulation; dabei tut sich die hohe Spannung der Sprechmuskeln äußerlich nur kund durch die feste Haltung der Mundwinkel. Die dadurch bedingte Form des Mundes bildet einen charakteristischen Zug des französischen Schönheitsideals (vgl. Bilder des frz. Rokoko!). Im übrigen bleibt das Gesicht ruhig; die Lippen haben als Grundstellung die leichte Rundung, wie sie das e erfordert."¹⁰ Man erkennt deutlich das Streben des Autors nach einer kulturkundlichen Interpretierbarkeit seiner Angaben. Das entspricht einer langen Tradition. Die Oberflächlichkeit vieler nationalpsychologischer Interpretationen der Artikulationsbasis einer Sprache oder Mundart ist für Elmar Ternes ein Hauptargument gegen die didaktische Nutzung dieses Begriffs¹¹.

⁹ Hans Richert, Hrg.: *Richtlinien für die Lehrpläne der Höheren Schulen Preußens*. Berlin: Weidmann 1925, S. 113 f.

¹⁰ Julius Schmidt: *Methodik des französischen Unterrichts*, 2. vollständig neu bearbeitete und erweiterte Auflage. Jena etc.: Gronau 1932, S. 9. Ein Nachdruck der zweiten Auflage ist 1968 in Amsterdam erschienen.

¹¹ Elmar Ternes: *Probleme der kontrastiven Phonetik*. - Hamburg: Buske 1976, S. 90 ff.

Die Artikulationsbasislehre ist auch nach der Wende in der Fremdsprachendidaktik am Ende der 60er Jahre nicht zurückgewiesen worden. Die eingangs mitgeteilten Zitate zeigen deutlich, daß der Begriff bis in die Gegenwart recht unbeeinträchtigt gebraucht wird. Autoren, die, wie etwa Ernst Otto in seiner „Methodik und Didaktik des neusprachlichen Unterrichts“ von 1921 und 1925, ohne den Begriff der Artikulationsbasis auskommen, sind auch heute noch eher die Ausnahme¹². Selbst die beiden Ansätze zu kritischen Forschungsberichten, die Heinrich Kelz 1971 und 1972 über den didaktischen Gebrauch des Begriffs vorgelegt hat, stellen seine Relevanz nicht in Frage, sondern behandeln nur eigentlich Widersprüche in der Bestimmung des Begriffs, wobei jedoch angemerkt werden muß, daß eine spätere Publikation von Kelz (1974) bis heute den wichtigsten Versuch darstellt, den Begriff der Artikulationsbasis für die vergleichende Beschreibung der Lautung verschiedener Sprachen einsetzbar zu machen. Kelz schlägt dazu ein im einzelnen zu verbesserndes System von 24 Parametern vor. Noch immer setzt sich Kelz, wie auch seine Publikation von 1976 zeigt, jedoch nicht eigentlich von der Tradition der Artikulationsbasislehre ab¹³.

Als Ergebnis des ersten Teils dieser Abhandlung ist festzuhalten: Die deutsche Literatur zum Fremdsprachenunterricht gebraucht den Begriff der Artikulationsbasis in einer insgesamt nicht widerspruchsfreien Weise zur Bezeichnung eines einheitlichen artikulatorischen Prinzips, das den lautlichen Einheiten einer Sprache gemeinsam ist und das als Ganzes durch die globale Umstellung der Artikulationsorgane im Fremdsprachenunterricht vermittelt werden kann. Die Literatur sieht in der Vermittlung einer so aufgefaßten fremdsprachlichen Artikulationsbasis die Möglichkeit zum globalen Erwerb der idiomatischen Aussprache einer fremden Sprache. Außer der Artikulationsbasis ist im fremdsprachlichen

¹² Ernst Otto: *Methodik, und Didaktik, des neusprachlichen Unterrichts*, Versuch einer wissenschaftlichen Unterrichtslehre. Bielefeld etc.: Velhagen und Kiasing 1921, ²1925.

¹³ Heinrich P. Kelz: *Articulatory Basis and Second Language Teaching*. In: *Phonetica* 24, Basel 1971, S. 193–211. Heinrich P. Kelz: *Der Begriff der Artikulationsbasis in der englischsprachigen Literatur*. In: Heinrich Kelz–Arsen Rausch: *Beiträge zur Phonetik*, IPK Forschungsberichte, Bd. 30. Hamburg: Buske 1972, S. 1 – 34. Heinrich P. Kelz: *Artikulationsbasis und phonetische Beschreibungsparameter*. In: *Kommunikationsforschung und Phonetik*, IPK Forschungsberichte, Bd. 50. Hamburg: Buske 1974, S. 217–238.

Heinrich P. Kelz: *Phonetische Probleme im Fremdsprachenunterricht*. Hamburg: Buske 1976, S. 73 f.

Ausspracheunterricht allenfalls eine sehr kleine Zahl anderer Lerninhalte zu lehren.

Durch die Verkenning der Tatsache, daß zum Erwerb der Aussprache einer fremden Sprache die Verfügung über eine große Zahl voneinander unabhängiger Regeln notwendig ist, mußte die Artikulationsbasislehre dem fremdsprachlichen Ausspracheunterricht an deutschen Schulen großen Schaden zufügen. Selbst wenn man annimmt, daß die Schulwirklichkeit von dieser Lehre nur in eingeschränkter Weise beeinflußt wurde, so sind dennoch vor allem zwei negative Wirkungen deutlich zu erkennen:

Die Artikulationsbasislehre ist mit Sicherheit mitverantwortlich für die unrealistische Zielsetzung des Unterrichts. Die Annahme, daß eine Umstellung der Sprechorgane der Schüler von selbst eine lautreine Aussprache der Fremdsprache verbürgt, hat den Blick dafür verdunkelt, daß zwischen der Verfügung über die Aussprache der Muttersprache und der Verfügung über die Aussprache einer im Schulunterricht erlernten Fremdsprache ein fundamentaler Unterschied besteht. Eine erstsprachliche Idiomatizität der Aussprache einer Fremdsprache ist in der Regel im Schulunterricht nicht zu erreichen. Dennoch wird unter dem Einfluß der Artikulationsbasislehre dem Unterricht noch immer dieses Ziel gesetzt.

Die Artikulationsbasislehre hat dem Fremdsprachenunterricht auch dadurch geschadet, daß sie eine ausführliche und vollständige Lerninhaltsbestimmung für den Ausspracheunterricht überflüssig erscheinen ließ. Solange durch eine globale Umstellung der Artikulationsorgane und allenfalls die Behandlung einiger besonderer Kontraste zwischen der Fremdsprache und der Muttersprache der Schüler das ideale Ziel einer akzentfreien Aussprache der Fremdsprache erreichbar schien, solange lag kein Grund vor, die Zielsprache des Unterrichts im Rahmen einer Hierarchie von Lerninhalten ausführlich und vollständig zu beschreiben und ihre Vermittlung bis ins einzelne zu planen. Die Liederlichkeit der den Lautkursen mancher Lehrwerke zugrunde liegenden sprachwissenschaftlichen Analysen ist gewiß auch durch die Artikulationsbasislehre mitverschuldet worden.

II. Der Begriff der Artikulationsbasis in der Sprachwissenschaft

Der soeben geschilderte Befund fordert die Frage heraus, wie es zu einer solchen Fehleinschätzung von Ziel und Inhalten des fremdsprachlichen Ausspracheunterrichts kommen konnte. Wer hat den Begriff der Artikulationsbasis geprägt?

Gilt er in der Sprachwissenschaft als brauchbar? Hätten nicht die ausgedehnten phonetischen Studien gerade jener Männer, denen die Emanzipation des neu-sprachlichen Unterrichts im öffentlichen Schulwesen zu verdanken ist, die Irrtümer der Artikulationsbasislehre verhindern müssen?

Zur Beantwortung dieser Fragen muß zunächst festgestellt werden, daß der Begriff der Artikulationsbasis in der europäischen und der amerikanischen Sprachwissenschaft seit dem Ende des 19. Jahrhunderts durchaus geläufig ist. Er findet sich in Harri Meiers "Entstehung der romanischen Sprachen und Nationen" ebenso wie etwa in Adolf Bachs "Deutscher Mundartforschung" oder in Chomsky – Halles "The Sound Pattern of English"¹⁴. Kritische Äußerungen über den Nutzen des Begriffs der Artikulationsbasis, wie etwa bei Bloomfield, sind höchst selten¹⁵. Da der Begriff durchsichtig scheint, wird er in der Regel nicht oder nur *ad hoc* definiert, wobei nur ausnahmsweise wahrgenommen wird, daß die Gebrauchsweisen und die Definitionen des Begriffs oft miteinander unvereinbar sind. Kaum zwei Autoren, die sich zu dem Begriff äußern, verbinden mit ihm die gleiche Auffassung. Allenfalls die Frage nach der Vererbbarkeit einer wie auch immer bestimmten Artikulationsbasis ist ausdiskutiert. An eine vererb-bare Artikulationsbasis glaubt kaum noch jemand. (Dies ist um so bemerkens-werter als nicht ausgeschlossen werden kann, daß gerade der Versuch der Jung-grammatiker, die unterschiedliche Lautung verschiedener Sprachen durch eine "Verschiedenheit der Sprachorgane" zu erklären, die Artikulationsbasislehre mit ausgelöst hat¹⁶.) Ansonsten ist der Mehrzahl der Äußerungen zum Begriff der Ar-tikulationsbasis kaum mehr gemeinsam als die Vorstellung, daß auf diese Weise der lautlichen Individualität einer Sprache eine physiologische Grundlage zuge-schrieben werden kann. Zur Bestimmung dieser physiologischen Grundlage wird in der genuin sprachwissenschaftlichen wie in der sprachdidaktischen Literatur

¹⁴ Harri Meier: *Die Entstehung der Romanischen Sprachen und Nationen*. Frankfurt am Main: Klostermann 1941, S. 30.

Adolf Bach: *Deutsche Mundartforschung*, Dritte Auflage. Heidelberg: Winter 1969, S. 32.

Noam Chomsky – Morris Halle: *The Sound Pattern of English*. New York etc.: Harper and Row 1968, S. 295.

¹⁵ Leonard Bloomfield: *Language*. London: Allen, Unwin 1969, Nachdruck der ersten Auflage von 1933, S. 127.

¹⁶ Hermann Osthoff: Das physiologische und psychologische Moment in der sprachlichen Formenbildung, 1879. In: Hans Helmut Christmann, Hrg.: *Sprachwissenschaft des 19. Jhd.* Darmstadt: Wiss. Buchgesellschaft 1977, S. 220.

regelmäßig eine Reihe von artikulatorischen Merkmalen genannt, und nicht nur *ein* Merkmal.

Ein typisches Beispiel für die durch die Artikulationsbasislehre hervorgebrachte Beschreibungstechnik hegt etwa vor in dem Vergleich der französischen und der englischen Artikulationsbasis in Malmbergs "Phonetique"¹⁷. Hans Krech publizierte 1954 eine Art Synopse zu den Meinungen über die Artikulationsbasis der deutschen Hochlautung¹⁸. Eine Zusammenstellung der wichtigsten Ansätze zur Beschreibung der jeweiligen Artikulationsbasis verschiedener Sprachen aus der ersten Zeit nach der Prägung des Begriffs findet sich bei Storm¹⁹. Beschreibungen dieser Art widersprechen sich oft unmittelbar. Die Haltbarkeit einer auf Krech zurückgehenden Beschreibung der Artikulationsbasis des Deutschen wird von Gerold Ungeheuer mit guten Gründen energisch bestritten²⁰. Schindler ist versucht, zwei bei Rundfunkanstalten in der Bundesrepublik beschäftigten Nachrichtensprechern verschiedene Artikulationsbasen zuzuschreiben, während Schubel nicht zögert zu behaupten, die deutschen Wörter *Apfel* und *Lippe* würden mit der gleichen Artikulationsbasis gesprochen wie die englischen Wörter *apple* und *Up*²¹. Vergleichbare Abgrenzungsprobleme finden sich in der Literatur immer wieder. Es kann darum nicht überraschen, daß es für keine menschliche Sprache eine anerkannte Beschreibung ihrer Artikulationsbasis gibt. Trotz Kelz 1974²² gibt es auch noch keine zuverlässige Antwort auf die Frage, wie

¹⁷ Bertil Malmberg: *La phonétique*, Neuvième Edition mise à Jour. Paris: P.U.F. (Que sais-je? Nr. 637) 1971, S. 82 f.

¹⁸ Hans Krech: Zur Artikulationsbasis der deutschen Hochlautung. In: *Zeitschrift für Phonetik, und allgemeine Sprachwissenschaft* 8, Berlin 1954, S. 92–107.

¹⁹ Johan Storm: *Englische Philologie*, Anleitung zum Studium der englischen Sprache, I. Die lebende Sprache, Zweite, vollständig umgearbeitete und sehr vermehrte Auflage. Leipzig: Reisland 1892, S. 84.

²⁰ Gerold Ungeheuer: Duden, Siebs und WDA: drei Wörterbücher der deutschen Hochlautung. In: Ulrich Engel – Paul Grebe – Heinz Rupp, Hrg.: *Festschrift für Hugo Moser*. Düsseldorf: Schwann 1969, S. 202–217.

²¹ Frank Schindler: *Beiträge zur deutschen Hochlautung*. Hamburg: Buske 1974, S. 55. Friedrich Schubel: *Methodik, des Englischunterrichts*, 5., erweiterte Auflage. Frankfurt am Main: Diesterweg 1971, S. 43.

²² Vgl. Anm. 12.

eine solche Beschreibung anzulegen sei. Thurow und Ternes weisen darauf besonders deutlich hin²³.

Da die Bestimmung der Artikulationsbasis einer Sprache durch die Nennung verschiedener, voneinander unabhängiger artikulatorischer Merkmale der verbreiteten Auffassung dieses Begriffs als Bezeichnung einer *einheitlichen* physiologischen Grundlage für die lautliche Individualität einer Sprache widerspricht, hat man immer wieder versucht, den verschiedenen, als charakteristisch bezeichneten artikulatorischen Merkmalen *eine* physiologische Ursache zuzuordnen. Als solche mögliche Ursachen werden vor allem genannt:

1. die Ruhelage der Artikulationsorgane,
2. die Sprechbereitschaftshaltung der Artikulationsorgane vor der Artikulation,
3. eine mehr oder weniger genau definierte "Grundeinstellung" der Artikulationsorgane *während* der Artikulation.

Häufig wird ein Zusammenwirken mehrerer dieser Faktoren angenommen. Dazu kann auf eine Graphik von Kelz (1974, S. 224–225) verwiesen werden, in der eine größere Zahl einschlägiger Äußerungen anschaulich resümiert wird. Die Interpretation dieser Äußerungen durch Kelz ist freilich zuweilen diskutabel, zum Teil wohl auch, weil die Darstellung der drei genannten Grundauffassungen und ihre Verbindung im allgemeinen recht unreflektiert erfolgt. In dem "Begriffswörterbuch Fremdsprachendidaktik und -methodik" von Köhring – Beilharz entsteht so zum Beispiel der wohl unbeabsichtigte Eindruck einer Gleichsetzung von Ruhelage und Sprechbereitschaftshaltung. In Franz Epperts "Lexikon des Fremdsprachenunterrichts" scheinen die drei oben genannten Positionen der Artikulationsorgane in der Bestimmung des Begriffs der Artikulationsbasis ebenso unbeabsichtigt identifiziert²⁴. Hans-Heinrich Wängler²⁵ sieht in dem Begriff der Artikulationsbasis eine Bezeichnung sowohl für die Sprechbereitschaftshaltung wie für die "allgemeine Grundeinstellung (der Artikulationsorgane) ... während des Sprechaktes". Er unterscheidet dabei ausdrücklich zwischen der

²³ Joachim Thurow: Besprechung von: William John Barry, *Perzeption und Produktion ...* In: *K.ratyllos* 19, Wiesbaden 1974 (1975), S. 27–34. – Zu Ternes vgl. Anm. 10.

²⁴ Vgl. s. v. Artikulationsbasis

Klaus H. Köhring – Richard Beilharz: *Begriffswörterbuch Fremdsprachendidaktik und -methodik* München: Hueber 1973. Franz Eppert: *Lexikon des Fremdsprachenunterrichts*. Bochum: Kamp 1973.

²⁵ Hans-Heinrich Wängler: *Grundriß einer Phonetik des Deutschen mit einer allgemeinen Einführung in die Phonetik*, dritte durchgesehene Auflage. Marburg: Eiwert 1974, S. 71 f.

Artikulationsbasis und der “Ruhe- oder Indifferenzlage” der Artikulationsorgane, von der er jedoch an einer anderen Stelle (S. 167) sagt, sie sei “als Ausgangspunkt der Artikulation für die Haltung der am Sprechvorgang beteiligten Organe mitbestimmend”, und deshalb zur Artikulationsbasis im weiteren Sinn zu rechnen. Die leicht zu belegende Vielfalt unterschiedlicher Meinungen zum Begriff der Artikulationsbasis bedeutet nicht, daß es eine wirkliche wissenschaftliche Diskussion dieser Frage gegeben habe. Die verschiedenen Äußerungen sind fast immer unabhängig voneinander erfolgt. Nur so erklärt es sich, daß die Annahme eines einheitlichen Artikulationsprinzips zur Erklärung der lautlichen Individualität einer Sprache bisher noch nicht entschieden zurückgewiesen wurde. Die Existenz sprachspezifischer Unterschiede im Bezug auf eine jeweils vergleichbar definierte neutrale Stellung der Artikulationsorgane während der Artikulation kann, zumal nach den Äußerungen von Barry und Malécot²⁶, kaum bestritten werden. Auch sprachspezifische Unterschiede in der Ruhelage oder der Sprechbereitschaftshaltung der Artikulationsorgane können trotz des Fehlens genauer Untersuchungen wohl nicht ausgeschlossen werden. Doch dies rechtfertigt kaum die Annahme, daß die Auswirkungen solcher Unterschiede zwischen einzelnen Sprachen durch die Artikulationsbewegungen selbst nicht aufgehoben werden können. *Die charakteristische lautliche Individualität einer Sprache kommt durch die Gesamtheit der Artikulationsbewegungen zustande und nicht nur durch von der Gesamtheit dieser Bewegungen zu unterscheidende oder ihnen lediglich vorausgehende spezifische Grundhaltungen der Artikulationsorgane.* Jene Autoren, die wie Otto Jespersen und Henry Sweet, oder in der Gegenwart etwa Heinrich Kelz, die charakteristische Lautung einer Sprache auf verschiedene, voneinander unabhängige Faktoren zurückführen, treffen zweifellos das Richtige.

Dies schließt charakteristische Ähnlichkeiten in der Artikulation verschiedener Laute einer Sprache nicht aus. Zur Verdeutlichung dieser Möglichkeit sei ein Satz von Otto Jespersen angeführt, der zu einer Korrektur der einheitlichen Auffassung des Begriffs der Artikulationsbasis herausfordert: “Es zeigt sich jedoch eine gewisse Übereinstimmung zwischen den zu derselben Gruppe gehörigen Lauten, die bewirkt, dass das Lautsystem einer jeden Sprache jedenfalls bis zu

²⁶ William John Barry: *Perzeption und Produktion im subphonemischen Bereich*. Tübingen: Niemeyer 1974, S. 116 ff.

André Malécot: *Introduction à la Phonétique française*. The Hague etc.: Mouton 1977, S. 4.

einem gewissen Grade ein harmonisches Ganze (sic) bildet: die Sprache, die [t] mit der Zungenspitze weit zurück bildet, wird auch [d] und [n] nicht ganz aussen an den Zähnen bilden, ist [b] völlig stimmhaft, so kann man ziemlich sicher sein, dass [d] und [g] es auch sind.”²⁷ Die Kenntnis solcher mehrere Segmente gleichermaßen betreffender Regeln erleichtere die Nachahmung des “Gesamtgepräges” einer fremden Sprache. Jespersen gebraucht den Begriff “Gesamtgepräges einer Sprache” für das, was hier die “lautliche Individualität” dieser Sprache genannt wird. Die Äußerung Jespersens schließt mit dem Satz: “Das ist es, was man ausdrücken wollte, wenn man sagte, dass jede Sprache ihre ... Artikulationsbasis ... hat.” Trotz ihrer zurückhaltenden Formulierung und eines gewissen Widerspruchs im Kontext des Zitats entspricht die Modifikation des Begriffs der Artikulationsbasis, die Jespersen hier vorschlägt, dem, was am Anfang dieser Abhandlung über die Lerninhalte des Ausspracheunterrichts gesagt wurde.

Warum konnte sich nun diese, bereits vor fast 80 Jahren von einem so bedeutenden Sprachwissenschaftler und Theoretiker des Fremdsprachenunterrichts wie Otto Jespersen vertretene Meinung nicht durchsetzen? Sie entspricht der Erfahrung der Fremdsprachenlehrer ja weit mehr als die Artikulationsbasislehre. Warum kann man trotz Jespersen auch bei der Lektüre der modernen Literatur zum fremdsprachlichen Ausspracheunterricht den Eindruck haben, der Lehrer müsse vor allem erreichen, daß die Schüler ihre Artikulationsorgane auf ein einziges spezifisches Artikulationsprinzip der fremden Sprache umstellen? Warum bleibt für viele Autoren bis heute der Begriff der Artikulationsbasis mit der Vorstellung eines einheitlichen Artikulationsprinzips für eine bestimmte Sprache verbunden? Noch immer ist es nicht allgemein üblich, daß durch den Begriff der Artikulationsbasis verschiedene Faktoren bezeichnet werden, welche gemeinsam die charakteristische Lautung einer Sprache erklären können. Der Begriff der Artikulationsbasis scheint beim Ausdruck dieser durchaus vertretbaren Auffassung zuweilen geradezu vermieden zu werden. In der jüngeren Vergangenheit nannte Pierre Delattre die verschiedenen charakteristischen lautlichen Merkmale einer Sprache ihre “modes phonétiques”²⁸. Honikman spricht von den “(articulatory) settings” der Artikulationsorgane, Malécot unterscheidet “posture buccale” und

²⁷ Otto Jespersen: *Lehrbuch der Phonetik*, 4. Auflage. Leipzig etc.: Teubner 1926, S. 247 = ²1912, im wesentlichen gleich *1904, S. 242 f.

²⁸ Pierre Delattre: *Les Modes phonétiques du Français* (1953). In: Pierre Delattre: *Studies in French and Comparative Phonetics*. The Hague etc.: Mouton 1966, S. 9–13.

“modes articulatoires”²⁹. Viele Forscher verzichten ganz auf solche Oberbegriffe. Der reflektierte Gebrauch des Begriffs der Artikulationsbasis für ein Konstrukt aus 24 Variablen bei Kelz (1974) oder für Realisierungsregeln in einer generativ-phonologischen Argumentation bei Drachman³⁰ ist recht ungewöhnlich. Dagegen entspricht es durchaus der Tradition, daß auch diese beiden Autoren eine grundsätzliche und ausdrückliche Kritik der überkommenen Artikulationsbasislehre vermeiden, – kaum anders als Henry Sweet und Otto Jespersen, die ja auch, wie oben gesagt, zur Erklärung der charakteristischen Lautung einer Sprache verschiedene Faktoren heranziehen. Sweet und Jespersen gebrauchen den Begriff der Artikulationsbasis nicht durchgängig³¹. Im Kontext der zitierten Stelle empfiehlt Jespersen sogar eine terminologische Alternative. Seine Äußerung belegt auch klar, daß ihm bewußt ist, daß der Begriff nicht so gebraucht wird, wie er ihn auffaßt. (“Das ist es, was man ausdrücken wollte, wenn man sagte . . .”) Warum fordert Jespersen dennoch nicht deutlich den Verzicht auf den Begriff der Artikulationsbasis oder zumindest auf die mit ihm verbundenen Irrtümer? Es dürfte nicht leicht sein, eine endgültige Antwort auf die gestellten Fragen zu finden. Eine mögliche Antwort ergibt sich jedoch aus den bisher unerforschten Umständen, welche die Prägung des Begriffs der Artikulationsbasis begleitet haben.

Exkurs: Die Prägung des Begriffs der Artikulationsbasis

Der Begriff der Artikulationsbasis erscheint zuerst in einer kleinen Schrift, die ein 1886 verstorbener cand. phil. namens Felix Franke unter dem Titel “Die praktische Spracherlernung auf Grund der Psychologie und der Physiologie der Sprache dargestellt” im Jahre 1884 herausgab³². Auf S. 18 f. dieser Schrift bezeichnet

²⁹ Beatrice Honikman: Articulatory Settings. In: David Abercrombie u. a., Hrg.: *In Honour of Daniel Jones*. London: Longmans 1964, S. 73–84. – Zu Malécot vgl. Anm. 25.

³⁰ Vgl. z. B. Gaberell Drachman: Phonology and the Basis of Articulation. In: *Die Sprache* 19, Wien 1973, S. 1 – 19. Zu Kelz vgl. Anm. 12.

³¹ Henry Sweet: *A Handbook, of Phonetics*. Oxford: Clarendon 1877. Henry Sweet: *A Primer of Spoken English*, Third Edition, Revised. Oxford: Clarendon 1900. Henry Sweet: *Elementarbuch des gesprochenen Englisch*, Dritte verbesserte Auflage. Oxford: Clarendon – Leipzig: Tauchnitz 1904. – Zu Jespersen vgl. Anm. 26.

³² Felix Franke: *Die praktische Spracherlernung auf Grund der Psychologie und der Physiologie der Sprache dargestellt*. Heilbronn: Henninger 1884; 4. mit der 2. und 3. gleichlautende Auflage

Franke beiläufig durch den Begriff der Artikulationsbasis die Gesamtheit der verschiedenen charakteristischen Artikulationsmerkmale einer Sprache. Das Wort wird als *novum* in Anführungszeichen eingeführt. Seine Nennung ist verbunden mit einer Fußnote, die darauf hinweist, daß sich Eduard Sievers in seinen "Grundzügen der Phonetik" 1881 mit vergleichbaren Fragen befaßt habe. Es spricht vieles dafür, daß diese Fußnote und eine gewisse Unschärfe der Formulierung Frankes die klassische Artikulationsbasislehre mit all ihren Inkohärenzen ausgelöst hat. An der bezeichneten Stelle spricht Sievers von der Möglichkeit, daß die charakteristische Lautung einer Sprache oder Mundart "auf ein gemeinsames ... Princip"³³ zurückgeführt werden könne. Als Beispiel für ein solches Prinzip nennt er eine einer bestimmten Sprache eigentümliche "Lagerung der Zunge". In einem Satz, der sich primär auf die Nachahmung der Vokale der holsteinischen Mundart bezieht und der durch den Kontext in mehrfacher Hinsicht eingeschränkt wird, behauptet Sievers danach, daß durch die richtige Wahl der Zungenlage die charakteristische Lautung einer Mundart erzeugt werden könne. Dieser Satz gebraucht zur Umschreibung des Begriffs der Zungenlage, offensichtlich ohne besondere terminologische Absicht, den Begriff der "Operationsbasis". Der Satz lautet: "Hat man die richtige Lage, gewissermaßen die Operationsbasis, einmal gefunden und versteht man, dieselbe beim Wechsel verschiedener Laute festzuhalten, so folgen die charakteristischen Lautnuancen der Mundart alle von selbst" (1881, S. 83). Der darauf folgende Satz beschreibt, wie man "ohne alle Mühe die Basis zur Aussprache des Englischen" gewinnt.

Entscheidend für die Entstehung der klassischen Artikulationsbasislehre war nun die Vermengung des Begriffs der Artikulationsbasis bei Franke mit dem Begriff der Operationsbasis bei Sievers. Diese Identifikation von Bedeutungsmerkmalen der beiden Begriffe ist schon wenige Monate nach der Prägung des Begriffs der Artikulationsbasis erfolgt, und zwar – man bedauert, dies feststellen zu müssen – durch Wilhelm Viëtor aufgrund einer nachlässigen Lektüre der

bevorwortet von Otto Jespersen, Leipzig: Reisland 1908. – In einem längeren Vorwort zu einer posthum veröffentlichten Arbeit Frankes hat Otto Jespersen die wichtigsten Tatsachen der Biographie Frankes zusammengestellt. Vgl. Otto Jespersen: Die Umgangssprache der Nieder-Lausitz in ihren Lauten, aus Felix Frankes Nachlass mitgeteilt. In: *Phonetische Studien* 2, Marburg 1889, S. 2 1–26.

³³ Eduard Sievers: *Grundzüge der Phonetik, zur Einführung in das Studium der Lautlehre der indogermanischen Sprachen*, zweite wesentlich umgearbeitete und vermehrte Auflage der "Grundzüge der Lautphysiologie". Leipzig: Breitkopf und Härtel 1881, S. 83 (³1885, ¹1901).

Äußerungen von Franke und Sievers. In Viëtors 1884 in erster Auflage erschienenen “Elementen der Phonetik”³⁴ folgt der Besprechung der einzelnen lautlichen Segmente der behandelten Sprachen der Versuch einer Zusammenschau dieser Segmente. Der betreffende, für das Buch recht zentrale Abschnitt wird von Viëtor mit den folgenden Sätzen eingeleitet: “Bei der vorstehenden Betrachtung der Sprachlaute haben wir einen jeden derselben als isolirt dastehendes Individuum ins Auge gefaßt. Nun zeigt es sich bei der Vergleichung, daß alle Laute einer und derselben Sprache etwas gemeinschaftliches Charakteristisches in ihrer Artikulationsweise haben, oder so zu sagen auf derselben Artikulationsbasis (im Original gesperrt) gebildet sind” (1884, S. 182). Als Quelle dieser Auffassung wird von Viëtor die oben besprochene Stelle von Sievers angeführt. In späteren Ausgaben der “Elemente der Phonetik” wird in diesem Zusammenhang auch der inzwischen verstorbene Felix Franke als Schöpfer des Begriffs der Artikulationsbasis genannt, obwohl sich die Behauptung, daß “alle Laute einer und derselben Sprache etwas gemeinschaftliches Charakteristisches haben” nicht eigentlich auf die Äußerung Frankes stützen kann. Franke hatte lediglich daran erinnert, daß eine jede Sprache die Artikulationsorgane in charakteristischer Weise einsetzt, er wollte wohl nicht behaupten, daß alle Laute einer Sprache ein artikulatorisches Merkmal gemeinsam haben. Dieses Verständnis der Äußerung Frankes wurde Viëtor vielmehr durch die Stelle von Sievers nahegelegt, auf welche Franke verwiesen hatte. Aber auch aus Sievers liest Viëtor mehr heraus als dieser behauptet. Die vielfältigen Einschränkungen, welche die Äußerungen von Sievers gegen die Annahme enthalten, daß die charakteristische Lautung einer Sprache sich aus einem gemeinsamen artikulatorischen Prinzip aller Laute dieser Sprache ergäbe, werden von Viëtor nicht vorgetragen. Dagegen wird der oben zitierte Satz über die automatische Erreichbarkeit einer lautreinen Aussprache durch die Wahl der richtigen “Operationsbasis” wörtlich angeführt. Die Argumentation im Kontext dieses Satzes bleibt unberücksichtigt. Der Satz von Sievers bezieht sich ja ausdrücklich nur auf die Bildung der Vokale und auf eine besondere Lagerung der Zunge. Im Kontext des Zitats ist bei Viëtor von solchen Einschränkungen nicht die Rede. Auch spricht Sievers nur eigentlich von Möglichkeiten, die für einzelne Mundarten oder Sprachen bestehen können. Viëtor hingegen scheint das Sievers-

³⁴ Wilhelm Viëtor: *Elemente der Phonetik, und Orthoepie des Deutschen, Englischen und Französischen mit Rücksicht auf die Bedürfnisse der Lehrpraxis*. Heilbronn: Henninger 1884; Dritte Auflage, Leipzig: Reisland 1894, “1898, ⁵1904, ⁶1915, ⁷1923.

Zitat zu verwenden, um eine Gesetzmäßigkeit menschlicher Sprachen zu dokumentieren. Vor allem: Sievers erwähnt in seiner Darstellung auch die Tatsache, daß bestimmte Ausspracheeigentümlichkeiten (“Verschiedenheiten des Lautsystems”) trotz der Wahl des richtigen Artikulationsprinzips nicht verfügbar werden. Viëtor erwähnt diesen Fall nicht. Für ihn scheint die Artikulationsbasis so blind und ausnahmslos zu wirken wie für andere Sprachwissenschaftler seiner Zeit die Lautgesetze³⁵.

Bei dem großen Ansehen, das Viëtor als Phonetiker und als militanter Theoretiker des neusprachlichen Unterrichts genoß, ist es nicht verwunderlich, daß seine Artikulationsbasislehre bald zu einem unbestrittenen Bestandteil der neusprachlichen Didaktik wurde. Man kann in dem Begriff der Artikulationsbasis einen Grundbegriff der Didaktik der Reformbewegung sehen. Viëtors “Elemente der Phonetik” wiederholen die Argumentation von 1884 in sieben Auflagen bis 1923. Die in der Lehrerausbildung noch ungleich weiter verbreitete Kurzfassung der “Elemente” vertrat die gleichen Thesen in 13 Auflagen bis 1937^{36 37}. Felix Franke, der für Viëtor als Hilfskraft tätig war, hat dessen Auffassung der Artikulationsbasis nicht widersprochen. Eduard Sievers ersetzte in einer späteren Auflage seiner “Grundzüge der Phonetik” den Begriff der “Operationsbasis” durch jenen der “Artikulationsbasis”, ohne ansonsten im Text Wesentliches zu ändern.

Die über Jahrzehnte hinweg unangefochtene Herrschaft einer Lehre, welche behauptet, daß die idiomatiche Aussprache einer fremden Sprache “von selbst” durch die Umstellung der Organe auf ein neues Artikulationsprinzip erreicht werden könne, muß heute verwundern, zumal diese Lehre theoretisch nie schlüssig dargestellt wurde und sie durch die Schulpraxis nur widerlegt werden konnte.

³⁵ Es ist darum nicht verwunderlich, daß die Artikulationsbasislehre auch in der Substratforschung eine Rolle spielte, bis hin zur Annahme anatomischer Besonderheiten einer Sprachgemeinschaft. Zur Zurückweisung dieser Meinung vgl. Harri Meier: Ramón Menéndez Pidal y los Métodos de la Historia Lingüística. In: *Homenaje a Menéndez Pidal*, Anuario de Letras, Vol. VII, Mexico 1968–69, S. 43 – 58, insbes. S. 49 f.

³⁶ Wilhelm Viëtor: *Kleine Phonetik, des Deutschen, Englischen und Französischen*. Leipzig: Reissland 1897; ¹⁰1915, ¹³1937.

³⁷ Vgl. z. B. Wilhelm Viëtor: *Einführung in das Studium der Englischen Philologie als Fach des höheren Lehramts*, Vierte umgearbeitete Auflage. Marburg: Eiwert 1910, S. 53 f. – So auch schon 1888 im 2. Kapitel der *Einführung in das Studium der englischen Philologie mit Rücksicht auf die Anforderungen der Praxis* (Marburg: Elwert).

Gewiß erklärt sich dieser Zustand vor allem dadurch, daß die Didaktik des Fremdsprachenunterrichts bisher vor allem handwerklich und nicht wissenschaftlich betrieben wurde und eine systematische Diskussion von Fragen zur Theorie des Fremdsprachenunterrichts schon darum fast unmöglich war. Auch Respekt vor Viëtor, der übrigens in anderen Schriften die Schwierigkeit des Erwerbs einer fremden Aussprache durchaus nicht bestritten hat³³, mag hie und da am Widerspruch gehindert haben. Man täte jedoch Forschern wie Otto Jespersen gewiß Unrecht, wenn man annähme, daß ihre nur verhaltene Zurückweisung der Artikulationsbasislehre vor allem auf zu großer Achtung vor Viëtors persönlicher Autorität beruhte. Wahrscheinlicher ist, daß selbst Männer wie Jespersen fürchten konnten, durch die Vernichtung eines Grundbegriffs der Didaktik der Reformbewegung, zumal eines Grundbegriffs der Aussprachedidaktik, der Sache des neusprachlichen Unterrichts insgesamt Schaden zuzufügen. Das kämpferische Pathos, mit dem das neue Bildungsideal vertreten wurde, und das noch heute zuweilen Äußerungen zum Verhältnis von altsprachlichem und neusprachlichem Unterricht kennzeichnet, mag manchen auch daran gehindert haben, Kritik an der Artikulationsbasislehre zu üben.

III. Zusammenfassung: Die Hauptgründe für die Ablehnung der Artikulationsbasislehre und ihre “historische Rechtfertigung”

Es wurde dargelegt, daß der Begriff der Artikulationsbasis zwar insgesamt nicht terminologisch fixiert ist, daß sein Gebrauch aber dennoch immer wieder von der Vorstellung begleitet wird, es gäbe *ein* artikulatorisches Prinzip, das allen Lauten einer bestimmten Sprache gemeinsam ist und dessen Erwerb Äußerungen in dieser Sprache eine automatische lautliche Idiomatizität verschafft. Eine sachliche Rechtfertigung für diese Meinung ist nicht erfindlich. Die lautliche Individualität einer Sprache kommt durch die Gesamtheit der in ihrem Gebrauch eingesetzten Artikulationsbewegungen zustande. Sie kann deshalb nur durch eine Pluralität von Faktoren erklärt werden. Es erscheint daneben auch nicht sinnvoll zu empfehlen, den Begriff weiter zu gebrauchen, jedoch nur mit jener Bedeutung, die Felix Franke ihm ursprünglich zugeschrieben hatte. Gewiß wäre das Wort “Artikulationsbasis” eine recht bequeme Bezeichnung der verschiedenen

artikulatorischen Merkmale, welche die charakteristische Lautung einer Sprache bewirken. Es ist aber kaum mehr möglich, den Begriff von seiner Geschichte zu befreien. Zudem kann nicht ausgeschlossen werden, daß für die Auffassung des Begriffs nicht nur seine Geschichte verantwortlich ist, sondern auch eine heute noch naheliegende Täuschung. Die charakteristische Lautung einer fremden Sprache wird vom Hörer nämlich global und nahezu ganz ohne Bezug auf die verschiedenen zu ihrer Hervorbringung notwendigen Artikulationsbewegungen wahrgenommen. Was liegt näher, als daß dieser undifferenzierten, einheitlichen Wahrnehmung eines geheimnisvollen "air of strangeness"³⁸ auch eine einheitliche artikulatorische Grundlage zugeschrieben wird? Die Suche nach einer solchen Grundlage war an einem Punkt der Forschungsgeschichte legitim. Sie stellt die historische Rechtfertigung der Artikulationsbasislehre dar, und sie entschuldigt zugleich den Irrtum eines Wilhelm Viëtor und die Unschärfe der von Viëtor mißverstandenen Äußerungen eines Eduard Sievers. Der Verzicht auf eine einheitliche Erklärung des globalen Eindrucks der lautlichen Individualität einer fremden Sprache erfordert eine perspektivische Umstellung, deren Schwierigkeit nicht unterschätzt werden darf. Man sollte deshalb diese Schwierigkeit nicht zusätzlich dadurch vergrößern, daß man die Gesamtheit der für die lautliche Individualität einer Sprache verantwortlichen Faktoren durch einen Begriff bezeichnet, welcher – wie jener der Artikulationsbasis – für ein einheitliches Faktum zu stehen scheint.

³⁸ Vgl. Edward Sapir: *Language*. New York: Harcourt, Brace, World 1949, Nachdruck der ersten Auflage von 1921, S. 43.

Der Französischunterricht und die frankophonen Minderheiten in den überwiegend anglophonen kanadischen Provinzen (Anm.)^{1 2}

1. Das kanadische Amtssprachengesetz (1969) und die Stellung des Französischen

1.1 Das kanadische Parlament hat 1969 das Französische und das Englische zu gleichberechtigten Amtssprachen der kanadischen Konföderation erklärt. Diese in vielfacher Weise vorbereitete Maßnahme ist in der neuen kanadischen Verfassung von 1982 feierlich bekräftigt worden. Überall in dem riesigen Land zwischen Atlantik und Pazifik können die Frankophonen nunmehr darauf bestehen, von den Bundesbehörden und den bundeseigenen Unternehmen, wie etwa den staatlichen Eisenbahnen und Luftlinien, in ihrer Muttersprache bedient zu werden. Das Amtssprachengesetz von 1969 gilt also nicht nur in der Provinz Quebec, wo etwa ein Viertel der kanadischen Bevölkerung lebt und wo etwa 80 % der Bevölkerung das Französische als Muttersprache haben, sondern auch in den neun anderen Provinzen, in denen mit einer einzigen Ausnahme, nämlich der der Provinz Neubraunschweig, die Frankophonen nur deutlich weniger als 10 % der Bevölkerung stellen und in denen nicht wenige Frankophone auch in ihrer

¹ Erstveröffentlichung in: Zeitschrift der Gesellschaft für Kanada-Studien 7 (1987) S. 221-235.

² Anmerkung: Auf Wunsch von Lothar Wolf angefertigte deutsche Fassung des am 21.2.1987 bei der Jahrestagung der Gesellschaft für Kanada-Studien in Grainau in französischer Sprache gehaltenen Vortrags *L'enseignement du français et les minorités francophones dans les provinces canadiennes à majorité anglophone*. Der Vortrag faßte eine umfangreiche, im Druck befindliche Abhandlung des Verfassers zum gleichen Thema zusammen. Vgl. Lothar Wolf, Hrg., *Französische Sprache in Kanada*, München: Vögel 1987 (= Schriften der Philosophischen Fakultäten der Universität Augsburg, Bd.32). Aus Platzmangel werden hier nur dort nicht verzeichnete Angaben belegt. Der Text des Vortrags wurde Anfang Februar 1987 den folgenden kanadischen Stellen übersandt: *Bureau du Commissaire aux langues officielles, Secrétariat d'Etat du Canada – Langues officielles dans l'enseignement, Conseil des ministres de l'Education (Canada), Gouvernement du Québec – Conseil de la langue française*. Die vorliegende Fassung berücksichtigt einige Anregungen, die Herr Creusot vom *Bureau du Commissaire aux langues officielles* dem Verfasser dankenswerterweise zukommen ließ.

Familie überwiegend das Englische verwenden (vgl. Tab.1 *Die kanadische Frankophonie* 1981).

Tabelle 1: Die kanadische Frankophonie 1981

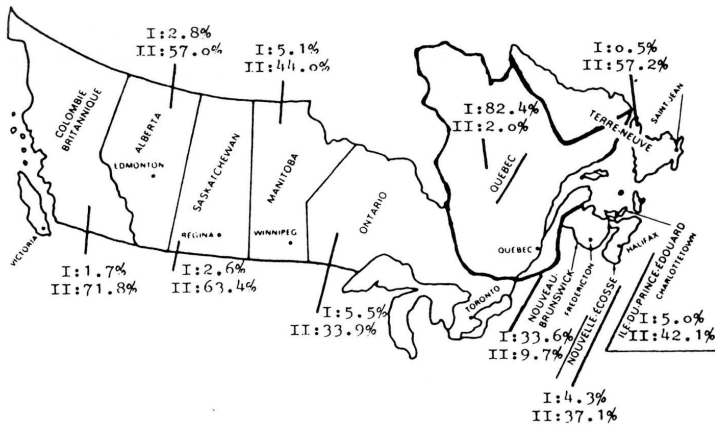
I: Anteil der Frankophonen an der Provinzbevölkerung

II: Anteil der Frankophonen, die in ihrer Familie überwiegend das Englische verwenden.

Quellen: I Conseil des ministres de l'Education (Canada), éd., *L'Etat de l'enseignement dans la langue de la minorité*. . . Toronto 1983, p. 18 sq.

II Commissaire aux langues officielles, *Rapport annuel 1984*. Ottawa 1985, p. 189.

Die Angaben beruhen auf der Volkszählung von 1981.



1.2 Die Gesamtproblematik des Amtssprachengesetzes kann hier nicht erörtert werden. Auf den ersten Blick war das Gesetz von 1969 vor allem dazu bestimmt, die Überlebenschancen des Französischen in den überwiegend anglophonen Provinzen zu vergrößern. Die Tendenz zur Anglisierung der frankophonen Minderheiten sollte durchbrochen werden. Das stellte einen deutlichen Gegensatz zur vorausgehenden Schulpolitik mehr als einer kanadischen Provinz dar. So war etwa noch das Schulgesetz der Provinz Alberta aus dem Jahr 1952 ganz darauf ausgerichtet, aus frankophonen Schulanfängern anglophone Schulabgänger zu machen. In den ersten beiden Jahrgangsstufen durfte mit Ausnahme einer Englischstunde am Tag das Französische uneingeschränkt als Unterrichtssprache verwendet werden. Von der vierten bis neunten Jahrgangsstufe erfolgte dann der Unterricht mit Ausnahme höchstens einer Französischstunde am Tag nur noch in englischer Sprache. Nach der neunten Jahrgangsstufe durfte Unterricht "dans

une autre langue que l'anglais" nur außerhalb des englischsprachigen Regelunterrichts erteilt werden. Dieser Zusatzunterricht mußte von den Eltern eigens bezahlt werden. In Saskatchewan durfte vor 1968 das Französische höchstens während einer Unterrichtsstunde pro Tag verwendet werden. In Manitoba scheint zwischen 1916 und 1967 der Gebrauch des Französischen in den öffentlichen Schulen verboten gewesen zu sein. Die dem Amtssprachengesetz von 1969 zugrundeliegende Sprachenpolitik stellte zugleich eine Herausforderung an die kanadischen Anglophonen dar. Solange sie davon ausgehen konnten, daß die Frankophonen sich allmählich anglisierten, hatten sie es nicht nötig, Französisch zu lernen. Nach der Volkszählung von 1971 hatten außerhalb der Provinz Quebec in keiner kanadischen Provinz mehr als 5 % der Anglophonen Französischkenntnisse (vgl. Canada, Affaires extérieures, *The French Fact in Canada*, Ottawa: 1985, S. 8; = Reference series N.65). Positionen, in denen die Kenntnis beider Sprachen erforderlich war, standen daher fast ausschließlich den Frankophonen offen, obwohl diese insgesamt nur etwa ein Viertel der kanadischen Bevölkerung stellen.

1.3 Damit konnten sich die kanadischen Anglophonen nicht abfinden. Kein Wunder, daß man sich in den letzten 25 Jahren wohl in keinem Land der Erde stärker um den Unterricht des Französischen als Zweit- oder Fremdsprache bemüht hat als in Kanada. Diese Bemühungen haben auch zahlreiche sprachdidaktische Publikationen hervorgebracht. Die Techniken der Lehrgangsanalyse wurden im Anschluß an William Francis Mackey (*Language Teaching Analysis* 1965) verfeinert, nicht zuletzt durch Lorne Laforge (*La sélection en didactique analytique* 1972). Neue Französischlehrgänge und entsprechende Sprachprüfungen insbesondere für die kanadischen Bundesbediensteten wurden in großer Zahl und mit ungewöhnlichem Einfallsreichtum ausgearbeitet. Empirische Untersuchungen zum Vergleich verschiedener Lehrgänge wurden in fast allen kanadischen Provinzen durchgeführt. Noch nie ist die Abhängigkeit des Erfolgs von Sprachkursen von den Einstellungen und der Motivation der Lernenden so eingehend erforscht worden wie in der jüngsten Vergangenheit in Kanada. Die der europäischen Fremdsprachendidaktik so sehr fehlende Institutionalisierung hat in Kanada bereits zu einer glänzenden Darstellung des "state of the art" aus der Feder von H. H. Stern (*Fundamental Concepts of Language Teaching* 1983) geführt.

1.4 Dennoch muß sich ein europäischer Beobachter fragen, ob im Gefolge des Gesetzes von 1969 die Kenntnis des Französischen in den überwiegend anglophonen Provinzen Kanadas wirklich Fortschritte gemacht hat. Für eine endgültige Bilanz ist es noch zu früh. Eine Zwischenbilanz, die sich auf Angaben bezieht, wie sie bis etwa für das Jahr 1984 vorliegen, kommt jedoch zu teilweise überraschenden Ergebnissen. Der folgende Bericht behandelt aus der Perspektive eines deutschen Romanisten den Französischunterricht in den überwiegend anglophonen kanadischen Provinzen in fünffacher Hinsicht. Er bespricht

1. den Pflichtunterricht einer zweiten Sprache in Kanada,
2. die Entwicklung der Schülerzahlen im Unterricht des Französischen als Zweitsprache,
3. die Ausrichtung der Lehrpläne für den Unterricht des Französischen,
4. den Unterricht an die Kinder der frankophonen Minderheiten und
5. die sogenannten französischen Immersionsklassen.

In der Besprechung dieser Themen zwingt der zur Verfügung stehende Raum immer wieder zu Vereinfachungen. Kennzeichnend für die Situation des Französischunterrichts in Kanada sind nicht nur teilweise extreme Unterschiede zwischen den verschiedenen Provinzen. Nicht selten sind auch in der gleichen Provinz gegenläufige Tendenzen festzustellen. Darauf kann hier im Gegensatz zu der eingangs genannten Abhandlung nur ausnahmsweise eingegangen werden.

2 Der Pflichtunterricht einer zweiten Sprache in Kanada

2.1 Als die Verfasser des zweiten Bandes des *Rapport der Commission royale d'enquête sur le bilinguisme et le biculturalisme* 1968 ihren Bericht über die Stellung des Französischen und des Englischen im kanadischen Bildungswesen veröffentlichten, war der Unterricht des Französischen als Zweitsprache nur in drei der neun überwiegend anglophonen Provinzen verbindlich, nämlich in Britisch-Kolumbien, in Neubraunschweig und auf der Prinz-Eduards-Insel. In Britisch-Kolumbien, der Provinz am Pazifik, dauerte der obligatorische Französischunterricht ein Schuljahr, das entspricht etwa 120 Unterrichtsstunden. In Neubraunschweig, der einzigen überwiegend anglophonen Provinz mit mehr als 10 % Frankophonen, erstreckte sich der Französischunterricht über sechs Jahre und auf der Prinz-Eduards-Insel, der kleinsten kanadischen Provinz mit 1971 insgesamt nur 111.000 Einwohnern, über fünf Jahre. An diesem Befund scheint sich bis 1983

nicht viel geändert zu haben. Erst 1983 machte die Provinz Ontario, in der über ein Drittel der kanadischen Bevölkerung und fast 45 % der kanadischen Anglophonen leben, einen dreijährigen Französischlehrgang verpflichtend. Diese Entscheidung kann als ein Wendepunkt in der kanadischen Schulsprachenpolitik angesehen werden. In Anbetracht der Bevölkerungszahl der Provinz Ontario stellen dort getroffene Maßnahmen ein Modell dar, mit dem sich die anderen überwiegend anglophonen Provinzen auseinandersetzen müssen und das wohl nicht selten zur Nachahmung anregt. Dennoch scheint es in den fünf anderen überwiegend anglophonen kanadischen Provinzen zumindest bis zum Anfang des Jahres 1986 noch keinen verbindlichen Unterricht des Französischen als Zweitsprache gegeben zu haben.- In Quebec müssen alle Schüler der englischsprachigen Schulen während der gesamten Pflichtschulzeit (11 Jahre) am Französischunterricht teilnehmen. Die Schüler der französischsprachigen Schulen müssen den Englischunterricht mindestens sieben Jahre lang besuchen, davon drei Jahre auf der Grundschule.

2.2 Das kanadische Schulwesen kennt im wesentlichen nur Gesamtschulen. Man kann vermuten, daß lediglich in Quebec, in Neubraunschweig und auf der Prinz-Eduards-Insel die auf Pflichtunterricht beruhenden Französischkenntnisse der nichtfrankophonen Schüler über dem Niveau der Englischkenntnisse deutscher Hauptschulabgänger liegen. In dieser Überlegung ist die in allen überwiegend anglophonen Provinzen lebhaft genutzte Möglichkeit zum Besuch fakultativer Französischkurse zunächst nicht berücksichtigt. Vor dem Hintergrund der europäischen Schulsprachenpolitik, die etwa dazu geführt hat, daß in den französischen Collèges d'Enseignement Secondaire alle Schüler in der Regel am Unterricht zweier Fremdsprachen teilnehmen, hätte man freilich erwartet, daß alle anglokanadischen Schüler zumindest einen elementaren Französischlehrgang besuchen, um so die Möglichkeit eines unmittelbaren Zugangs zu frankokanadischen Realitäten zu erwerben.

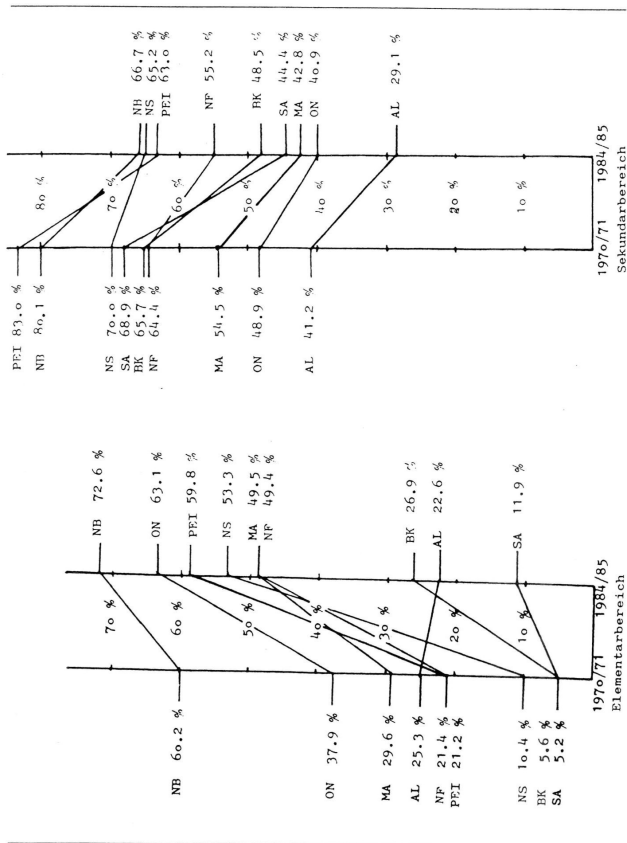
3 Die Entwicklung der Schülerzahlen im Unterricht des Französischen als Zweitsprache

3.1 Die Entwicklung der Zahlen der Schüler, die in den überwiegend anglophonen kanadischen Provinzen am Unterricht des Französischen als

Zweitsprache teilnehmen, folgt zwei gegensätzlichen Tendenzen. In den im allgemeinen mit der siebten Jahrgangsstufe beginnenden Sekundarschulen ist die Teilnahme am Französischunterricht seit dem Erlaß des Amtssprachengesetzes, bzw. konkreter: zwischen dem Schuljahr 1970/71 und dem Schuljahr 1984/85, deutlich zurückgegangen (vgl. Tab.2 *Teilnahme am Unterricht des Französischen als Zweitsprache ...*). Der Anteil der den Französischunterricht besuchenden Schüler der englischsprachigen Sekundarschulen sank außer in der Provinz Neuschottland überall um fast 10 %, oft sogar wesentlich stärker. In Saskatchewan besuchten 1970/71 68,9 % der Schüler englisch-sprachiger Sekundarschulen den Französischunterricht, 1984/85 nur noch 44,4 %. Der Rückgang ist auch feststellbar in Provinzen mit einem mehrjährigen verbindlichen Französischlehrgang (Prinz-Eduards-Insel 1970/71: 83,0 %, 1984/85: 63,0 %; Neubraunschweig 1970/71: 80,1 %, 1984/85: 66,7 %; Ontario 1970/71: 48,9 %, 1984/85: 40,9 %). In den fünf westlich von Quebec gelegenen Provinzen besuchten im Schuljahr 1984/85 nirgends über 50 % der Schüler englischsprachiger Sekundarschulen den Französischunterricht. In Alberta waren es sogar nur 29,1 %. Dagegen hatten 1970/71 in zweien dieser Provinzen noch etwas über 65 % der Schüler der englischsprachigen Sekundarschulen am Französischunterricht teilgenommen. Errechnet man unter der hypothetischen Annahme einer gleichmäßigen Stärke der verschiedenen Jahrgangsstufen eine theoretische durchschnittliche Lehrgangsdauer für den Französischunterricht der englischsprachigen Sekundarschulen, so kommt man für die Provinzen Neubraunschweig, Neuschottland und Prinz-Eduards-Insel für das Schuljahr 1984/85 auf fast vier Jahre, westlich von Quebec hingegen überall nur auf weniger als drei Jahre. Die Vergleichswerte für 1970/71 liegen beträchtlich höher.³

³ Anmerkung: Zur Berechnungsweise der theoretischen durchschnittlichen Lehrgangsdauer: Hätten bei gleicher Schülerzahl aller Jahrgangsstufen alle Schüler etwa der fünfjährigen Sekundarschule in Britisch-Kolumbien nur während des einjährigen Pflichtlehrgangs am Französischunterricht teilgenommen, so hätte dieser Unterricht 20 % aller Schüler erreicht. Aus der Tatsache, daß im Schuljahr 1984/85 48,5 % aller Schüler der englischsprachigen Sekundarschulen von Britisch-Kolumbien am Französischunterricht teilgenommen haben, kann eine theoretische durchschnittliche Lehrgangsdauer von 2,43 Jahren errechnet werden. Britisch-Kolumbien und Ontario sind die beiden einzigen überwiegend anglophonen Provinzen, in denen sich die Sekundarschule nur über fünf Jahre erstreckt. Überall sonst dauert die Sekundarschulzeit im Prinzip sechs Jahre.

Tabelle 2: Teilnahme am Unterricht des Französischen als Zweitsprache im Schuljahr 1970/71 und im Schuljahr 1984/85



Quelle: Commissaire aux langues officielles, *Rapport annuel 1985*. Ottawa 1986, p. 243 ssq.

Der berichtete Rückgang der Teilnahme am Französischunterricht der englischsprachigen Sekundarschulen scheint darauf zu beruhen, daß die kanadischen Hochschulen gegenwärtig in deutlichem Gegensatz zur deutschen Auffassung der Hochschulreife von ihren Studenten im allgemeinen nur die Kenntnis ihrer Muttersprache erwarten, während Ende der 60er Jahre die Zulassung noch weitgehend vom Nachweis der Kenntnis einer zweiten Sprache abhängig gemacht wurde. Die Tendenz zu einer größeren Öffnung der Hochschulen begünstigte

damit eine der kanadischen Sprachenpolitik widersprechende Entwicklung. Auch dies muß einen europäischen Beobachter aus einem Land, in dem alle Studenten mindestens drei Jahre lang am Unterricht zweier Fremdsprachen teilgenommen haben müssen, überraschen.

3.2 Der Sprachenpolitik der Regierung gemäß entwickelten sich hingegen die Zahlen der am Französischunterricht der Kindergärten und Grundschulen teilnehmenden Schüler. In sechs der neun überwiegend anglophonen Provinzen hatte im Schuljahr 1984/85 mindestens ungefähr die Hälfte aller Schüler englischsprachiger Kindergärten und Grundschulen Französischunterricht. Im Schuljahr 1970/71 besuchten den gleichen Unterricht dagegen nur in zwei Provinzen mehr als 30 % der Kindergartenkinder und Grundschüler. In Neufundland stieg der Anteil der am Französischunterricht teilnehmenden Schüler englischsprachiger Kindergärten und Grundschulen zwischen 1970/71 und 1984/85 von 21,4 % auf 49,4 %, auf der Prinz-Eduards-Insel von 21,2 % auf 59,8 %, in Neuschottland von 10,4 % auf 53,3 % und in Ontario von 37,9 % auf 63,1 %. Dem stehen freilich für Saskatchewan eine vergleichsweise bescheidene Steigerung von 5,2 % auf 11,9 % und für Alberta ein leichter Rückgang von 25,3 % auf 22,6 % gegenüber. Eine theoretische durchschnittliche Lehrgangsdauer des Französischunterrichts auf den Kindergärten und Grundschulen kann nicht errechnet werden, weil in den meisten Fällen über die Dauer des Kindergartenbesuchs keine Auskünfte vorliegen. Die hohe Steigerungsrate im Elementarbereich mildert jedoch eindeutig den negativen Befund für den Sekundarbereich. Für nicht wenige Schüler dauert der Französischunterricht wohl auch heute noch genauso lang wie am Anfang der 70er Jahre, auch wenn er früher beginnt und früher endet. Zweifelhaft ist allerdings, ob, auf das Ganze der Schulzeit gesehen, vom Unterricht im Elementarbereich die gleichen Ergebnisse erwartet werden können wie vom Unterricht im Sekundarbereich, zumal nach den ausgewerteten Unterlagen im Sekundarbereich dem Französischen ein größerer Teil der Unterrichtszeit gewidmet wird als im Elementarbereich.

4 Die Ausrichtung der Lehrpläne zum Unterricht des Französischen als Zweitsprache

4.1 Bedenkt man, wieviele Faktoren bei der Planung eines Fremdsprachenlehrgangs berücksichtigt werden müssen und wie vergleichsweise jung auch in

Kanada die wissenschaftliche Beschäftigung mit dem Französischunterricht noch ist, so kann es niemand verwundern, daß auch in Kanada selbst sehr sorgfältig ausgearbeitete Lehrpläne zum Unterricht des Französischen als Zweitsprache nur wenige Übereinstimmungen aufweisen. Auch in Kanada gibt es noch keine gleichsam klassische Lehrplandoktrin, deren Wirkung in allen erlassenen Richtlinien faßbar wäre. Das gilt, ähnlich wie in den deutschen Französischlehrplänen, sogar für Äußerungen zu den Zielen des Unterrichts. Auch die in mancher Hinsicht beispielhaften Richtlinien zum Unterricht des Französischen als Zweitsprache in Ontario aus dem Jahr 1980 antworten nur sehr allgemein auf die Frage: Französischunterricht wozu? Als Zielangabe charakteristisch ist eine Formel wie "to gain an appreciation of the French presence in Canadian life and in the world". Zumindest nach dem Resümee der Lehrplanangaben in einer dazu von der kanadischen Kultusministerkonferenz 1983 herausgegebenen Broschüre geht es in den meisten überwiegend anglophonen Provinzen im Unterricht des Französischen als Zweitsprache nicht vorrangig um Fertigkeiten, über welche die Schüler verfügen sollten, weil etwa ein Viertel der Kanadier das Französische als Muttersprache hat und diese Sprache die zweite Amtssprache der Konföderation ist, sondern – ohne daß eindeutige Prioritäten gesetzt würden – auch um die Erschließung der internationalen Frankophonie. Ähnlich wie in entsprechenden deutschen Texten, in denen z. B. von der europäischen Einigung fast nie die Rede ist, entsteht oft der Eindruck, daß sich die Autoren nicht sehr eingehend mit der Frage beschäftigt haben, in welchen Situationen die Schüler die im Französischunterricht zu erwerbenden Kenntnisse wohl vor allem einsetzen werden. Das Ziel der mündlichen Äußerungsfähigkeit steht unbestritten im Mittelpunkt der amtlichen Unterrichtsplanung. Die Vermittlung der Lesefertigkeit spielt nur eine untergeordnete Rolle. Die Fähigkeit des Übersetzens wird kaum erwähnt. Trotz ihrer Ausrichtung auf die mündliche Kommunikation enthalten die Lehrplanangaben aber nur wenige Hinweise auf durch den Unterricht vorzubereitende Kontakte zwischen Anglophonen und Frankophonen. Das ist etwa der Fall, wenn gesagt wird, die Schüler sollten lernen "grasp the sense of a religious service or a public lecture in French" oder "write instructions to a babysitter" oder "interview local Francophones".

4.2 Ein weiteres Defizit der amtlichen Unterrichtsplanung scheint die Eingrenzung der den Schülern zu vermittelnden Informationen über die kanadischen Frankophonen und ihre Kultur zu betreffen. Im allgemeinen scheinen die

Lehrpläne für den Unterricht des Französischen als Zweitsprache in Kanada – wiederum: wie die deutschen Französischlehrpläne – selbst auf die Festlegung eines obligatorischen Minimums in diesem Bereich zu verzichten. Auch in dem am Anfang der 80er Jahre in Kanada wohl am weitesten verbreiteten Französischlehrwerk *Le français international* erfahren die Schüler nur erstaunlich wenig von der kanadischen Frankophonie, ihrer Verbindung zur französischen Kultur und dem neuen Selbstbewußtsein, das die frankophonen Kanadier seit etwa 1960 entwickelt haben. Gewiß sollte man die Schwierigkeiten, welche die Bestimmung kultureller Inhalte des Sprachunterrichts aufwirft, nicht unterschätzen. Es ist nicht nur für die gegenwärtige Selbstauffassung der kanadischen Frankophonen bezeichnend, daß sich auch in den 1981 erlassenen Lehrplänen für den muttersprachlichen Französischunterricht auf den Sekundarschulen der Provinz Quebec keine Listen zu Texten und Sachverhalten finden, deren Kenntnis bei den Schülern am Ende der Schulzeit vorausgesetzt werden kann. Dennoch zeigen z. B. die Lehrpläne zum Unterricht des Französischen als Zweitsprache, welche die Provinz Alberta 1980 erlassen hat, daß die vorherrschende Tendenz durchbrochen werden kann. Obwohl in Alberta die Frankophonen nur weniger als 3 % der Provinzbevölkerung stellen, bilden sie in kultureller Hinsicht den Ausgangspunkt des Französischunterrichts.

4.3.1 Die Allgemeinheit der meisten Zielangaben in den Lehrplänen und die Unverbindlichkeit ihrer Äußerungen zu den kulturellen Inhalten des Unterrichts erinnern fast unvermeidlich an die Metapher von den "two solitudes" als Beschreibung eines weithin kommunikationslosen Verhältnisses zwischen den anglophonen und den frankophonen Kanadiern. Man muß sich hüten, diesen Eindruck überzubewerten. Die wichtigsten Defizite in der Planung des Französischunterrichts an Anglophone in Kanada liegen wohl in einem anderen Bereich. Gewiß kann der Sprachunterricht seine Gegenstände nicht beliebig wählen. Die Inhalte, welche eine Sprache zum Ausdruck bringen kann, ergeben sich auch aus kulturellen Realitäten, die beim Erlernen der Sprache berücksichtigt werden müssen. Mindestens ein Teil der Übungen sollte auch auf die Bewältigung realer Situationen vorbereiten. Ein anspruchsvoller sprachlicher Lehrgang zielt dennoch notwendigerweise auf echte Kommunikation, auf Dialoge, die ein bestehendes Informationsdefizit selbst überwinden können und die in ihrer Einmaligkeit weder voraussagbar noch durch Unterricht einübbar sind. Lediglich die sprachlichen Ausdrucksmittel, welche mit hinreichender Wahrscheinlichkeit in

künftigen Kommunikationssituationen benötigt werden, sind unverzichtbare Inhalte des Unterrichts. Es wird keinen aufmerksamen Beobachter des Sprachunterrichts überraschen, daß die Planung des Unterrichts des Französischen als Zweitsprache in Kanada wie jene des Französischunterrichts in Deutschland in dieser Hinsicht besonders nachdenklich stimmt.

4.3.2 Kann man sich ernsthaft einen Französischlehrgang vorstellen, in dem die Subjektpronomen *nous* und *vous* nicht vor dem vierten Lehrgangsjahr vermittelt werden (Quebec, Grundschullehrgang 1982)? Was ist von einem *advanced level course* zu halten, der in sechs Lehrgangsjahren den Schülern weder den Gebrauch des Konjunktivs noch den des *gérondif* vermittelt (Ontario 1980)? Ein Französischlehrgang, welcher die Schüler nicht befähigt, Sätze wie *je suis content que tu sois venu* oder *il est venu en courant* zu bilden, ist für die Verständigung mit französischsprachigen Mitbürgern nicht von großem Nutzen. In dem oben erwähnten Lehrwerk werden zur letzten Lektion des vierten Bandes noch die folgenden lexikalischen Einheiten als den Schülern bislang unbekannt verzeichnet: *faux/fausse, garder, malheureux, nature, nombre, plein, possible, quitter, se rappeler, simplement, terre, vie, vivre, vrai*. Im allgemeinen begegnen diese Einheiten also wohl nur Schülern, welche einen mindestens vierjährigen Lehrgang besucht haben.

4.3.3 Die vergleichsweise geringe Aufmerksamkeit, welche die sprachlichen Inhalte des Unterrichts in den Lehrplänen finden, prägt auch ihre Äußerungen zur Rolle des kanadischen Französisch. Im allgemeinen ist davon auszugehen, daß im Unterricht die internationale, europäische Norm des Französischen vermittelt werden soll, und dies, obwohl das kanadische Umgangsfranzösisch von dieser internationalen Norm so weit entfernt ist, daß seine Verständlichkeit für europäische Frankophone nicht gesichert ist. Dennoch erscheint die Vermittlung der europäischen Norm im Hinblick auf die Äußerungen der Lernenden durchaus vertretbar, da diese Norm auch den kanadischen Frankophonen im allgemeinen verständlich ist. Im Hinblick auf das Verständnis französischer Äußerungen durch die Schüler kann der Französischunterricht in Kanada hingegen eine Berücksichtigung des kanadischen Französisch wohl kaum vermeiden. Der im Jahr 1982 für den Unterricht des Französischen als Zweitsprache auf den englischsprachigen Grundschulen der Provinz Quebec erlassene Lehrplan trägt diesem Sachverhalt in angemessener Weise Rechnung. In den anderen dem Verfasser zugänglichen

Lehrplanangaben ist das nicht der Fall. Niemand wird freilich daran zweifeln, daß in der Praxis des Unterrichts jeder Lehrer in einem gewissen Maße selbst entscheiden wird, welche Varietät des Französischen er bevorzugt unterrichtet. Die kanadische Aussprache des Französischen dürfte im Unterricht des Französischen als Zweitsprache in Kanada eine größere Rolle spielen als in den Lehrplänen. Im Bereich des Wortschatzes liegen die Dinge wohl nicht viel anders.

4.4 Am Ende des Abschnitts über die Lehrpläne zum Unterricht des Französischen als Zweitsprache muß noch kurz die Frage aufgeworfen werden, ob die vorherrschende Ausrichtung der Lehrpläne auf den mündlichen Austausch mit Frankophonen in der Planung eines für alle Schüler verbindlichen elementaren Französischlehrgangs nicht doch revisionsbedürftig wäre, vor allem in den vier im allgemeinen von Quebec weit entfernten Provinzen, in denen die Frankophonen 1981 weniger als 3 % der Bevölkerung stellten. In Gegenden, in denen für die meisten Schüler ein persönlicher Kontakt mit Frankophonen wenig wahrscheinlich ist, kann das wichtigste Ziel des Unterrichts, nämlich die Vermittlung eines unmittelbaren Zugangs zu frankokanadischen Realitäten, wohl am einfachsten in Kursen erreicht werden, die vorrangig nach Hörverstehen und Lesefertigkeit streben. Da die Orthographie des Englischen und des Französischen die verhältnismäßig enge genetische Verwandtschaft dieser beiden Sprachen besser erhalten hat als ihre Aussprache, sind geschriebene französische Texte für Anglophone vergleichsweise leicht erschließbar. Ein Unterricht, der davon absieht, die Schüler in stärkerem Maße darauf vorzubereiten, sich selbst in französischer Sprache zu äußern, gewinnt Zeit für das Hören und Lesen französischer Texte und damit zugleich für die Vermittlung von Informationen über die kanadischen Frankophonen und ihre Kultur. Ein solcher Unterricht ist der sprachlichen Situation in Kanada möglicherweise gemäßer als ein Unterricht, in dem mündliche Äußerungen eingeübt werden, deren Nutzen den Schülern nicht einsichtig ist. Die soeben erwogene Ausrichtung eines für alle Schüler verbindlichen elementaren Französischkurses auf die vorrangige Vermittlung des Hörverstehens und der Lesefertigkeit hindert nicht daran, in Französischlehrgängen für Schüler, die nicht nur den elementaren Pflichtkurs besuchen, weiter auch die Fähigkeit zur mündlichen und schriftlichen Äußerung in der Zweitsprache gründlich zu pflegen.

5 Der Unterricht an die Kinder der frankophonen Minderheiten

5.1 Die kanadische Sprachenpolitik hat die Anglisierung der Frankophonen in den überwiegend anglophonen kanadischen Provinzen nicht gebremst. In der Volkszählung von 1981 gaben in sechs der neun Provinzen mehr als 40 % der Personen mit Französisch als Muttersprache an, daß sie zuhause überwiegend englisch sprechen (vgl. wiederum Tab.1 *Die kanadische Frankophonie* 1981). In Britisch-Kolumbien und Saskatchewan galt dies sogar für mehr als 60 % der Frankophonen. In fast allen überwiegend anglophonen Provinzen lag nach der Volkszählung von 1981 der Anteil der 5- bis 19jährigen Frankophonen an der Provinzbevölkerung ihrer Altersklasse unter dem Anteil der Frankophonen an der Provinzbevölkerung insgesamt. In Manitoba machten die Frankophonen 1981 z. B. insgesamt 5,1 % der Provinzbevölkerung aus. Die 5- bis 19jährigen Frankophonen stellten jedoch nur 3,9 % ihrer Altersklasse. Für die Kinder der anglicisierten Frankophonen wird das Englische also nicht selten zur ersten Sprache. Die Altersstruktur der frankophonen Bevölkerung in den überwiegend anglophonen Provinzen kann die gleiche Entwicklung verdeutlichen. Während die 5- bis 19jährigen 1981 im allgemeinen etwa ein Viertel der Gesamtbevölkerung dieser Provinzen stellten, waren in sieben der neun überwiegend anglophonen Provinzen nur weniger als 20 % der frankophonen Bevölkerung zwischen 5 und 19 Jahre alt. Nur in den Quebec benachbarten Provinzen Ontario und Neubraunschweig vermehrt sich die frankophone Bevölkerung nicht deutlich langsamer als die Gesamtbevölkerung.

5.2 Die Schulverwaltungen der Provinzen tragen der Existenz einer minoritären frankophonen Schulbevölkerung in unterschiedlicher Weise Rechnung. In Neubraunschweig besteht, ähnlich wie in Quebec, ein praktisch autonomes französischsprachiges Schulsystem. Britisch-Kolumbien, Ontario und Neuschottland haben für die Kinder frankophoner Eltern besondere Schulen oder Klassen vorgesehen, die eingerichtet werden müssen, wenn bestimmte, meist recht niedrig angesetzte Mindestschülerzahlen gegeben sind. In anderen Provinzen, z. B. in Alberta, Saskatchewan oder Manitoba, sind die französischsprachigen Schulen wohl noch immer auch nichtfrankophonen Schülern zugänglich, die ähnlich wie in den im folgenden Abschnitt besprochenen französischen Immersionsklassen das Französische als Zweitsprache dadurch besonders gründlich erlernen wollen,

daß sie am Unterricht einer französischsprachigen Schule teilnehmen. Die Provinz Alberta hat lange nicht einmal in administrativer Hinsicht einen Unterschied zwischen den für Nichtfrankophone bestimmten französischen Immersionsklassen und dem Unterricht für die Kinder der frankophonen Minderheit gemacht. In Provinzen, in denen nichtfrankophone Schüler an dem für die frankophone Minderheit eingerichteten Unterricht teilnehmen können, ist im allgemeinen damit zu rechnen, daß die frankophonen Schüler auch in den französischsprachigen Schulen lediglich eine Minderheit darstellen und der Tendenz zur Anglisierung kaum weniger ausgesetzt sind als in den englischsprachigen Regelschulen ihrer Provinz. Der Zugang nichtfrankophoner Schüler zu den für die Frankophonen bestimmten Schulen kann als der kanadischen Verfassung von 1982 widersprechend angesehen werden. Er hat schon zahlreiche Gerichte beschäftigt. In nicht wenigen Provinzen hat sich in den letzten 40 Jahren die schulsprachpolitische Situation völlig umgekehrt. Während noch vor wenigen Jahrzehnten die Frankophonen darum kämpfen mußten, in ihrer Sprache unterrichtet zu werden, kämpfen sie jetzt gegen den Zustrom anglophoner Schüler in die französischsprachigen Schulen.

5.3 Soweit Zahlen zum Besuch der für die Frankophonen eingerichteten Schulen durch die Kinder der frankophonen Minderheit greifbar sind, so legen sie die Annahme nahe, daß die Minderheit die für sie bestimmten Schulen annimmt. Auch in Provinzen, in denen die Frankophonen nur etwa 5 % der Bevölkerung stellen, verlassen offensichtlich nur wenige zur frankophonen Minderheit zu rechnende Schüler die französischsprachigen Sekundarschulen vor der letzten Jahrgangsstufe, um sich in einer englischsprachigen Schule auf eine berufliche Existenz in ihrer englischsprachigen Umwelt vorzubereiten. Das ist besonders bemerkenswert, wenn man bedenkt, daß bislang wohl nur in Ontario und in Neubraunschweig das Englische und das Französische als Unterrichtssprachen wirklich gleichberechtigt sind. In den anderen Provinzen müssen die Schüler der französischsprachigen Schulen grundsätzlich die gleichen Leistungsnachweise erbringen wie die Schüler der englischsprachigen Regelschulen. Die für sie zusätzlich vorgeschriebenen Leistungsnachweise im Französischen beschränken ihre Wahlmöglichkeiten im Wahlpflichtbereich. Über das wünschenswerte Ausmaß des auf den französischsprachigen Schulen in englischer Sprache zu erteilenden Unterrichts scheint es in der letzten Zeit Diskussionen gegeben zu haben. Der Besuch des Englischunterrichts ist auf diesen Schulen in allen kanadischen

Provinzen verbindlich. Die Erarbeitung besonderer Lehrpläne für die französischsprachigen Schulen stellt für die meisten überwiegend anglophonen Provinzen eine nicht unerhebliche Belastung dar. Mit Ausnahme von Ontario haben alle diese Provinzen ja nur weniger als drei Millionen Einwohner. Dennoch scheint bisher lediglich Neufundland gestattet zu haben, daß in französischsprachigen Schulen nach Lehrplänen der Provinz Quebec unterrichtet wird.

6 Die sog. französischen Immersionsklassen

6.1 Die sog. französischen Immersionsklassen sind Klassen, in denen im Prinzip ausschließlich nichtfrankophone Schüler den Unterricht der verschiedensten Fächer in französischer Sprache besuchen. Im allgemeinen wird im Kindergarten und in den ersten Jahrgangsstufen der Grundschule nahezu der gesamte Unterricht in französischer Sprache erteilt. Von der sechsten bis zur neunten Jahrgangsstufe wird der Anteil des in französischer Sprache erteilten Unterrichts auf zwischen 50 % bis 70 % der Unterrichtszeit beschränkt. Nach der neunten Jahrgangsstufe wird im allgemeinen nur weniger als die Hälfte des Unterrichts in französischer Sprache durchgeführt. Es gibt auch Immersionsunterricht, der nicht mit dem Anfang der Schulzeit beginnt, und Immersionsklassen, in denen nur während eines kleineren Teils der Unterrichtszeit die französische Sprache verwendet wird. Die meisten Schüler der französischen Immersionsklassen scheinen diese Klassen nach der sechsten Jahrgangsstufe zu verlassen, um eine englischsprachige Regelschule des Sekundarbereichs zu besuchen. In ihrer gegenwärtig verbreiteten Form gehen die französischen Immersionsklassen auf eine private Initiative aus dem Jahr 1963 zurück. Eine Gruppe von Eltern anglophoner Schüler in Quebec war der Ansicht, daß der herkömmliche Französischunterricht der englischsprachigen Schulen ihren Kindern nur ungenügende Französischkenntnisse vermittelte. Als Möglichkeit zur Veränderung dieses Zustands erprobten sie, zunächst auf eigene Verantwortung und auf eigene Kosten, die Verwendung des Französischen als Unterrichtssprache außerhalb des Französischunterrichts. 1972 erschien eine dem Standard der Sozialwissenschaften entsprechende Begleituntersuchung zu diesem Experiment (Wallace E. Lambert – G. Richard Tucker, *Bilingual Education of Children*).

6.2 Inzwischen sind die Berichte über Schulversuche mit französischen Immersionsklassen in Kanada kaum noch zu überblicken. Der schulpolitische Erfolg der Immersionsklassen stützt sich weitgehend auf die Publikationen über ihre wissenschaftliche Beobachtung. Die Begeisterung für die Immersionsklassen ist auch die treibende Kraft der außerordentlich aktiven Bürgerinitiative Canadian Parents for French. Die in der kanadischen öffentlichen Meinung Anfang der 80er Jahre vorherrschende Auffassung der französischen Immersionsklassen kann in der folgenden Weise zusammengefaßt werden:

1. Die Teilnahme am Unterricht einer französischen Immersionsklasse hat – auf die gesamte Schulzeit bezogen – keine negativen Auswirkungen auf die Beherrschung des Englischen.
2. Nichtfrankophone Schüler, welche vom Anfang ihrer Schulzeit an außer im Fach Englisch nur in französischer Sprache unterrichtet wurden, unterscheiden sich von nach Alter, Herkunft und Begabung vergleichbaren frankophonen Schülern kaum in der Fertigkeit, französische Texte hörend oder lesend zu verstehen. In der mündlichen und schriftlichen Produktion solcher Texte bleiben sie dagegen hinter vergleichbaren frankophonen Schülern zurück.
3. Schüler, für die der Immersionsunterricht erst später begann oder die am Unterricht mehrerer Fächer in englischer Sprache teilnahmen, erreichen weniger gute Leistungen im Französischen. Dennoch liegen ihre Leistungen deutlich über den Leistungen von Schülern, die nur am herkömmlichen Französischunterricht teilnahmen.
4. Die besten Ergebnisse werden in Schulen erreicht, in denen nicht gleichzeitig auch englischsprachige Sektionen bestehen.
5. Die Teilnahme am Immersionsunterricht hat keine negativen Auswirkungen auf die intellektuelle Entwicklung der Schüler.
6. Schüler, die vom Anfang ihrer Schulzeit an am Immersionsunterricht teilnahmen, erbringen in den Fächern Mathematik, Naturwissenschaften und "social studies" im allgemeinen keine schlechteren Leistungen als Schüler, die an einem englischsprachigen Unterricht dieser Fächer teilnahmen.
7. Auch im Hinblick auf die sozialen und psychologischen Folgen des Immersionsunterrichts liegen vor allem Untersuchungen vor, welche Schüler betreffen, die vom Anfang ihrer Schulzeit an außer im Fach Englisch nur in französischer Sprache unterrichtet wurden. Diese Schüler haben im allgemeinen eine positive Selbstauffassung. Sie fühlen sich als

Anglokanadier, haben den Frankophonen gegenüber jedoch weniger Vorurteile als die anglophonen Schüler englischsprachiger Schulen.

Es gibt Anzeichen dafür, daß man den vergleichsweise schwachen Leistungen der Immersionsschüler im Bereich der Produktion französischer Texte in Zukunft mehr Aufmerksamkeit widmen und den eigentlichen Sprachunterricht in den Immersionsklassen verstärken wird.

6.3 Das kann den Erfolg der französischen Immersionsklassen in Kanada nur noch vergrößern. In Quebec und in Neubraunschweig besuchten im Schuljahr 1984/85 etwa 15 % der Schüler der nicht-französischsprachigen Schulen französische Immersionsklassen, auf der Prinz-Eduards-Insel etwa 10 %, in Manitoba etwa 6 %, in Ontario etwa 5 %. Bedenkt man, daß sich in den Immersionsklassen der Sekundarschulen nur recht wenige Schüler befinden, so scheint die Vermutung gerechtfertigt, daß in mehr als einem Schulbezirk in Kanada ungefähr 25 % der englischsprachigen Grundschüler an einem eigens für sie eingerichteten Unterricht in französischer Sprache teilnehmen. Obwohl nicht zu übersehen ist, daß die Immersionsklassen eine elitäre Komponente in einem insgesamt eher egalitären Schulsystem darstellen und daß etwa in den Provinzen Neuschottland und Neufundland die Immersionsklassen zumindest bis zum Schuljahr 1984/85 kaum Fuß gefaßt haben, muß diese Entwicklung als ein klarer Erfolg der kanadischen Sprachenpolitik anerkannt werden. Die französischen Immersionsklassen erreichten in sechs der neun überwiegend anglophonen Provinzen im Schuljahr 1984/85 sehr viel mehr Schüler als der für die frankophonen Minderheiten eingerichtete Unterricht. So bedrohlich die Lage der frankophonen Minderheiten in den überwiegend anglophonen kanadischen Provinzen auch weiterhin sein mag: die Schüler der Immersionsklassen (und ihre Eltern) scheinen die Zukunft der kanadischen Frankophonie nicht in Frage zu stellen. Das wird gewiß auch dazu beitragen, daß die frankophonen Kanadier selbst noch entschiedener zu ihrer Sprache stehen. Nicht zuletzt der Erfolg der französischen Immersionsklassen hindert gegenwärtig daran, Kanada als einen "Schmelztiegel" aufzufassen, in dem lediglich die Anglophonen eine Zukunft haben. Vielleicht sollte man im Hinblick auf die europäische Einigung sogar den europäischen Schulbehörden empfehlen, den bereits da und dort bestehenden bescheidenen Versuchen mit Immersionsklassen größere Aufmerksamkeit zu schenken.

L'objet de l'enseignement du vocabulaire dans l'enseignement scolaire du français en Allemagne (Grundkurs Fachdidaktik Französisch I, Chapitre 6).¹

A Le Grundkurs *Fachdidaktik Französisch I* et son chapitre lexical.

L'intention du texte que l'on peut lire ici² est assez semblable à celle de l'article que l'auteur a publié dans les *Mélanges Heger* (Abel 1992). Il s'agit de nouveau d'attirer l'attention des lecteurs sur un aspect particulier de la formation théorique des professeurs de français en Allemagne. Comme dans de nombreux autres pays, cette formation est dominée en Allemagne aussi par les études linguistiques et littéraires. Dans la mesure où elle comporte une composante didactique, celle-ci est presque exclusivement le fruit du travail de quelques chercheurs/enseignants isolés. Dans la plupart des universités allemandes, les responsables de la formation des professeurs de français ignorent ces activités presque complètement. Il convient donc d'en rendre publiquement compte, si l'on veut contribuer à leur diffusion et inciter à une réflexion qui permette leur amélioration. Dans les *Mélanges Heger*, l'auteur a exposé ce qu'il enseigne à ses étudiants de l'université d'Augsbourg sur les examens qui jalonnent l'enseignement scolaire d'une langue étrangère. L'article qui suit rend hommage à l'oeuvre poursuivie avec sérénité et persévérance depuis des décennies par le collègue et ami qu'est Horst Geckeler, en présentant une esquisse de ce que ces mêmes étudiants apprennent sur l'objet

¹ Erstveröffentlichung in: Ulrich Hoinkes (Hg.), *Panorama der lexikalischen Semantik*. Thematische Festschrift aus Anlass des 60. Geburtstags von Horst Geckeler, Tübingen: Narr 1995, S. 1-21.

² Plusieurs collègues et amis m'ont fait l'honneur de relire une version antérieure de ce travail et d'en discuter certains points avec moi. Je remercie tout particulièrement Mesdames Ursula Bauris et Paola Ch. Falter ainsi que Messieurs Karl-Heinz Eggensperger, Franz Josef Hausmann et Charles Muller de leurs suggestions. Agnès Abel accompagne ma réflexion sur l'apprentissage du vocabulaire des langues romanes depuis les débuts. Comme la plupart de mes autres travaux, ce texte aussi porte des marques de sa coopération.

de l'enseignement du vocabulaire dans l'enseignement scolaire du français en Allemagne.³

Le *Grundkurs Fachdidaktik Französisch* se compose de deux parties dont chacune occupe un semestre. Le *Grundkurs I*, dont le chapitre lexical est ébauché ici, porte sur les buts et les contenus de l'enseignement, tandis que le *Grundkurs II* traite des méthodes et des moyens de l'enseignement. La distinction des deux moitiés du *Grundkurs* repose sur l'axiome que la planification d'un cours de langue doit délimiter les contenus de l'enseignement avant de pouvoir envisager les méthodes et les moyens qui permettent aux élèves de les assimiler.⁴ En principe, le *Grundkurs Fachdidaktik Französisch* est un cours magistral s'adressant en français à des étudiants allemands, qui, après avoir fait en moyenne cinq à sept ans de français au lycée, se destinent au professorat de français et en sont à leur deuxième année d'études universitaires. Pendant la première année, ces étudiants suivent plusieurs cours d'initiation à la linguistique et à l'étude de la littérature française. Le *Grundkurs Fachdidaktik Französisch* fait sans cesse (implicitement ou explicitement) appel aux connaissances acquises dans les autres cours. Il cherche également à tirer profit des cours de didactique qui préparent les étudiants à l'enseignement de leurs autres matières.⁵

Dans le *Grundkurs Fachdidaktik Französisch I*, le chapitre lexical constitue le troisième chapitre d'une série de cinq chapitres consacrés aux objectifs linguistiques de l'enseignement du français en Allemagne.⁶ Il est précédé entre autres

³ L'objectif principal du texte publié ici consiste dans le choix fonctionnel d'informations utiles à de futurs professeurs de français allemands. Ce que l'on peut lire ici ne répond donc pas avant tout à un souci de nouveauté. Cf. Abel 1992, 5 note 8: «Da es um die Festlegung eines Kanons von Grundwissen geht, ist kaum vermeidbar, daß die Leser des öfteren auf Sachverhalte stoßen, die ihnen bekannt sind. Das auch in der Fremdsprachendidaktik oft feststellbare Streben nach Originalität (etwas gilt fünf Jahre lang als neu und besonders wichtig, danach – wie bereits zehn Jahre zuvor – wieder als alter Hut und falsch) wäre hier fehl am Platz.»

⁴ Contrairement à une opinion toujours largement diffusée, la didactique ne se confond donc nullement avec la méthodologie de l'enseignement.

⁵ Les professeurs de lycée enseignent en Allemagne au moins deux matières. Les professeurs de français sont souvent également professeurs d'anglais.

⁶ La série commence par une évocation du bilinguisme en tant que manifestation particulière de la compétence linguistique humaine. Elle se termine – après les chapitres traitant de la prononciation (et de l'orthographe), du vocabulaire et de la grammaire – par un résumé des critères à observer dans la « construction » de la langue cible de l'enseignement d'une langue étrangère. Voir à ce sujet ici les notes ad 6.3.- Pour plus de détails sur le Grundkurs voir Abel 1992, 1-5.

d'une introduction épistémologique sommaire qui expose le statut de la didactique en tant que science à la fois descriptive et prescriptive.⁷ Le *Grundkurs Fachdidaktik Französisch* n'est toujours pas standardisé. En principe, le chapitre lexical occupe deux leçons de 45 minutes. En fait, aucun cours ne ressemble tout à fait au cours de l'année précédente. Il est déjà arrivé que le sujet soit traité, documents à l'appui, pendant sept ou même huit leçons, ou qu'au contraire il ne soit évoqué que pendant une demi-heure dans un commentaire allemand improvisé du plan du chapitre. La seule constante consiste dans le fait que les étudiants reçoivent tous les ans un polycopié du plan du chapitre. Ce plan est en partie formulé de façon volontairement hermétique afin d'exiger un effort actif d'assimilation de la part des étudiants, pendant et après le cours, notamment lors de la préparation des examens. Après avoir suivi une des deux moitiés du *Grundkurs*, les étudiants préparent le certificat obligatoire de didactique du français, qui s'obtient dans un cours de travaux dirigés consacré en général à la simulation de situations d'enseignement ou à l'analyse de manuels ou de programmes. Dans l'esprit de l'auteur, mais sans doute aussi dans la conscience des étudiants, ce cours de travaux dirigés constitue l'élément essentiel de la formation en didactique du français à l'université.⁸

B Le plan du chapitre.

Le plan du chapitre « L'enseignement du vocabulaire » (= sixième chapitre du *Grundkurs Fachdidaktik Französisch I* pendant le semestre d'hiver 1993/94) distribué aux étudiants en février 1994 était pour l'essentiel libellé de la façon suivante :⁹

⁷ En tant que science prescriptive, la didactique élabore les normes à suivre dans la planification et la réalisation de l'enseignement. Le texte publié ici illustre cette conception presque à chaque page.

⁸ La formation universitaire des enseignants (durée moyenne pour les futurs professeurs de lycée : entre six et sept ans) est suivie en Allemagne depuis plus d'un siècle d'un stage de formation pratique qui dure deux ans. Seuls les candidats reconnus aptes à l'enseignement à la fin de ce stage ont une chance de titularisation.

⁹ Certaines abréviations familières aux étudiants ont été abandonnées dans la version reproduite ici. La révision du chapitre en vue de la publication a suscité plusieurs autres modifications par rapport à la version distribuée aux étudiants.

Sixième chapitre : L'enseignement du vocabulaire.

- 1 La nécessité d'une sélection rigoureuse du vocabulaire à enseigner.
- 2 L'état de la question dans l'enseignement du français en Allemagne.
 - 2.1 La sélection (Stammerjohann 1983, 184 : 2.03% ; *Salut A* 1968 vs. *Cours de base* 1972ssq.) et la répétition des unités lexicales enseignées.
 - 2.2 Le tournant pragmatique.
- 3 La complexité de l'apprentissage du vocabulaire : « C'est la mer à boire » (Hausmann).
 - 3.1 Les domaines de la compétence lexicale.
 - 3.1.1 La signification.
NB.: la stratification des langues humaines, le rituel de la communication.
 - 3.1.2 L'expression phonique et orthographique.
 - 3.1.3 Les relations syntagmatiques grammaticales et lexématiques.
 - 3.1.4 La morphologie.
 - 3.1.5 Les contrastes entre la langue à enseigner et d'autres langues connues aux élèves.
 - 3.2 Contre une conception atomiste du vocabulaire.
- 4 Une alternative réaliste au chaos des manuels : les listes lexicales du *français fondamental*.
 - 4.1 La liste lexicale du FF1, un compromis : vocabulaire de fréquence + vocabulaire disponible + vocabulaire pragmatique; le FF2.
Cf. Georges Gougenheim, René Michéa, Paul Rivenc, Aurélien Sauvageot, *L'élaboration du français fondamental (premier degré)*. Nouvelle édition, 1967. Zeidler 1980.
 - 4.2 Les défauts du FF. Ses mérites historiques et son utilité actuelle.
- 5 Les quatre principales acceptions de la notion de vocabulaire de base.
 - 5.1 Le vocabulaire de paraphrase ou de définition. Cf. le BASIC (C.K.Ogden – I.A.Richards): décomposition des significations lexicales.
 - 5.2 Trois autres acceptions de la notion de vocabulaire de base.
 - 5.3 Le caractère hybride de la plupart des vocabulaires de base publiés.

- 5.4 Conclusion : Malgré la publicité des maisons d'édition, *le* vocabulaire de base d'une langue humaine n'existe pas. Il y a autant de vocabulaires de base d'une langue qu'il y a de définitions de cette notion.
- 6 Les dimensions de la compétence lexicale des élèves.
 - 6.1 Le paradoxe de l'enseignement d'une langue étrangère.
 - 6.2 La nécessité de la distinction entre vocabulaire productif et vocabulaire réceptif.
 - 6.2.1 Le vocabulaire réceptif enseigné explicitement.
 - 6.2.2 Le vocabulaire réceptif implicite (= vocabulaire potentiel ou virtuel) des élèves : la perméabilité lexicale des langues humaines et la transparence morphologique de certaines unités lexicales de la langue étrangère.
 - 6.2.3 Les unités lexicales « superflues ».
 - 6.2.4 La nécessité de la distinction entre les buts et les méthodes de l'enseignement.
 - 6.3 La délimitation de la compétence lexicale productive (= la composante lexicale de la *langue cible*): l'identification d'une variété exemplaire de la langue étrangère et la réduction de sa variation interne.
 - 6.3.1 Les conséquences de l'autonomie stylistique de la *langue cible*.
 - 6.3.2 Du bon usage des paraphrases et des moyens d'expression « synonymes ».
- 7 Pour une revalorisation du critère de la fréquence lexicale neutralisée.
 - 7.1 Le discrédit injustifié de ce critère.
 - 7.2 La structure statistique semblable de textes très divers.
 - 7.3 L'existence d'un vocabulaire de fréquence athématique relativement stable et la question de son étendue. Une expérience concernant le vocabulaire de fréquence de l'italien.
 - 7.4 Les deux défis de la statistique lexicale.
 - 7.4.1 La constitution d'un corpus thématiquement neutre.
 - 7.4.2 Le compte des mots. Les trois principales difficultés.
 - 7.5 Les indications des programmes concernant le nombre des unités lexicales à enseigner ne veulent presque rien dire. Contrastes entre différents programmes.
 - 7.6 Les mérites du FDFW (Alphonse Juilland e.a, *Frequency Dictionary of French Words* 1970).
- 8 Quatre thèses pour un renouvellement de l'objet de l'enseignement du vocabulaire dans l'enseignement scolaire du français en Allemagne.

- 8.1 Il faut enseigner les unités lexicales les plus fréquemment utilisées dans les textes les plus divers (cf. 7).
- 8.2 Le vocabulaire de fréquence doit être complété selon les options pragmatiques prioritaires du cours de langue en question (cf. 6.1).
- 8.3 Il faut mettre à profit la structuration sémantique et morphologique du lexique de la langue à enseigner (cf. 3.2, 5.1-2 et 6.3.2) et le vocabulaire potentiel des élèves (6.2.2).
- 8.4 L'enseignement du vocabulaire doit permettre aux élèves l'utilisation de plus en plus efficace d'un vocabulaire de moins en moins réduit (cf. 3.2, 5.1-2).

C Commentaire des principaux points du plan.

Ad 1 La nécessité d'une sélection rigoureuse du vocabulaire à enseigner.

La nécessité d'une sélection rigoureuse du vocabulaire à enseigner¹⁰ est d'habitude illustrée d'une part par l'évocation du fait que le vocabulaire d'une langue humaine est illimité et d'autre part par le rappel de choix particulièrement inadéquats que l'on constate dans certains cours de langue étrangère.¹¹ Elle résulte évidemment aussi de contraintes institutionnelles. Pour mettre en lumière l'impossibilité de délimiter le vocabulaire d'une langue humaine, on se contente en général de faire remarquer que même les meilleurs lexicographes ignorent de nombreuses unités lexicales de leur langue maternelle contenues dans les dictionnaires qu'ils publient (cf. au sujet du *Petit Robert* Rey-Debove 1971, 63) et qu'il ne leur serait certainement pas difficile d'y en intégrer encore beaucoup d'autres aussi

¹⁰ Préférant une approche concrète, le chapitre ne commence pas par une définition explicite de la notion de vocabulaire. Les exemples cités et les parties du chapitre consacrées aux acceptions de la notion de vocabulaire de base (voir ici ad 5.1-2) et aux difficultés de la lemmatisation (voir ici ad 7.4.2) devraient cependant montrer clairement que le vocabulaire d'une langue constitue un ensemble structuré (sur les plans sémantique, morphologique et syntagmatique) d'unités lexicales plus ou moins complexes. Il inclut évidemment collocations et expressions idiomatiques. Voir aussi ici ad 3.2. En plus des ouvrages signalés dans le plan, pour approfondir le sujet, on recommande aux étudiants les articles de Abel, ainsi que Picoche 1992 et 1993, Carter e.a. 1988 et surtout McCarthy 1990.

¹¹ Exemple : *Knabe* dans l'enseignement traditionnel de l'allemand en France.

peu familières pour eux. Dans le même contexte, on insiste sur la perméabilité lexicale des langues humaines, puisque celle-ci constitue un facteur important dans l'élaboration de la composante lexicale de l'enseignement d'une langue étrangère (voir ici ad 6.2.2). Y a-t-il beaucoup d'unités lexicales françaises qui ne soient pas virtuellement des unités lexicales allemandes ou anglaises, ou beaucoup d'unités lexicales latines qui ne soient pas virtuellement des unités lexicales espagnoles, françaises, italiennes ou anglaises ? Les remarques sur la nécessité d'une sélection rigoureuse du vocabulaire à enseigner se terminent depuis quelques années par une mise en garde des futurs maîtres contre la « fureur d'apprendre des mots inutiles ». L'enseignement doit créer chez les élèves une connaissance opérationnelle des unités lexicales que l'on attend d'eux soit de façon productive, soit de façon réceptive. Il est inutile que les élèves cherchent à retenir toutes les unités lexicales inconnues qu'ils rencontrent. Voir ici ad 6.2.3 et 7.2.

Ad 2 L'état de la question dans l'enseignement du français en Allemagne.

2.1 L'état de la question dans l'enseignement du français en Allemagne est en général résumé par la formule emphatique « Le chaos règne dans les manuels ». Comme les programmes officiels ne comportent que très rarement des indications précises concernant le vocabulaire à enseigner, chaque manuel choisit pour ainsi dire son propre vocabulaire. Résultat : d'après Stammerjohann (1983, 184sq.), seulement 2.03% des unités lexicales enseignées dans les manuels de français utilisés en RFA à la fin des années 70 se trouvaient dans tous les manuels. Parmi les 185 unités lexicales contenues dans l'ensemble des manuels figuraient *oeuf, bière, fromage* et *cinéma*, mais non pas les unités *comme, comment, ensemble, homme, main, question, facile, difficile*. Même le substantif et l'adjectif *étranger* manquent parmi les unités lexicales enseignées dans tous les manuels. Bien que ces résultats commencent à dater et que l'on puisse craindre qu'ils reposent en partie sur une harmonisation défectueuse des normes de lemmatisation appliquées dans les glossaires des manuels, il est fort probable que même par rapport à la situation actuelle, ils embellissent encore la réalité. En effet, les recherches décrites par Stammerjohann ne s'appuient que sur les listes qui énumèrent les unités lexicales contenues dans un manuel et ne tiennent nullement compte de la densité de leur attestation dans les textes, qui décide pourtant en grande partie de ce qui est effectivement retenu. Les textes des manuels enregistrés sur ordinateur à la

chaire de didactique du français de l'université d'Augsbourg et dont quelques analyses, inspirées par Mackey 1965 et Möhle 1980, ont été publiées dans Abel 1984 (voir surtout tableau p.27) et Abel 1988 (p.323, note 2) permettent d'affirmer qu'un pourcentage fort élevé des unités lexicales présentées à un moment ou à un autre du cursus n'est pas suffisamment répétée pour rester durablement disponible aux élèves. Les auteurs des manuels semblent se soucier bien plus de l'apparition de certaines unités lexicales que de leur répétition régulière.¹² On retrouve à peine un reflet lointain des distributions statistiques que l'on pourrait attendre d'après le FDFW d'Alphonse Juilland e.a. 1970.¹³ Dans l'histoire de l'enseignement scolaire du français en Allemagne, seul le manuel *Salut A* (Barrera-Vidal e.a. 1975), dont la première édition a paru en 1968, s'est jusqu'à présent refusé systématiquement au choix subjectif du vocabulaire à enseigner en se

¹² Le recours à l'ordinateur promet sur ce plan aussi une amélioration sensible. La maison Klett en fait – à juste titre – un argument publicitaire pour les manuels qu'elle est en train de produire. Cf. prospectus P 527047 pour le manuel *Découvertes*: «Übrigens: Die Wiederholung (= Umwälzung) des Wortschatzes in den Texten und Übungen von Band 1 wurde von einem speziellen Computerprogramm überwacht.» Argument identique dans le prospectus P 522557 pour le manuel Ensemble.

¹³ Voir ici ad 7.6. Sauf erreur dans l'enregistrement ou le dépouillement du corpus d'Augsbourg, les textes de l'édition longue du manuel Echanges (Grunwald e.a. 1981), qui est sans doute actuellement encore le manuel le plus utilisé en RFA dans l'enseignement du français comme deuxième langue étrangère obligatoire, ne présentent aucune attestation de plus de 40 des 300 unités qui occupent au FDFW les rangs d'usage 351 à 650. Plus de 40 autres de ces 300 unités n'y sont attestées que moins de trois fois. Quelques exemples d'unités qui manquent dans les textes des quatre volumes d'Echanges, dans l'ordre décroissant du coefficient d'usage du FDFW : apparaître v., manière n., instant n., condition n., goût n., remarquer v., pensée n., détail n., posséder v., retenir v., fleur n., produire v., élever v., juger v., cesser v., erreur n. Les textes de l'édition longue d'Echanges contiennent environ 51 000 mots. Le dépouillement des textes du manuel Etapes (Héloury e.a. 1989), dont les quatre volumes réunis-sent également environ 51 000 mots, fournit des résultats semblables. Dans les textes sensiblement plus étendus des quatre volumes du manuel D'accord (Stentenbach 1987, environ 65 000 mots), le nombre des unités non attestées reste en-dessous de trente, tandis que, comme dans les deux autres ouvrages, plus de quarante unités de l'échantillon ne sont attestées que moins de trois fois. Malgré leur dimension réduite, les textes du vieux manuel Études françaises, Ausgabe B (Erdle-Hähner e.a. 1976 ; publié à partir de 1960, environ 40 000 mots) contiennent presque toutes les unités de l'échantillon. Plus de cinquante d'entre elles ne sont cependant attestées que moins de trois fois.

limitant pour l'essentiel au premier degré du *français fondamental*. Les choix subjectifs sont revenus avec le *Cours de base* (Erdle-Hähner e.a. 1972), avec lequel plus d'un million d'élèves allemands ont appris le français. A moins que les professeurs n'aient corrigé la sélection lexicale du manuel, les élèves qui ont appris le français uniquement avec cet ouvrage arrivaient en France sans avoir jamais rencontré les substantifs *la guerre* ou *le peuple*, ou le verbe *traduire*.¹⁴

2.2 Le tournant pragmatique, qui a tant fait progresser l'enseignement des langues vivantes depuis les années 70 et qui a atteint un apogée précoce en ce qui concerne l'enseignement du français langue étrangère avec la publication de *Un niveau-seuil* (Coste e.a. 1976), n'a pas eu d'effets positifs pour la sélection lexicale dans l'enseignement du français en Allemagne. La prise en compte de certains « besoins langagiers » des élèves a parfois détourné l'attention des auteurs de manuels des structures et des hiérarchies de la langue à enseigner. Certains ont même pensé que l'enseignement explicite et planifié d'unités lexicales soigneusement choisies était dépassé. L'idéal de l'usage « authentique » de la langue étrangère a souvent fait oublier l'autonomie stylistique de la communication à l'aide d'une langue étrangère (voir ici ad 6.3.1). La sélection lexicale en est devenue en fait plus exigeante, et moins réaliste par rapport aux possibilités des élèves.¹⁵

¹⁴ Cf. aussi Möhle 1980 et Abel 1984 et 1985.- Les auteurs des programmes et des manuels pour l'enseignement du français en Allemagne font un travail plus qu'ingrat. Faute d'une science établie qui accompagne leurs efforts, ils doivent, comme les quelques chercheurs/enseignants en didactique du français à l'université, chercher leur voie dans un brouillard qui commence à peine à se dissiper. Voir aussi ici ad 7.5. Le fait qu'il faille critiquer certaines de leurs décisions, ne doit pas faire oublier que l'émulation qui existe entre eux, restera pendant longtemps encore le principal moteur du progrès dans l'enseignement du français en Allemagne. Jusqu'à présent, ce progrès n'a cependant jamais été linéaire. « Nicht alles Alte ist schlecht, nicht alles Neue ist gut ». L'histoire des programmes et des manuels de français allemands confirme sans cesse la formule que – Horst Geckeler s'en souviendra certainement – Gerhard Rohlfs nous a si souvent répétée. Voir aussi ici note ad 6.2.1.

¹⁵ Voir aussi ici ad 6.3.1.- Malgré leur inspiration pragmatolinguistique, les listes lexicales publiées en vue du certificat de français des universités populaires allemandes ('Volkshochschulen'; International Certificate Conference 1984) respectent la nécessité de se contenter d'un vocabulaire réduit. Comme leur orientation ne correspond cependant pas aux buts pédagogiques assignés à juste titre à l'enseignement scolaire du français en Allemagne, on ne saurait les recommander pour les cours scolaires.

Ad 3 La complexité de l'apprentissage du vocabulaire.

3.1 Les professeurs de langues vivantes doivent être conscients de la complexité de l'apprentissage du vocabulaire, sinon ils risquent de ne fournir à leurs élèves qu'une information involontairement lacunaire sur les unités lexicales à apprendre, ce qui conduirait nécessairement à un usage fautif. La multiplicité des facteurs qui forment la compétence lexicale représente par ailleurs une des principales difficultés que rencontre la planification de la progression d'un cours de langue étrangère (voir par ex. ici ad 3.1.4). Elle constitue un autre argument important pour une sélection rigoureuse du vocabulaire à enseigner.¹⁶

Voici quelques exemples concernant les différents domaines de la compétence lexicale tels qu'ils ont été distingués, de façon volontairement conventionnelle, dans le plan du chapitre :

3.1.1 La signification : *âgé vs. ancien vs. vieux vs. jeune vs. neuf vs. nouveau ; temps* 'Zeit', 'Wetter', 'Takt'; *demander* 'bitten um', 'verlangen', 'beantragen', 'erfordern', 'fragen'; *arrêter* v. tr., v. intr., v. pron.

NB. : (a) la stratification des langues humaines : *le casse-croûte vs. la collation*,

(b) le rituel de la communication: **Bonmatin vs. Bonjour ou Bonsoir*.

3.1.2 L'expression phonique et sa représentation orthographique : la prononciation de *changeons*, celle de *second*, la lettre U dans l'orthographe de *distinguons*.

3.1.3 Les relations syntagmatiques grammaticales et lexématiques: *croire en Dieu vs. croire au diable vs. croire qn.*; *le coq chante, le serpent siffle; se laver les dents vs. se nettoyer les dents*.

3.1.4 La morphologie : un verbe nouveau doit devenir disponible à tous les temps et modes déjà enseignés. Les verbes *aller* ou *savoir* ne seront disponibles qu'après l'apprentissage des paradigmes respectifs.¹⁷ – La présentation de

¹⁶ Selon l'étendue des informations que les élèves doivent assimiler, les unités lexicales peuvent être plus ou moins difficiles à apprendre.

¹⁷ L'inverse est vrai aussi. Quand un temps ou un mode est enseigné, il faudrait que les élèves apprennent au plus vite les formes correspondantes de tous les verbes qu'ils connaissent déjà. Si *aller*

royaliste aj. ne peut pas éviter de mentionner le substantif *le roi*, que les élèves ne connaissent pas nécessairement au moment où ils rencontrent *royaliste* pour la première fois en tant qu'adjectif français.

3.1.5 Les contrastes entre la langue étrangère à enseigner et d'autres langues connues des élèves : dans tous les domaines de la compétence lexicale, les unités lexicales enseignées peuvent ressembler à des unités lexicales d'autres langues connues des élèves (cf. aussi Abel 1982). L'enseignement doit tirer profit de ces ressemblances. Mais il doit aussi avertir les élèves de leurs limites. Celles-ci exigent en général une prise de conscience explicite, sinon on devra corriger longtemps les [a] longs dans *tomate* ou *journal*, l'emploi féminin des substantifs en *-age* (type : *garage*), l'emploi masculin des substantifs en *-eur* (type : *terreur*), les auxiliaires de *marcher* ou *sauter*, sans parler des contrastes sémantiques (*la veste* vs. *die Weste*) ou stylistiques (*le visage* n'est pas plus vulgaire en français que *la figure*). On risque même **attendre pour* à cause de *to wait for*. L'enseignement doit attirer l'attention des élèves également sur les conséquences lexicales des différences entre le monde qui les entoure et celui des autres communautés linguistiques qu'ils connaissent. Dès le début de l'enseignement, les élèves doivent prendre conscience de la relativité linguistique notamment sur le plan lexical (cf. Abel 1981b). Ils doivent apprendre dès les premières semaines qu'une question comme « *Wie heißt schlagen auf französisch, couper auf deutsch?* » est mal posée, malgré le domaine immense des nomenclatures qui ignorent en grande partie les contrastes sémantiques (*le boeuf* = 'der Ochs', *la vache* = 'die Kuh').

3.2 La complexité des informations qu'il faut fournir aux élèves sur les unités lexicales à apprendre et qui individualisent ces unités en quelque sorte, ne doit pas faire oublier qu'il existe au-delà de l'arbitraire du signe linguistique une structuration sémantique, morphologique et syntagmatique du vocabulaire. Les différentes unités lexicales ne constituent jamais des contenus d'enseignement isolés. Dans l'apprentissage progressif de la langue étrangère, elles doivent apparaître aux élèves comme des éléments dynamiques d'un ensemble ouvert. Une unité lexicale qui n'est pas enseignée dans le cadre de certaines structures, c.-à-d. par rapport à

ou *savoir* sont connus, la présentation du subjonctif ne doit pas oublier les formes irrégulières de ces verbes.

certaines unités lexicales déjà apprises, ne sert à grand chose.¹⁸ *La difficulté* doit être, au moins implicitement, rattachée à *la facilité* et aux adjectifs *facile* et *difficile*. Rien n'interdit en plus le rappel d'all. *diffizil* ou d'angl. *difficulty*. Si les élèves connaissent le paradigme d'*ouvrir*, l'enseignement d'*offrir* doit relier le verbe nouveau au paradigme connu. Quand on enseigne le substantif *le pont*, on ne devrait pas omettre d'enseigner également la collocation *traverser un pont*.¹⁹

Ad 4 Une alternative réaliste au chaos des manuels: les listes lexicales du français fondamental.

4.1 Le recours sélectif au *français fondamental* (FF) constitue toujours la meilleure alternative au choix subjectif du vocabulaire pour un cours de français langue étrangère, notamment du fait que l'élaboration du FF a été dominée en fin de compte par des critères pragmatiques et pédagogiques assez sainement conçus.²⁰ En effet, contrairement à une opinion toujours largement répandue, la liste lexicale du FF du premier degré n'est pas pour l'essentiel une liste de fréquence due au dépouillement d'un échantillon représentatif (ou simplement aléatoire) de textes oraux. Plus de la moitié des unités contenues dans cette liste (774 sur 1475, selon Gougenheim e.a. 1967, 198, 206 ; 760 sur 1475 selon Rivenc 1979, 18) proviennent soit des enquêtes sur le vocabulaire disponible aux francophones pour s'exprimer sur 16 « centres d'intérêt » choisis par la commission chargée de l'élaboration du FF, soit d'une décision collective de cette même commission. Loin d'être le résultat mécanique d'une série d'opérations statistiques, le FF1 a été explicitement conçu comme un « premier moyen d'éducation », ce qui a notamment conduit à l'introduction de certaines « notions morales, civiques et culturelles » absentes de la liste de fréquence (Gougenheim e.a. 1967, 203). Dans la mesure où l'on connaît son origine, la liste lexicale du FF du deuxième degré

¹⁸ Cela n'est pas en contradiction avec le fait que le risque de confusion entre contenus d'enseignement qui présentent certaines similitudes (type: *le plancher* vs. *le plafond*, *le cadeau* vs. *le gâteau*) peut justifier des intervalles importants entre leur présentation. Même dans ce cas, leur confrontation explicite à un niveau avancé de l'enseignement semble indispensable.

¹⁹ Le *Grundkurs Fachdidaktik Französisch I* évoque dans ce contexte régulièrement la nécessité d'une initiation des élèves à la consultation des plus importants ouvrages de référence. Le sujet réapparaît dans le *Grundkurs II*.

²⁰ Sans être fausse, la remarque de Rivenc (1979, 18) sur « l'idéologie implicite de la commission » est un peu trop critique.

découle, comme celle du premier degré, essentiellement de décisions destinées à permettre aux apprenants une participation à certaines manifestations du monde francophone jugées importantes pour eux.²¹ Dans une perspective plus proprement didactique, les auteurs du FF se sont également efforcés de réduire l'effort de l'apprentissage en éliminant les unités lexicales dont la signification pouvait être exprimée à l'aide de moyens d'expression contenus dans leur liste.

4.2 Les défauts des listes lexicales du *français fondamental* sautent aux yeux. Une bonne partie des entrées a vieilli. De plus, les enquêtes entreprises en vue de l'élaboration du FF manquent de façon évidente de représentativité et ne correspondent à aucun usage clairement délimitable du français. Même si les décisions de la commission ont réparé les principaux défauts qui découlaient de cet inconvénient, le respect pour la conception positiviste originale de l'entreprise semble avoir empêché un certain nombre de corrections. A cela s'ajoute un autre défaut majeur : les listes lexicales du FF manquent de flexibilité. Leurs auteurs recherchaient une sorte de pierre philosophale. Plutôt que de reconnaître des besoins différents de différents publics et de leur fournir un tronc commun restreint accompagné de vocabulaires complémentaires différenciés, ils proposent un vocabulaire unique pour tous publics, destiné à en faire plutôt des francophones véritables que des étrangers capables de se servir du français à des fins qui leur seraient propres.²²

Les mérites historiques du FF sont néanmoins incontestables :

- (a) La publication d'un rapport détaillé sur l'élaboration du FF (Gougenheim e.a. 1967) illustre de façon exemplaire et presque classique la nécessité d'une sélection mûrement réfléchie des unités lexicales à enseigner dans un cours de langue étrangère.

²¹ Malgré l'orientation des enquêtes respectives, la distinction entre les deux degrés du FF n'a jamais correspondu à celle entre langue parlée et langue écrite.

²² Dans le contexte historique et politique de sa genèse, le FF était nécessairement davantage orienté vers l'enseignement du français langue seconde que vers l'enseignement du français langue étrangère. La citation suivante tirée de l'introduction d'un manuel destiné à diffuser le FF est assez significative à ce sujet : « Nous voulons que l'élève change en partie de personnage : qu'il oublie en partie le rôle qu'il joue depuis son enfance avec des partenaires de sa propre nationalité et de sa propre langue. » Le contexte invite l'élève à « s'identifier » aux « personnages français vivant et dialoguant en français sous ses yeux » (Ministère de l'Éducation Nationale 1965, ix).

- (b) L'élaboration du FF a conduit à la découverte d'un vocabulaire disponible à tous les membres d'une communauté linguistique qui se distingue clairement du vocabulaire de fréquence de la langue en question.²³
- (c) Un défaut particulièrement gênant de la publication originale des listes lexicales du FF, à savoir leur présentation en deux listes alphabétiques ne contenant presque aucune indication supplémentaire sur les unités lexicales à enseigner, est à l'origine d'un troisième mérite historique du FF. En effet, l'imprécision de la publication originale a suscité tant d'études sur les unités lexicales du FF que celles-ci constituent à présent certainement la partie la mieux explorée du lexique du français moderne.²⁴

L'utilité actuelle du FF provient du fait que l'on ne dispose toujours pas d'un autre vocabulaire de base du français qui ait été élaboré

- (a) par un nombre aussi important d'experts compétents
- (b) à partir d'une base empirique qui garde malgré ses imperfections l'avantage d'une étendue assez considérable
- (c) dans le but de permettre aux apprenants une participation à des manifestations assez judicieusement conçues du monde francophone
- (d) en essayant de réduire dans la mesure du possible l'effort de l'apprentissage.²⁵

²³ Exemples d'unités lexicales appartenant au vocabulaire disponible des francophones qui manquent dans la liste de fréquence du FF du premier degré (Gougenheim e.a. 1967, 89ssq.) tout en figurant dans le FF1: *le doigt, la bouche, la dent, le couteau, la cuiller, la fourchette, la clef, les lunettes, la chaise, l'armoire, le pantalon, la jupe, la viande, le fromage, les ciseaux, le marteau.*

²⁴ Cf. parmi une infinité d'autres ouvrages : Bouttaz 1979, Galisson 1971, Le Goffic e.a. 1975, Stefanelli 1981.- La découverte de certaines caractéristiques du français parlé constitue un autre mérite historique de l'élaboration du FF.

²⁵ Un niveau-seuil (Coste e.a. 1976, voir ici ad 2.2) a d'autres prétentions et est de ce fait loin de réunir les mêmes qualités. En fin de compte, les options pragmatiques implicites du FF sont sans doute plus précises que celles de l'ouvrage de 1976. Cf. les motivations exposées dans Gougenheim e.a. 1967, 197-206, et la conception décrite dans Coste e.a. 1976, 7-43, voir notamment au dernier alinéa : « Un niveau-seuil conserve un aspect polymorphe voulu. ... le seuil est large et le niveau flottant. » L'ouvrage correspondant à Un niveau-seuil pour l'anglais, publié en 1975, a connu une importante mise à jour (Van Ek e.a. 1993). Elle serait souhaitable pour Un niveau-seuil également. NB. : On sous-estime facilement l'importance des travaux entrepris sous l'égide de la section Langues Vivantes du Conseil de l'Europe. Ces activités ont dès maintenant acquis leur place dans l'histoire mondiale de l'enseignement des langues. Il existe actuellement des « niveaux seuils » pour non moins de treize langues : allemand, anglais, basque, catalan, danois,

Faute de mieux, la sélection des unités lexicales à enseigner dans un cours scolaire de français langue étrangère doit toujours partir des listes du FF, bien qu'il soit impossible d'éviter éliminations et adjonctions. Contrairement à ce qui semble être souvent le cas quand on prétend que le vocabulaire d'un manuel a été choisi « in Anlehnung an die Listen des FF », celles-ci devraient cependant correspondre à une intention consciente. Dans l'état actuel des choses, la révision des listes lexicales du FF aurait surtout intérêt à tenir compte des 2 000 unités qui occupent les premiers rangs d'usage dans le FDFW d'Alphonse Juilland e.a. (voir ici ad 7.6).²⁶

Ad 5 Les quatre principales acceptions de la notion de vocabulaire de base.

5.1-2 Les étudiants doivent connaître les quatre acceptions suivantes de la notion de vocabulaire de base :

- (a) Vocabulaire de base = vocabulaire de paraphrase ou de définition, c.-à-d. les unités lexicales permettant, à l'image du BASIC, d'exprimer les composantes d'un maximum de significations lexicales. Celui qui connaît *le fils, la fille et le frère, la soeur* n'a pas besoin de connaître *le neveu ou la nièce* pour exprimer la signification de ces deux unités lexicales ou pour comprendre les paraphrases que peut susciter leur ignorance. Quand on se sert d'une langue étrangère sans connaître un vocabulaire étendu, la disponibilité d'un vocabulaire de définition permet de dépasser de très loin les limites du vocabulaire

espagnol, français, galicien, italien, néerlandais, norvégien, portugais, suédois. D'autres langues vont suivre. Malgré une nouvelle orientation des travaux de la section (cf. North 1992), le programme des « niveaux seuils » est maintenu à juste titre.

²⁶ Cette suggestion ne constitue qu'un pis-aller. Elle n'élimine pas les défauts fonciers du FF, notamment son manque de flexibilité. Voir ici les thèses inscrites au plan sous 8.1-4.- Les lemmes qui occupent chez Juilland e.a. 1970 les 1 500 premiers rangs d'usage se retrouvent presque complètement dans le FF, en grande partie cependant seulement au 2e degré. Au-delà du rang d'usage 1 500, les listes de Juilland ne contiennent qu'assez peu d'entrées qui manquent dans le FF et dont l'enseignement semble indispensable. - Le vocabulaire publié par Stammerjohann (1986) semble reposer sur une base empirique assez solide. Dommage que sa présentation se prête moins à l'apprentissage autonome que celle du *Langenscheidt Grundwortschatz Französisch* (1984).

appris.²⁷ L'approche du BASIC garde de ce point de vue toute son actualité. L'enseignement ne peut cependant en aucun cas se limiter au vocabulaire de paraphrase ou de définition (= raison de l'échec du BASIC).²⁸ L'enseignement de ce vocabulaire doit s'inscrire dans le développement d'une compétence lexicale plus large qui inclut d'autres stratégies métalinguistiques permettant aux élèves l'usage de plus en plus efficace d'un vocabulaire de moins en moins réduit. Les méthodes d'enseignement doivent être adaptées à ce but. Voir aussi ici ad 3.2.

- (b) Vocabulaire de base = vocabulaire réunissant les morphèmes lexicaux les plus couramment utilisés dans la formation des mots de la langue en question. Celui qui connaît le morphème lexical *place*, comprend et apprend, malgré les nombreuses irrégularités sémantiques et morphologiques de la formation des mots, les unités lexicales *la place*, *placer* v., *le placement*, *déplacer* v., *le déplacement*, *remplacer* v. etc. plus facilement que celui qui ignore ce morphème (cf. Hausmann 1974, 112ssq.). Voir de nouveau ici ad 3.2 et 6.2.2.
- (c) Vocabulaire de base = vocabulaire athématique de haute fréquence. Voir ici ad 7.
- (d) Vocabulaire de base = vocabulaire disponible à tous les membres de la communauté linguistique. Voir ici ad 4.2.

5.3 La plupart des « vocabulaires de base » publiés tiennent intuitivement compte des quatre principales acceptions de la notion de vocabulaire de base, ce qui est d'autant moins étonnant qu'il existe de nombreuses unités lexicales répondant à plusieurs des quatre critères énumérés (cf. Abel 1976). L'auteur ne connaît cependant aucune liste lexicale qui respecte ces critères systématiquement. Les critères mentionnés sont d'ailleurs en général, comme les critères initiaux de

²⁷ L'élaboration d'un tel vocabulaire de paraphrase ou de définition constitue sans doute la contribution la plus importante que la planification des cours de langue étrangère peut attendre de la sémantique lexicale. Cf. Coseriu 1967, notamment la conclusion inégalable p.51, ainsi que Geckeler 1971 et 1973.

²⁸ La conception fermée du BASIC (limité en tout à 850 unités significatives) en fait une langue artificielle, assez difficile à apprendre même pour un anglophone. Du fait de la simplicité de ses structures paradigmatiques, les structures syntagmatiques d'un texte en BASIC sont bien plus complexes que celles d'un texte anglais authentique. Cf. la critique particulièrement pertinente de Bongers 1947. Pendant plusieurs semestres, la liste des unités significatives du BASIC a été distribuée aux étudiants dans la version contenue dans Ogden 1931.

l'élaboration du FF, subordonnés à un critère de sélection pragmatique spécifique, c.-à-d. à l'idée que les auteurs du vocabulaire en question se font des besoins du public visé.

Ad 6 Les dimensions de la compétence lexicale des élèves.

6.1 La sélection lexicale pour un cours de langue étrangère est avant tout confrontée au paradoxe fondamental qui caractérise l'enseignement d'une langue étrangère dans le cadre de l'enseignement général ('im allgemeinbildenden Schulwesen'). L'enseignement doit préparer les élèves à un usage imprévisible de la langue étrangère, mais ne peut se dérouler sans la simulation de situations communicatives assez précises.²⁹ La planification d'un cours de langue doit essayer d'identifier les situations dans lesquelles les élèves vont sans doute utiliser la langue étrangère et les accepter comme options pragmatiques prioritaires. L'identification de ces situations et des unités lexicales qui leur correspondent est beaucoup plus difficile que l'on ne pense d'habitude. La véritable difficulté réside cependant ailleurs : comment peut-on favoriser chez les élèves une compétence lexicale qui dépasse les situations et les domaines thématiques envisagés dans l'enseignement ? Peut-on se contenter du tronc commun d'unités lexicales « athématiques » qui sont enseignées dans le cadre des choix pragmatiques prioritaires ?

6.2 L'existence d'une compétence réceptive dépassant de loin la compétence productive est une des caractéristiques de la compétence linguistique humaine que l'enseignement d'une langue étrangère ne doit jamais perdre de vue³⁰, malgré les difficultés presque insurmontables liées aux décisions de détail dans ce domaine. Le postulat trop souvent répété selon lequel les élèves doivent pouvoir utiliser de façon productive toutes les unités lexicales qu'ils apprennent, aurait pour conséquence que leur compétence réceptive resterait beaucoup plus réduite que

²⁹ Le Grundkurs souligne d'habitude les assertions les plus importantes en les énonçant également en allemand: « Die fremdsprachliche Kompetenz der Schüler soll nicht auf bestimmte Themen und Situationen beschränkt bleiben. Der Fremdsprachenunterricht ist jedoch notwendigerweise auf bestimmte Themen und Situationen beschränkt. »

³⁰ Horst Geckeler se rappellera peut-être les opinions de Mario Wandruszka (1979, 21) à ce sujet: «... so können wir dieses Verhältnis des Verwendens zum Verstehen getrost mit 1 : 1 000 beziffern». Le contexte parle de la «erstaunlichsten Eigenschaft unserer Sprachen ..., dem Verstehen tausendfach mehr zu bieten als dem Verwenden».

nécessaire. L'acquisition d'une compétence productive exige bien plus d'efforts que celle de la compétence réceptive, qui peut négliger toutes les données non-significatives de la « norme » (Coseriu) de l'usage habituel³¹, et qui en plus ne requiert pas les habiletés motrices complexes nécessaires à la production orale ou écrite spontanée d'une unité lexicale.³²

6.2.1 Un cours de langue étrangère doit donc explicitement enseigner certaines unités lexicales uniquement en vue de leur disponibilité réceptive. Les listes de vocabulaire contenues dans les manuels occupent une place importante à ce sujet. En effet, bien que la réception massive de textes oraux et écrits en langue étrangère représente sans conteste la plus importante technique de fixation dans l'apprentissage lexical, la révision de listes bilingues d'unités lexicales contextualisées reste sans doute le meilleur moyen pour la répétition rapide et systématique d'un nombre élevé d'unités lexicales. Ces listes devraient marquer explicitement les unités lexicales dont les élèves ne doivent disposer que dans le sens de la version, et non pas dans celui du thème.³³

³¹ Par ex., en général, le genre grammatical.

³² L'existence d'une importante zone de transition pour ainsi dire mobile entre vocabulaire réceptif et vocabulaire à la fois productif et réceptif dans la compétence linguistique individuelle n'est pas en contradiction avec ce qui est dit dans le texte, pas plus que le « transfer of training » évoqué ici ad 6.2.4. Les examens qui sanctionnent le succès de l'enseignement présupposent nécessairement soit une disponibilité réceptive soit une disponibilité (à la fois) productive (et réceptive) de certaines unités lexicales. Dans la conception des buts de l'enseignement au delà des toutes premières leçons, la distinction entre ces deux formes de disponibilité ne doit ni être négligée ni résulter de choix aléatoires. - Rien n'empêche par ailleurs une progression lexicale qui exige à un niveau avancé la disponibilité productive d'une unité lexicale enseignée auparavant uniquement en vue de la compétence réceptive.

³³ Le manuel *Echanges* (Grunwald e.a. 1981) contient de telles marques, contrairement au *Cours de base* (Erdle-Hähner e.a. 1972), qui l'a précédé, et à *Découvertes* (Beutter e.a. 1994), qui lui succède dans la production de la même maison d'édition. On pourrait voir dans ce fait un exemple typique de la non-linéarité du progrès en didactique des langues, si le vocabulaire « réceptif » n'était pas conçu dans *Echanges* d'une façon qui le rapproche de ce qui est appelé vocabulaire « facultatif » dans d'autres manuels (« werden in den folgenden Lektionen nicht als bekannt vorausgesetzt », Grunwald e.a. 1981, 91). Le vocabulaire « réceptif » d'*Echanges* correspond donc plus aux unités lexicales qualifiées d'« inutiles » ou de « superflues » ici ad 1 et 6.2.3 qu'au vocabulaire réceptif dont il est question dans le texte.

6.2.2 Le vocabulaire réceptif des élèves ne se limite pas aux unités lexicales qui leur ont été enseignées explicitement. Il inclut également le vocabulaire potentiel (ou: virtuel) qui leur est compréhensible, au moins dans certains contextes, du fait de la perméabilité lexicale des langues humaines³⁴ ou de la transparence morphologique de certaines unités lexicales de la langue étrangère (voir ici ad 3.2 et 5.1-2.b). À côté du vocabulaire réceptif enseigné explicitement, ce vocabulaire potentiel constitue un vocabulaire réceptif implicite. Les manuels se soucient assez peu de cette réalité. Il serait souhaitable que leurs listes de vocabulaire permettent aux élèves de prendre conscience de l'étendue et des limites de leurs connaissances virtuelles, et ceci évidemment pour toutes les langues qui leur sont connues (cf. Abel 1982). Au moins une partie de ces connaissances mérite d'être transformée en connaissances productives ou en connaissances réceptives explicites.

6.2.3 À côté du vocabulaire réceptif et du vocabulaire à la fois réceptif et productif, l'enseignement d'une langue étrangère ne pourra guère éviter de confronter les élèves à des unités lexicales dont ils n'auront plus besoin par la suite. Si le contexte ne permet pas de se passer d'une explication, il est important d'informer les élèves du fait qu'il s'agit d'une unité lexicale qui ne mérite pas d'être retenue.³⁵ Il est clair qu'une unité lexicale qualifiée de « superflue » à un certain moment d'un cours de langue peut réapparaître à un autre moment comme contenu obligatoire de l'enseignement.

6.2.4 Tout comme le vocabulaire productif, le vocabulaire réceptif lui aussi doit faire l'objet d'activités de fixation appropriées pour rester disponible aux élèves. On n'a que trop tendance à l'oublier. À ce sujet, la distinction entre les buts et les méthodes de l'enseignement et la possibilité d'un « *transfer of training* » acquièrent une signification particulière. En effet, de la même façon que la réception massive de textes en langue étrangère peut renforcer les capacités productives des apprenants, la disponibilité du vocabulaire réceptif peut être

³⁴ Dès avant la première leçon de français, les élèves allemands « connaissent » des centaines de mots français (voir ici ad 1). Pour les interférences inévitables voir ici ad 3.1.5.

³⁵ Les manuels peuvent expliquer ces unités lexicales dans une note accompagnant le texte en question. Contrairement à ce que l'on constate couramment, ils devraient éviter de les inscrire dans les listes à l'aide desquelles les élèves révisent le vocabulaire dont ils doivent disposer de façon durable.

augmentée par des phases de l'enseignement où ce vocabulaire doit être utilisé dans le cadre d'activités productives. Le recours à ces méthodes d'enseignement n'équivaut nullement à une modification des buts de l'enseignement.

6.3 Tandis que le vocabulaire des textes oraux ou écrits en langue étrangère auxquels les élèves seront confrontés en dehors de l'école est en grande partie imprévisible, l'enseignement peut et doit développer leur compétence lexicale productive (= la composante lexicale de la *langue cible*³⁶) de façon assez précise. Devant l'impossibilité d'enseigner une disponibilité productive sûre de la variation de l'usage de la communauté linguistique étrangère, il est nécessaire d'identifier comme objet prioritaire de l'enseignement une variété exemplaire de la langue étrangère.³⁷ Pour faciliter la tâche des élèves, la construction de la *langue cible* de l'enseignement doit même s'efforcer de réduire encore la variation interne de cette variété.

6.3.1 En tant qu'utilisation d'une langue imparfaitement disponible par une personne étrangère à la communauté linguistique, l'usage de la *langue cible* possède une certaine autonomie stylistique (cf. Abel 1988, 335sq. avec les notes 16 et 17) et se distingue nécessairement de l'usage « authentique » des locuteurs natifs. La planification de l'enseignement doit en tenir compte dans la sélection lexicale. Cela implique notamment que l'enseignement d'un nombre considérable de ressources lexicales propres à la langue familière ouverte sur l'argot ne renforce pas, mais réduit plutôt la « compétence communicative » des élèves, même au niveau des *Leistungskurse* (= cours préparant en RFA à une épreuve renforcée au baccalauréat). La connaissance de moyens d'expression propres à ce registre impose des choix stylistiques qui dépassent très vite la compétence que l'on peut atteindre dans un cours scolaire de langue étrangère à l'étranger. Elle peut faire

³⁶ NB.: Dans la terminologie de l'auteur, la notion de *langue cible* de l'enseignement d'une langue étrangère désigne uniquement les unités et des règles de la langue étrangère qui sont progressivement enseignées aux élèves en vue de leur usage productif. Cf. Abel 1981a et par ex. la « Lehrinhaltsbestimmung » dans Eggensperger 1993.

³⁷ L'auteur plaide à ce sujet pour l'enseignement prioritaire des unités et des règles communes à la langue parlée et à la langue écrite (« sprechbare Schriftsprache »), cf. Abel 1981a.

échouer des tentatives d'interaction qui ne posent pas de problèmes à des personnes disposant uniquement d'un registre stylistique neutre.³⁸

6.3.2 L'existence de paraphrases et de moyens d'expression « synonymes » permet de réduire l'objet de l'enseignement lexical sans diminuer pour autant la compétence lexicale productive des élèves. Pendant les premières étapes de l'enseignement, la *langue cible* ne devrait comporter en général qu'un seul moyen d'expression pour un seul contenu. Voir ici ad 5.1-2, ainsi que Abel 1976 et Abel 1981a.

Ad 7 Pour une revalorisation du critère de la fréquence lexicale neutralisée.

7.1 Dans la didactique de l'enseignement du français langue étrangère, le critère de la fréquence lexicale neutralisée³⁹ a plutôt mauvaise presse depuis qu'il n'a pas fourni aux auteurs du *français fondamental* les résultats escomptés. En fait, cet échec, que les auteurs du FF ont bien réussi à corriger dans une assez grande mesure (voir ici ad 4.1 et 4.2), est plutôt dû au manque de représentativité du corpus étudié et à une conception erronée de la notion de vocabulaire de base qu'à la non-pertinence du critère de la fréquence lexicale neutralisée pour la sélection lexicale en vue de l'enseignement d'une langue étrangère. Un corpus qui n'est pas thématiquement neutre ne peut pas dégager un vocabulaire de fréquence athématique. A plus forte raison, si ce même corpus ne correspond à aucune orientation pragmatique particulière, il ne saurait fournir le vocabulaire nécessaire à la réalisation d'options pragmatiques et pédagogiques assez précises comme celles visées par les auteurs du FF.

³⁸ Si l'on ne dispose que de *lycée*, on ne risque pas d'employer *babut* dans des situations où ce terme est déplacé. Cf. Abel 1985, 108 note 1: Certains programmes allemands pour l'enseignement scolaire du français sont allés jusqu'à introduire «tu m'emmerdes» ou «tu déconnes, ou quoi?».

³⁹ Le calcul de la fréquence lexicale neutralisée atténue le poids des fréquences absolues dues aux particularités de certains textes du corpus étudié par l'introduction d'un coefficient de « répartition » ou de « dispersion » qui mesure la régularité de la distribution des unités comptées dans l'ensemble du corpus. Exemple de la nécessité d'un tel coefficient : dans le corpus du FF1 *préciosité* n. est attestée 78 fois dans un seul texte, *simple* aj. se trouve 77 fois dans 41 textes (Gougenheim e.a. 1967, 76). Voir les remarques sur le coefficient d'usage chez Juilland e.a. 1970, ici ad 7.6.

7.2 Malgré les incertitudes inhérentes à l'état actuel de la statistique lexicale appliquée au français, le *Grundkurs* attire l'attention des étudiants sur l'existence d'une structure statistique assez semblable de textes très divers. On observe qu'en général dans un texte quelconque allant jusqu'à 5 000, voire 10 000 mots, au moins la moitié des lemmes (pour cette notion voir ici ad 7.4.2) ne s'y trouve qu'une seule fois (lemmes *hapax*). Même des corpus très étendus contiennent un fort pourcentage de lemmes *hapax* et d'autres lemmes rarissimes qui peuvent en principe être négligés dans la planification d'un cours de langue étrangère. Par contre, les cent lemmes les plus fréquents fournissent en général à peu près la moitié des mots contenus dans un texte, sinon plus, et les 1 000 lemmes les plus fréquents plus de 80% de ces mots (cf. p. ex. Juilland e.a. 1970, LXI, voir aussi Abel 1988, 329).

7.3 Bien que les 1 000 unités lexicales les plus fréquentes dans un corpus A ne soient presque jamais identiques aux 1 000 unités lexicales les plus fréquentes dans un corpus B, l'existence d'un vocabulaire athématique de haute fréquence, c.-à-d. d'un vocabulaire ayant une forte probabilité d'occurrence très fréquente dans les textes les plus divers, ne fait pas de doute. Les verbes *aller, faire, mettre, passer, prendre, tenir*, les adjectifs *bon* et *mauvais*, *petit* et *grand*, les adverbes *beaucoup, peu* et *seulement* ont une probabilité d'occurrence très élevée dans les textes les plus divers. Malgré leur charge sémantique réduite, les unités lexicales de haute fréquence doivent faire partie du tronc commun de tous les cours de français langue étrangère⁴⁰, puisque leur disponibilité profite au plus grand nombre possible d'usages de la langue étrangère et atténue ainsi le paradoxe fondamental de l'enseignement (voir ici ad 6.1). La seule question en suspens à ce sujet est celle de l'étendue du vocabulaire athématique de haute fréquence. Se compose-t-il de 50, de 500 ou de 5 000 unités ? Un sondage de l'auteur sur un échantillon des entrées contenues dans deux dictionnaires de fréquence de l'italien⁴¹ suggère l'hypothèse que le vocabulaire athématique de haute fréquence est beaucoup plus étendu qu'on ne le pense jusqu'à présent.⁴² Si l'hypothèse se

⁴⁰ Ce qui est loin d'être le cas, voir ici ad 2.1, ainsi que Abel 1984, 25ssq. et Abel 1988, 323 et note 2.

⁴¹ Bortolini e.a. 1972 et Juilland e.a. 1973. Les deux dictionnaires reposent sur une analyse assez semblable de deux corpus fort différents.

⁴² Dans l'échantillon correspondant aux 3 000 premiers rangs d'usage (pour cette notion voir ici ad 7.6), plus de 75% des entrées comparables se retrouvaient dans les deux dictionnaires. Même

confirme, l'opinion selon laquelle ce vocabulaire se limiterait à des unités lexicales sémantiquement « pauvres » ne pourra plus être maintenue. Cela aurait des conséquences importantes pour la sélection lexicale en vue de l'enseignement d'une langue étrangère.

7.4 Les deux défis de la statistique lexicale qui empêchent que l'on puisse s'exprimer avec plus de précision sur l'étendue du vocabulaire athématique de haute fréquence sont de nature très inégale.

7.4.1 Dans le sens strict du terme, aucun corpus de textes n'est vraiment représentatif d'un usage thématiquement neutre de la langue en question. Quelle importance accorder dans un tel corpus aux domaines de la vie privée à proprement parler ? Quelle place accorder à telle ou telle activité professionnelle, ou aux réalités artistiques, religieuses ou scientifiques importantes pour certains et sans grand intérêt pour d'autres membres de la communauté linguistique ? Les corpus qui sont à la base des différentes listes de fréquence ne seront jamais assez équilibrés pour que l'on puisse dire que la présence ou l'absence de certaines unités parmi les lemmes les plus fréquents n'est pas simplement l'effet d'un hasard, qui n'aurait aucune chance de se reproduire dans un autre corpus. Même les échantillons aléatoires les mieux conçus ne donneront qu'une image approximative du vocabulaire athématique de haute fréquence.

7.4.2 L'analyse lexicale statistique de plusieurs textes n'est acceptable que si l'on applique dans le traitement des différents textes les mêmes normes de lemmatisation. Les séquences graphématiques LIT ou PORTE (ou les séquences phoniques qui leur correspondent) ne sauraient être comptées sans avoir été identifiées : s'agit-il du substantif ou d'une forme verbale ? Bien qu'aucun argument théorique ne s'oppose à une solution pragmatique de la question, la statistique lexicale appliquée au français manque jusqu'à présent cruellement de normes de lemmatisation reconnues et pour ainsi dire standardisées. Chaque dictionnaire de fréquence utilise ses propres normes, ce qui interdit, malgré certaines harmonisations qui sont toujours possibles, une comparaison effective des listes publiées.

dans l'échantillon correspondant aux 5 000 entrées contenues dans chaque dictionnaire plus de 70% des entrées comparables étaient identiques.

Les étudiants doivent connaître les trois principales difficultés qui existent à ce sujet :

- (a) La distinction des homonymes. Assez facile en général pour les rares cas du type *voler* 'fliegen', 'stehlen', elle exige de très nombreuses conventions détaillées. Cf. *louer* 'loben', 'mieten, vermieten'. Faut-il vraiment compter ensemble les deux dernières significations ? Combien de significations a-t-on intérêt à distinguer pour un substantif comme *le temps* ou pour des verbes comme *demande* ou *arrêter* ou des adjectifs comme *juste* ou *faux* ?
- (b) Le traitement des unités complexes. Si l'on sépare les composantes de *avoir faim* ou *boîte aux lettres*, ces unités complexes en perdent leur identité statistique. Si on les considère, au contraire, comme unités lexicales à part entière, les attestations de *faim*, *boîte* ou *lettre* en deviennent moins fréquentes et risquent de passer au-dessous du seuil fixé pour tel ou tel usage de la liste de fréquence.
- (c) La flexion. Comment délimiter les formes fléchies rattachées à une forme de base ? Où s'arrête la forme verbale, où commence l'adjectif dans les exemples suivants : *on l'a découragé*, *il est découragé*, *une personne découragée* ?⁴³ Faut-il compter *la boulangère* comme attestation de *le boulanger*, *l'infirmière* comme attestation de *l'infirmier* ?

7.5 La statistique lexicale appliquée au français n'existera qu'à partir du moment où les chercheurs disposeront de normes de lemmatisation reconnues qui permettent un décompte comparable des mots relevés dans un corpus. Tant que cette condition n'est pas remplie, toutes les indications numériques concernant des unités lexicales françaises sont dépourvues d'un fondement solide. Il n'est pas rare que 100 unités lexicales différentes contenues dans une liste puissent être comptées comme 300 unités lexicales différentes si l'on applique d'autres normes de lemmatisation. L'affirmation selon laquelle le *français fondamental* du premier degré « groupe au total 1.475 mots différents » (Gougenheim e.a. 1967, 206), comme les chiffres des programmes concernant le nombre des unités lexicales à enseigner pendant une année scolaire, créent l'impression fallacieuse de la précision dans un domaine où l'on est loin d'avoir des connaissances solides. Qui sait vraiment combien d'informations lexicales les élèves peuvent assimiler

⁴³ Engwall (1984, 302) compte dans son excellent dictionnaire de fréquence *roulante* comme forme du verbe *rouler*.

pendant une année scolaire ?⁴⁴ D'après les programmes bavarois de 1979 (Bayern 1979, 737 et 767), les élèves apprenant le français comme deuxième langue étrangère devaient acquérir pendant la deuxième année de leur cursus la disponibilité productive d'environ 400 unités lexicales et la disponibilité réceptive d'environ 200 unités lexicales supplémentaires. Les programmes du Bade-Wurtemberg (Baden-Württemberg 1984, 619) prescrivent pour la même année environ 850 unités lexicales, sans distinguer entre le vocabulaire productif et le vocabulaire réceptif, ce qui signifie sans doute que pendant l'année en question les élèves doivent acquérir la disponibilité à la fois productive et réceptive d'environ 850 «mots nouveaux».⁴⁵ Pourrait-on mieux illustrer la précarité de nos connaissances dans ce domaine?⁴⁶

7.6 Avant l'énoncé de quatre thèses pour un renouvellement de l'objet de l'enseignement du vocabulaire dans l'enseignement scolaire du français en Allemagne (voir ici dans le plan sous 8.1-4), le chapitre lexical du *Grundkurs Fachdidaktik Französisch I* se termine par une présentation sommaire du meilleur dictionnaire de fréquence disponible actuellement pour la planification de l'enseignement du français langue étrangère. En effet, en dépit de certaines lemmatisations incohérentes, le *Frequency Dictionary of French Words* (FDFW) d'Alphonse Juilland e.a. contient une liste de fréquence à laquelle on ne peut pas dénier une assez grande neutralité thématique. Dans l'élaboration du FDFW, Juilland e.a. ont choisi à partir de plusieurs milliers de volumes cinq échantillons aléatoires de 100 000 mots chacun représentant les cinq types de textes suivants : 1. Plays, 2. Novels, Short Stories, 3. Essays, 4. Newspapers, Magazines, 5. Scientific, Technical [Texts] (Juilland e.a. 1970, xxxiii). Bien que la nature des échantillons garantisse déjà une très grande neutralité thématique des lemmes les plus fréquents dans les textes dépouillés, le FDFW renforce encore le critère de la neutralité thématique par l'introduction d'un coefficient de dispersion. Le coefficient

⁴⁴ Voir ici ad 3.1 les remarques sur la multiplicité des facteurs qui forment la compétence lexicale et la difficulté variable des unités lexicales.

⁴⁵ Cf. Baden-Württemberg 1984, 614 [JGS7, 2. Fremdsprache]: «Der Schüler beherrscht einen einfachen Grundwortschatz», c.-à-d. «ca. 700 Wörter». Ibid. 619 [JGS8]: «Der Schüler erweitert seinen Grundwortschatz», c.-à-d. «ca. 850 weitere Wörter».

⁴⁶ Malgré leur fondement douteux, les chiffres des programmes représentent pour les auteurs des manuels des contraintes inéluctables. Seuls les manuels conformes aux programmes peuvent être utilisés dans les écoles.

«d'usage» des entrées du FDFW résulte à la fois de la fréquence absolue d'un lemme et de la régularité de son attestation dans les cinq échantillons dépouillés.⁴⁷ Bien que le rang difficilement explicable de quelques entrées incite à une utilisation prudente, le coefficient «d'usage» du FDFW est en ce moment la meilleure mesure de la fréquence du vocabulaire athématique français.⁴⁸

Ad 8 Quatre thèses pour un renouvellement de l'objet de l'enseignement du vocabulaire dans l'enseignement scolaire du français en Allemagne.

Comme la plupart des chapitres du *Grundkurs*, le chapitre lexical aussi se termine par une conclusion sur le leitmotiv « Further work is needed ». Les quatre thèses reproduites dans le plan sous 8.1-4 résument le message essentiel du chapitre. Leur énoncé souligne régulièrement que l'on est encore bien loin de pouvoir les appliquer.

Bibliographie

- Abel, F., »Bemerkungen zu einem neuen 'Grundwortschatz' des Französischen«, *ZfsL Beiheft 3, Neue Folge* (1976), 90-109.
- Abel, F. 1981a, »Die Zielsprache des Fremdsprachenunterrichts«, in: Geckeler, H. e.a. (edd.), *Logos semantikos: studia linguistica in honorem Eugenio Coseriu*. Vol. 5, Berlin etc., 1981, 7-18.
- Abel, F. 1981b, »Wandruszka's 'Interlinguistik' und die Sprachbetrachtung im Fremdsprachenunterricht: Bemerkungen zur Weltbildthese«, in: Pöckl, W. (ed.), *Europäische Mehrsprachigkeit. Festschrift zum 70. Geburtstag von Mario Wandruszka*, Tübingen, 1981, 471-491.

⁴⁷ Exemple : Le lemme *manger* et un des deux lemmes *poser* distingués dans le FDFW ont dans le corpus la même fréquence absolue (chacun de ces deux lemmes est attesté exactement cent fois), mais *poser* est évidemment attesté de façon beaucoup plus régulière dans les cinq échantillons que *manger*. Le calcul du coefficient d'usage en tient compte : *poser* occupe dans le FDFW le rang d'usage 373, tandis que *manger* n'occupe que le rang d'usage 543.

⁴⁸ Les résultats de Abel 1988 confirment les données du FDFW en ce qui concerne les unités lexicales occupant les premiers rangs d'usage. Pour ces mêmes entrées du FDFW, on constate également des corrélations significatives avec les données du corpus de Nancy (cf. *ibid.*, 323sq., note 2).

- Abel, F., »Bemerkungen eines Romanisten zu einer lateinischen Wortkunde«, *Gymnasium* 89 (1982), 332-336.
- Abel, F., »Der französische Häufigkeitswortschatz nach Juilland in zwei verbreiteten Lehrwerken für den Französischunterricht in Deutschland« in: Götz, D. e.a. (edd.), *Theoretische und praktische Probleme der Lexikographie*, München, 1984, 18-49.
- Abel, F., CR Möhle, D., *Die Wortschatzstruktur in Lehrwerken für den Französischunterricht*, ZfSL 95 (1985), 108-110.
- Abel, F., »Le vocabulaire de fréquence dans différentes sortes de textes français«, in: Albrecht, J. e.a. (edd.), *Energieia und Ergon, Band 3: Das sprachtheoretische Denken Eugenio Coserius in der Diskussion (2)*, Tübingen, 1988, 323-337.
- Abel, F., »Sprachprüfungen im Fremdsprachenunterricht (Grundkurs Fachdidaktik Französisch II, Kapitel 9)«, in: Anschütz, S.R. (ed.), *Texte, Sätze, Wörter und Moneme. Festschrift für Klaus Heger*, Heidelberg, 1992, 1-15.
- Baden-Württemberg, *Bildungsplan für das Gymnasium der Normalform. Band 1*, Stuttgart 1984 (= *Kultus und Unterricht, Amtsblatt des Ministeriums für Kultus und Sport Baden-Württemberg, Lehrplanbeft 8/1984*).
- Barrera-Vidal, A. e.a., *Salut Grundkurs (A)*, 9. Auflage, Frankfurt/Main, Diesterweg, 1975, + compléments.
- Bayern, »Curricularer Lehrplan ... für Französisch als 2. Fremdsprache für die 7. und 8. Jahrgangsstufe des Gymnasiums«, in: *Amtsblatt des Bayerischen Staatsministeriums für Unterricht und Kultus. Teil I, Sondernummer 25*, München 1979, 733-789.
- Beutter, M. e.a., *Études françaises. Découvertes 1. Série bleue*, Stuttgart etc., Klett 1994, + compléments.
- Bongers, H., *The History and Principles of Vocabulary Control*, Woerden (Holland), Wocopi, 1947.
- Bortolini, U. e.a., *Lessico di frequenza della lingua italiana contemporanea*, Milano, Garzanti, 1972.
- Bouttaz, J.-L., *Dictionnaire phonologique et orthographique du français fondamental*, Paris, Casteilla, 1979.
- Carter, R. e.a., *Vocabulary and Language Teaching*, London etc., Longman, 1988.
- Coseriu, E., »Structure lexicale et enseignement du vocabulaire«, in: AIDELA (ed.), *Les théories linguistiques et leurs applications*, Strasbourg, 1967, 9-51.
- Coste, D. e.a., *Un niveau-seuil*, Strasbourg, Conseil de l'Europe, 1976.

- Eggenesperger, K.-H., *Die Verbalflexion im Französischunterricht an Deutschsprachige*, Augsburg, Wißner, 1993.
- Engwall, G., *Vocabulaire du roman français (1962-1968). Dictionnaire des fréquences*, Stockholm, Distribution Almqvist & Wiksell, 1984.
- Erdle-Hähner, R. e.a. (edd.), *Études françaises. Ausgabe B Teil 1*. Troisième édition, 17ème tirage, Stuttgart, Klett, 1976, + compléments.
- Erdle-Hähner, R. e.a. (edd.), *Études françaises. Cours de base. Premier degré*, Stuttgart, Klett, 1972, + compléments.
- Galisson, R., *Inventaire thématique et syntagmatique du français fondamental*, Paris, Hachette/Larousse, 1971.
- Geckeler, H., *Zur Wortfelddiskussion. Untersuchungen zur Gliederung des Wortfeldes »alt – jung – neu« im heutigen Französisch*, München, Fink, 1971.
- Geckeler, H., *Strukturelle Semantik des Französischen*, Tübingen, Niemeyer, 1973.
- Gougenheim, G. e.a., *L'élaboration du français fondamental (premier degré). Nouvelle édition refondue et augmentée*, Paris, Didier, 1967.
- Grunwald, B. e.a. (edd.), *Études françaises. Echanges 1. Edition longue*, Stuttgart, Klett 1981, + compléments.
- Hausmann, F.J., »Was ist und was soll ein Lernwörterbuch?«, *ZfSL* 84 (1974), 97-129.
- Hausmann, F.J., »Linguistik des Wortschatzlernens im Französischstudium«, *Grazer Linguistische Studien* 4 (1976), 49-60; 53.
- Hérouly, M. e.a., *Étapes 1*, Berlin, Cornelsen, 1989 + compléments.
- International Certificate Conference, *Enseignement des langues étrangères aux adultes. Certificat de français*, Bonn etc., Deutscher Volkshochschul-Verband, 1984.
- Juilland, A. e.a., *Frequency Dictionary of French Words*, The Hague etc., Mouton, 1970.
- Juilland, A. e.a., *Frequency Dictionary of Italian Words*, The Hague etc., Mouton, 1973.
- Langenscheidt-Redaktion, *Langenscheidts Grundwortschatz Französisch*, Berlin etc., Langenscheidt, 1984.
- Le Goffic, P. e.a., *Les constructions fondamentales du français*, Paris, Hachette/Larousse, 1975.
- Mackey, W.F., *Language Teaching Analysis*, London, Longman, 1965.
- McCarthy, M., *Vocabulary*, Oxford, O.U.P., 1990
- Ministère de l'Éducation Nationale, *Le français fondamental (1er degré)*, Paris, Institut pédagogique national, s.d.
- Ministère de l'Éducation Nationale, *Le français fondamental (2e degré)*, Paris, Institut pédagogique national, s.d.

- Ministère de l'Education Nationale, *Voix et images de France. Méthode rapide de français. Cours premier degré*, Paris, Didier, s.d., dépôt légal 3e trimestre 1965.
- Möhle, D., *Die Wortschatzstruktur in Lehrwerken für den Französischunterricht*, Frankfurt/Main etc., Lang, 1980.
- North, B. (ed.), *Transparency and Coherence in Language Learning in Europe: objectives, assessment and certification*, Strasbourg, Council of Europe, 1992.
- Ogden, C.K., *Debabelization*, London, Kegan etc., 1931.
- Picoche, J., *Précis de lexicologie française. L'étude et l'enseignement du vocabulaire. Nouvelle édition revue et mise à jour*, Paris, Nathan, 1992.
- Picoche, J., *Didactique du vocabulaire français*, Paris, Nathan, 1993.
- Rey-Debove, J., *Étude linguistique et sémiotique des dictionnaires français contemporains*, The Hague etc., Mouton, 1971.
- Rivenc, P., »*Le français fondamental*, vingt-cinq ans après«, *Fdm* 148 (1979), 15-22.
- Stammerjohann, H., *Französisch für Lehrer*, München, Hueber, 1983.
- Stammerjohann, H., *Französisch zum Lernen*, Stuttgart, Klett, 1986.
- Stefenelli, A., *Geschichte des französischen Kernwortschatzes*, Berlin, E. Schmidt, 1981.
- Stentenbach, B., *D'accord. Teil 1*, Frankfurt/Main, Diesterweg, 1987 + compléments.
- Van Ek, J.A., e.a., *Threshold level 1990*, Strasbourg, Council of Europe, 1993.
- Wandruszka, M., *Die Mehrsprachigkeit des Menschen*, München etc., Piper, 1979.
- Zeidler, H., *Das »français fondamental (1er degré)«*, Frankfurt/Main etc., Lang, 1980.

Aufgaben der Französischdidaktik – der Augsburger Ansatz¹

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 berechtigte und verpflichtete Hochschullehrer². 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 können³.

¹ Erstveröffentlichung in: Helmut Altenberger (Hg.), *Fachdidaktik in Forschung und Lehre*, Augsburg: Wißner 1997, S. 13-45.

² «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.»

³ 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*, die fast schon als Gnadengabe bezeichnet werden kann, um wahrzunehmen, dass die zur Streichung vorgeschlagenen didaktischen

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 *Fach*didaktik 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,

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.

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 schwer fällt, 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 hatten⁴. Die den Französisch-

⁴ In der Selbstauffassung der deutschen Romanistik spielt die in der Arbeit vieler Romanisten durchaus präsen- te 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 Französisch-

unterricht 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 gesammelt⁵. 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 Strohmeyer veröffentlichte Schulgrammatik des Französischen⁶ 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,

lehrer 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 Frankophonien. Wer französische Literatur nicht mag, wird kaum ein guter Französischlehrer sein.

NB.2: Der Einwand, hier werde nicht nur für eine professionelle Lehrerausbildung, 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».

⁵ 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.

⁶ *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.

ein Akt der Historiographie, sie könnte zugleich ein Beitrag zur Verbesserung⁷ eines Unterrichts sein, den wohl auch im laufenden Schuljahr in Deutschland über 1,2 Millionen Schüler besuchen⁸. Wer redlich Französischdidaktik treibt, muss vor allem lernen, sein Unwissen in Dingen einzugestehen, die jeder zu kennen glaubt⁹.

⁷ 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.

⁸ 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.

⁹ 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.

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 ein¹⁰.

¹⁰ 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 neu sprachlichen 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 Französischlehrerbildung. 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.

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 werden¹¹. 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 Unterrichtsmethodik¹² sind die vier folgenden Ebenen der Unterrichtsplanung zu unterscheiden.

¹¹ 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 Lehrveranstaltung «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 *subjonctif* 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 *subjonctif* 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?

¹² 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

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 *subjonctif*, 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 angebracht¹³.

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 tun¹⁴. Im Mittelpunkt der Planung der

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 Lehrerbildung.

NB.: Der Vorschlag, die Fachdidaktik an der Universität durch «erfahrene Schulpraktiker» vertreten zu lassen, birgt die Gefahr, daß berechtigte 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.

¹³ Zur Progressionsplanung in dem fast den ganzen sprachlichen Lehrgang durchziehenden Gebiet der Verbalflexion ist in Augsburg die monumentale Arbeit von Karl-Heinz Eggensperger (1993, 1995) entstanden, hinter die künftige Unterrichtsplanung nicht mehr zurückfallen darf.

¹⁴ 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

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 lebenden 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 Prüfinstru-

Didaktik des Französischen als Beitrag zur Lerninhaltsbestimmung für den Unterricht der französischen Präpositionen begonnen worden.

mente muss ihrer Funktion entsprechen¹⁵. 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 allgemeinbil-

¹⁵ Zur schwierigen «Meßbarkeit» von Sprachkenntnissen vgl. F.A. 1992.

denden 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 anvertraut¹⁶. 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 sein¹⁷.

¹⁶ Zur Auffassung des Begriffs der «Lernerzentriertheit» als Verantwortung vor der individuellen und sozialen Zukunft der Schüler vgl. F.A. 1982c.

¹⁷ 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.

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 lassen¹⁸.

Die vorwiegend politische Legitimation des Faches Französisch an deutschen Schulen ist durchaus mit der Tatsache vereinbar, dass der Unterricht auch andere pädagogische Ziele verfolgt¹⁹. 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

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.

¹⁸ Die Argumentation des Textes enthält ein klares Bekenntnis zur hoheitlichen Verantwortung der staatlichen Schulsprachenpolitik. Der *καίρος* 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.

¹⁹ 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.

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 insgesamt²⁰. 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

²⁰ 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.

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 wurden²¹.

²¹ 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.

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»²². 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 pragmatischen²³ Natur der menschlichen Sprachkompetenz ist zum Allgemeingut geworden. Über eine Sprache verfügen heißt, durch Äußerungen in dieser Sprache etwas bewirken können. Diese durch die Hessischen *Rahmenrichtlinien (Sekundarstufe I, Neue Sprachen)* von 1972²⁴ 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.

²² 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.

²³ Der noch immer oft gebrauchte, im Hinblick auf sprachliche Fertigkeiten letztlich tautologische Begriff der «kommunikativen Kompetenz» sieht die menschliche *faculté de langage* zu eng.

²⁴ Der Hessische Kultusminister, *Rahmenrichtlinien (Sekundarstufe I, Neue Sprachen)*. [Wiesbaden 1972]. Vgl. dort insbes. im Anhang die Tabelle «Aufbau der aktiven sprachlichen Kommunikationsfähigkeit».

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 werden²⁵. 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 Unterrichts²⁶.

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.

²⁵ Die Notwendigkeit einer strengen Auswahl und planvollen Reduktion der sprachlichen Lerninhalte wird zuweilen noch übersehen und manchmal sogar gelehnet. 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 gelehnte 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 8.3.2.

²⁶ Kultusministerium des Landes Baden-Württemberg, Hrsg., *Lehrpläne für die Gymnasien Baden-Württembergs*. Villingen: Neckarverlag [1957], S.73.

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 behalten²⁷.

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 Sprach-

²⁷ 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.

kenntnisse 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 ermöglicht²⁸. 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, instrumentalen 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

²⁸ Vgl. das Konzept der «Zielsprache des Fremdsprachenunterrichts» in F.A. 1981c und z.B. F.A. 1995.

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 der 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' sagen²⁹, 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 Register³⁰ 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,

²⁹ 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.

³⁰ 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 Eggensperger zugrunde, vgl. Eggensperger 1993, S.18.

kommt nicht in die Gefahr, bei unpassender Gelegenheit von *le babut* '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)³¹ gehören fast

³¹ 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

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 vergleichbar³². Aus Mangel an Vorbildern wird jede Lehrveranstaltung zu einem mit vielen Risiken behafteten Stück Forschung³³. Die in der Romanischen

habilitierter Studiendirektor als überaus dynamischer Französischdidaktiker tätig, ohne den Status des Hochschullehrers.

³² 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.

³³ 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

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 Jahren³⁴ 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 Kompetenz³⁵.

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.

³⁴ 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.

³⁵ 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 Hochschullaufbahn 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., *Wissenschaft zwischen Forschung und Ausbildung. Ansprachen und Vorträge anlässlich der Errichtung der Philosophischen Fachbereiche I und II der*

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 wirkt 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*) verfü-

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:

Charakterisieren Sie die *Fabliaux* innerhalb der erzählenden Kurzformen der französischen und provenzalischen Literatur des Mittelalters.

Der petrarkistische Gedichtzyklus und seine Weiterentwicklung in der französischen Lyrik des 16. Jhd. (anhand von mindestens zwei repräsentativen Beispielen).

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 Fünftel der Fachnote, die für die künftigen Lehrer nicht ganz unwichtige Landeskunde sogar nur weniger als ein Dreißigstel.

bar zu machen³⁶. 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 Lehrplänen oder Lehrwerken auf unerklärliche Inkonsistenzen, 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 können³⁷. Verschiedene von dem am Augsburger Lehrstuhl für Didaktik des Französischen gespeicherten Lehrwerkkorpus 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 müsste³⁸. 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

³⁶ «Nous vîmes un requin gris de près de trois mètres de long. Nous nageâmes dans sa direction. [...] Nous nous dîmes 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 plongéâmes 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.

³⁷ Vgl. F.A. 1995, S.18f.

³⁸ Vgl. F.A. 1984a, F.A. 1988 und F.A. 1995.

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 auch hier 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?³⁹ 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?

³⁹ Zur Grundlegung des Unterrichts der französischen Aussprache in Deutschland vgl. ausgehend von der Tübinger Habilschrift *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 Deutschlehrausbildung in Toulouse die besonderen Bedingungen des Unterrichts der deutschen Aussprache in Südfrankreich, d.h. in Gebieten mit okzitanischem Substrat.

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 versandet. 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 nicht⁴⁰.

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 Untersuchung⁴¹ 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

⁴⁰ Dabei muss natürlich immer mitbedacht werden, welche Tatsachen die Schüler am besten selbst im fremden Land entdecken.

⁴¹ 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.

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 National-

sprachen 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 trennt⁴². 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 ausbildenden 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

⁴² 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 Eggenesperger) spanischen Entsprechungen des in dem Lehrwerk *Roma* unterrichteten lateinischen Wortschatzes zusammengestellt und in noch aufwendigerer Arbeit versucht, die Häufigkeitwörterbücher von Juilland 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]).

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 Französischlehrerausbildung 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 ungemainen 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 niemand 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 dar⁴³.

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. Geburts-*

⁴³ 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.

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

- tag 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. 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 Gérard 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 – Ɔ – 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 *subjunctif* in verschiedenen Grammatiken von Fritz Strohmeier, Hans-Wilhelm Klein und Hartmut Klein- eidam. 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 Eggenesperger 1993, *Die Verbalflexion im Französischunterricht an Deutschsprachige. Lehrinhaltsbestimmung und Progressionsplanung, Lehrplan- und Lehrwerkanalyse*. Augsburg: Dr. Wißner, XXV + 450 S.
- Karl-Heinz Eggenesperger 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 Eggenesperger 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.

Que signifie « savoir » une langue étrangère ?¹

1. La question posée dans le titre² sera traitée ici dans la perspective de la formation didactique de professeurs de français langue étrangère. Pendant leurs études universitaires, les étudiantes et les (quelques) étudiants qui se destinent à ce métier fréquentent en Allemagne surtout des cours de littérature et de linguistique. Leurs cours de didactique, qui n'occupent qu'une partie modeste du cursus, se doivent entre autres choses de traiter de la compétence linguistique humaine, notamment en ce qui concerne une langue étrangère apprise à l'école. L'article qui suit résume ce qui est enseigné à ce sujet à l'université d'Augsbourg.³ L'objectif principal du texte consiste à délimiter des informations pouvant être utiles à des professeurs de français allemands. Bien qu'il s'éloigne sur plusieurs points des opinions reçues,⁴ l'article ne répond pas avant tout à un souci de nouveauté. Wolf Dietrich reconnaîtra souvent l'influence de notre maître commun.

2. Au fil des années, l'auteur a pris l'habitude de commencer le chapitre sur la compétence linguistique de son *Grundkurs Französischdidaktik* par une remarque sur la nécessité de l'apprentissage explicite de la langue étrangère dans l'enseignement scolaire en dehors de la communauté linguistique étrangère en question.

2.1 Il ne fait pas de doute que l'on peut acquérir une certaine compétence en langue étrangère indépendamment d'une étude systématique, notamment pendant un séjour à l'étranger. Il est également incontestable que l'enseignement

¹ Erstveröffentlichung in: Bruno Staib (Hg.), *Linguistica romanica et indiana*. Festschrift für Wolf Dietrich zum 60. Geburtstag, Tübingen : Narr 2000, S. 3-20.

² L'auteur remercie très cordialement Agnès Abel, Karl-Heinz Eggensperger, Hans Jürgen Heringer et Christine Michler qui ont eu l'amabilité de commenter une version antérieure de ce texte.

³ NB. : Le *Grundkurs Französischdidaktik* s'appuie sans cesse sur ce que les étudiants apprennent ailleurs. On ne développera donc que les faits qui marquent spécialement l'apprentissage scolaire d'une langue étrangère. Le chapitre du *Grundkurs* sur la compétence linguistique est complété par plusieurs autres chapitres consacrés aux contenus linguistiques de l'enseignement.

⁴ Cf. l'état de la question exposé dans Stern p. 341 ssq. et, par exemple, l'absence de la notion de compétence communicative dans cet article.

scolaire doit tenir compte de cette possibilité : il faut plonger les élèves le plus souvent possible dans un « bain » d'activités linguistiques libres (non-planifiées) où seule la langue étrangère est utilisée. Mais cela ne doit pas faire oublier l'extrême difficulté de reconnaître la *langue* dans les textes (dans la *parole*). Exemple : même si l'enseignement se déroule uniquement en français, la plupart des cours scolaires de français langue étrangère ne disposent pas d'assez de leçons pour attester la règle qui veut que l'on dise *j'ai de l'argent* mais *je n'ai pas d'argent* suffisamment souvent pour qu'elle devienne disponible à la majorité des élèves sans être présentée explicitement et sans faire l'objet d'activités de fixation appropriées. La remarque sur la difficulté de la perception de la langue dans les textes est en général accompagnée de l'appel à une extrême diligence en ce qui concerne la description des moyens d'expression d'une langue. Ce qui est difficile à découvrir est rarement facile à décrire.⁵ Pour reprendre l'exemple utilisé à l'instant : l'énoncé de la règle en question ne saurait se passer de la notion de quantité zéro. Si l'on se contente de parler d'un complément d'objet direct en proposition négative, un énoncé comme **je n'ai pas d'argent pour le gaspiller* serait à considérer comme correct.

2.2 Au-delà de son contenu explicite, la remarque préliminaire qui vient d'être rapportée poursuit surtout le but de sensibiliser les étudiants au fait que les langues humaines n'existent que dans l'activité langagière et que celle-ci découle de motivations physiques, affectives, intellectuelles etc. fort variables. Les langues humaines ne sont pas des objets finis que l'on pourrait pour ainsi dire prendre dans la main pour les transmettre à autrui.⁶

3. Après ces préliminaires, une définition sommaire de la compétence linguistique s'impose : le langage humain est une compétence pragmatique. Il permet à l'aide de sons articulés ou de leur représentation écrite d'exprimer ou de comprendre des messages formés dans la conscience d'un individu.

⁵ D'autant plus que l'apprentissage progressif de la langue étrangère interdit presque toujours une information exhaustive.

⁶ Pour souligner les dimensions anthropologiques de la compétence linguistique humaine, le plan du chapitre reproduit régulièrement plusieurs extraits du texte de Wilhelm von Humboldt (p. 418 ssq.) où le langage est défini comme travail de l'esprit.

3.1 L'activité langagière est donc essentiellement intentionnelle (motivée) : se servir d'une langue, que ce soit pour exprimer ou pour comprendre un message, c'est agir pour atteindre des buts. La compétence linguistique est inséparable de certaines connaissances sur le monde⁷ et de certaines compétences socio-culturelles.⁸ L'enseignement d'une langue étrangère doit faire assimiler ces données au même titre que les unités et les règles de la langue étrangère, notamment en fonction de ses options pragmatiques prioritaires. Cf. ici 5.

3.2 Pour approfondir la définition fournie à l'instant, il convient d'ajouter que la compétence linguistique humaine existe à travers un grand nombre de langues différentes. Une activité linguistique efficace suppose donc que les individus en contact possèdent en commun certains signes linguistiques (= unités arbitraires⁹ formées d'un contenu sémantique et de son expression phonique [et/ou graphique]) et certaines règles permettant de combiner ces signes pour former des énoncés (des textes). Réalité abstraite manifeste seulement dans les énoncés produits grâce à elle, une langue humaine n'est donc rien d'autre qu'un ensemble d'unités et de règles dont on peut se servir pour se faire comprendre à l'aide de textes parlés ou écrits, ou pour comprendre de tels textes.¹⁰ Ces textes sont nécessairement des données complexes. Ils résultent de la fusion d'un grand nombre de choix, sur le plan du contenu comme sur celui de l'expression, et de la mise en oeuvre de règles combinatoires. Une personne qui dispose de certains signes et de certaines règles combinatoires d'une langue peut comprendre et exprimer des

⁷ Je ne peux pas me servir d'une langue sans avoir une idée des réalités qu'elle désigne. Les structures sémantiques de la langue permettent, d'autre part, de fixer pour ainsi dire la connaissance (intuitive ou réfléchie) du monde et de concevoir, surtout dans l'acte de la compréhension, de nouvelles réalités. Le langage ne présuppose donc pas seulement certaines connaissances, il est également source de connaissance.

⁸ Les activités linguistiques (ou leur absence, le silence) résultent en général de conventions sociales. Selon ces conventions, il peut être poli ou déplacé de s'informer de la santé de quelqu'un ou de lui souhaiter une bonne matinée (*good morning, guten Morgen*) au lieu de lui dire *bonjour*.

⁹ Le terme d'arbitraire désigne ici le fait que le contenu et l'expression des signes ne découlent pas l'un de l'autre. La difficulté de l'apprentissage d'une langue étrangère provient notamment du fait qu'il exige un très grand effort de « mémoire irraisonnée » (Bally I p. 63). Le caractère conventionnel des langues humaines et de leur usage limite considérablement l'autonomie de l'apprenant. Déterminée par les modèles disponibles, la compétence des élèves en langue étrangère, leur « interlangue », est avant tout fonction de l'enseignement/apprentissage qui a précédé.

¹⁰ Pour plus de précisions cf. ici 10.1.3.

énoncés qu'elle n'a jamais entendus ou lus auparavant. La « disponibilité » de la langue ne se confond donc pas avec la capacité d'énumérer ou de décrire (cf. la fin du paragraphe suivant) ses moyens d'expression. Elle constitue un savoir-faire comparable à la capacité de nager ou de jouer d'un instrument de musique.

4. Savoir une langue, c'est donc avant tout savoir se servir sans effort particulier de certaines de ses unités et de ses règles pour atteindre un but. Comme les différentes langues utilisent en grande partie¹¹ des unités d'expression¹², des unités de contenu¹³ et des règles combinatoires¹⁴ qui leur sont propres, ces données formeront tour à tour l'objet prioritaire de l'enseignement. Malgré tout ce qui parle en faveur du « bain » linguistique évoqué plus haut (cf. ici 2.1), certaines connaissances et capacités métalinguistiques sont indispensables. Si je veux que mes élèves puissent se servir d'une langue, je dois au moins leur permettre de prendre conscience de la fonction de ses unités et de ses règles, ne fût-ce que de façon pour ainsi dire opérationnelle.¹⁵ « Le recours au métalangage est une nécessité à la fois

¹¹ Les nombreuses données communes à la première langue des élèves et à la langue étrangère sont souvent négligées à tort. Un lycéen allemand connaît des centaines d'unités lexicales françaises avant sa première leçon de français.

¹² Par exemple des sons ou des signes orthographiques.

¹³ Par exemple la signification des unités lexicales *rue* et *route* ou celle du passé composé et de l'imparfait. Cf. ici note 27.

¹⁴ *Je t'ai cherché hier* correspond littéralement à *ich dich habe gesucht gestern.

¹⁵ Quelqu'un qui comprend ou exprime un énoncé comme *Anna läuft in den Garten* « sait » que le syntagme à l'accusatif indique la direction (et que le datif indiquerait l'endroit où Anna se trouve), même s'il ignore l'existence de la déclinaison en allemand. Moins l'enseignement dispose de temps, plus l'instruction métalinguistique doit dépasser le niveau de l'information sémantique, notamment pour développer la capacité d'auto-correction (de « vigilance ») des élèves. Cf. l'exemple cité ici dans 2.1. La distinction entre les unités et les règles de la langue étrangère qui doivent être enseignées explicitement et celles qui peuvent être acquises pour ainsi dire sans que les élèves s'en rendent compte, est une des tâches les plus ardues de la didactique des langues étrangères. En cas de doute, il faut préférer l'approche métalinguistique. La maxime (« der allgemeine Grundsatz jeglichen Sprachunterrichts ») formulée par Ernst Otto en 1921 n'a rien perdu de son actualité: « Die mechanische Art der imitativen Spracherlernung ist in verstandesmäßiger Weise und unter Benutzung des bereits erworbenen Sprachwissens und Könnens zu erleichtern. Wenn man ... von einem schädlichen Umwege über die Muttersprache und über die grammatische Regel gesprochen hat, so ist diese Anschauung rundweg falsch. ... Daß aber die mechanische Spracherlernung die Grundlage abgeben muß, darf nie außer acht gelassen werden. » (Otto 1921 p. 30, ^{2,3}1925 p. 34).

pour l'acquisition du langage et pour son fonctionnement normal » (Jakobson p. 54). Les efforts légitimes consacrés à la connaissance consciente de certaines unités et de certaines règles de la langue étrangère ne doivent pourtant pas faire oublier que (1) d'une part il n'y a pas d'activité linguistique efficace sans une certaine connaissance du monde et sans certaines compétences socio-culturelles et que (2) d'autre part la capacité d'agir à l'aide de la langue étrangère sans effort particulier et à travers des textes que l'on n'a jamais entendus ou lus auparavant forme le but essentiel de l'apprentissage. La compétence linguistique (dans le sens de '*sprachliche Kompetenz*') n'existe pas sans la capacité de poursuivre des buts pragmatiques à l'aide de la langue. La compétence métalinguistique (\approx '*sprachwissenschaftliche, linguistische Kompetenz*') d'une personne par contre n'implique pas nécessairement une compétence pragmatique.

5. Partant du contraste qui existe sur le plan pragmatique entre la compétence linguistique et la compétence métalinguistique, l'auteur a l'habitude de traiter dans ses cours ce qu'il appelle le paradoxe de l'enseignement/apprentissage scolaire d'une langue étrangère. Pour ce qui est de la première langue d'un individu, on peut affirmer que les limites de sa compétence linguistique coïncident plus ou moins avec les limites de sa connaissance du monde. Une telle coïncidence dépasse évidemment les possibilités de l'apprentissage scolaire d'une langue étrangère. S'il veut faire acquérir certaines capacités précises, cet enseignement doit se fixer des options pragmatiques prioritaires, comme celle de permettre aux élèves de participer pendant un temps limité en tant qu'étrangers à la vie du pays étranger, ou celle de pouvoir fournir en langue étrangère des informations sur le monde dans lequel ils vivent. Il est impossible d'apprendre une langue indépendamment de certains choix pragmatiques qui déterminent les moyens d'expression qu'il faut assimiler. Le paradoxe de l'enseignement/apprentissage scolaire d'une langue étrangère réside dans le fait que le but idéal de l'enseignement reste néanmoins la préparation des élèves à des activités linguistiques imprévisibles: comment atteindre une compétence athématique à travers des activités nécessairement thématiques ? La seule issue consiste sans doute dans la recommandation de traiter de nombreux sujets différents, qui familiarisent les élèves avec la polyvalence des moyens d'expression enseignés. On peut *rencontrer* une personne, mais aussi un obstacle ou une réaction psychologique (par exemple : *une incompréhension totale, une opposition violente*). Comment déterminer les domaines thématiques qui se prêtent à l'emploi du substantif *le lien* ou du verbe *relier* ?

Quelqu'un qui a appris à conjuguer le verbe *atteindre*, peut aussi conjuguer les verbes *craindre*, *peindre* ou *éteindre*. Si je sais comment on forme le subjonctif, je peux m'en servir pour exprimer un souhait (*je voudrais que ...*) ou une nécessité (*il faut que ...*), un sentiment (*je suis content que ...*) ou un doute (*je conteste que ...*), sans parler de certaines indications temporelles (*avant que ..., jusqu'à ce que ...*) etc. Le fait de concevoir la compétence linguistique comme compétence pragmatique n'est pas en contradiction avec l'affirmation que certains moyens d'expression de la langue étrangère constituent *en tant que tels* les contenus prioritaires de l'apprentissage. POUR FAIRE APPRENDRE UNE LANGUE ETRANGERE, IL FAUT SURTOUT ENSEIGNER CERTAINES DE SES UNITES ET DE SES REGLES.

6 Le conseil de profiter au maximum de la polyvalence des unités et des règles apprises s'impose particulièrement à cause des limites¹⁶ de ce qui peut être durablement appris à l'école. Les choix sont indispensables, et pas seulement sur le plan pragmatique. La compétence linguistique obtenue dans l'enseignement scolaire est surtout caractérisée par le fait qu'elle s'étend sur un nombre assez limité d'unités et de règles. Elle est de ce fait en même temps une donnée extrêmement précise. On peut, en principe, pour n'importe quel moment du cursus et notamment pour le moment où il se termine, indiquer les unités et les règles dont les élèves devraient pouvoir se servir.¹⁷ Et on peut indiquer de façon non moins précise dans quelle mesure un élève particulier dispose à un moment donné des moyens d'expression qui ont été enseignés. La compétence linguistique est mesurable. Après l'évocation de la nécessité de certains choix pragmatiques au début du paragraphe précédent, les principes en quelque sorte linguistiques qui peuvent déterminer l'enseignement/apprentissage de telle ou telle unité ou règle seront exposés par la suite. Ils conditionnent toute la planification d'un cours de langue étrangère.

6.1 Comme l'idée d'une compétence linguistique limitée et mesurable avec précision est déconcertante, il convient cependant de rappeler d'abord que ces qualités sont loin de caractériser uniquement l'usage d'une langue étrangère. Elles

¹⁶ Limites incontestables, mais fort mal explorées. On ne se trompe sans doute pas trop en supposant que les bacheliers allemands qui sortent de l'enseignement renforcé du français ('Leistungskurs') sont en général reconnus au bout de cinq minutes comme étrangers.

¹⁷ Pour plus de précisions cf. ici 10.2.1.

s'appliquent également à la compétence dont on dispose dans sa première langue. Le fait de se servir de cette langue par rapport à la totalité des réalités dont on a conscience, n'empêche pas que chacun ne perçoive qu'une petite partie de ce qui existe et que personne ne dispose de toutes les ressources de sa première langue, même pas sur le plan des capacités réceptives. Il suffit de lire attentivement un dictionnaire pour s'en convaincre. Pour le contenu d'un grand nombre d'expressions, on reste dépendant de conjectures formées dans les situations où on les a rencontrées. De nombreuses significations se « négocient » et se modifient dans la communication.¹⁸ Même par rapport à la première langue, les termes de « possession » ou de « maîtrise » constituent des façons de parler abusives, qui ne se justifient à la rigueur que pour affirmer qu'un individu dépasse ce que l'on a déjà exprimé à l'aide de sa langue et que d'autres acceptent son innovation. Utiliser une langue, c'est la plupart du temps participer activement à l'usufruit d'un héritage indivis sans le posséder à proprement parler.

6.2 Dans ces conditions, il faut éviter que les élèves s'attendent à « posséder » ou à « maîtriser » la langue étrangère. Si l'on ne les met pas constamment en garde contre la surestimation de leurs capacités, les frustrations seront inévitables. Dans une perspective pédagogique, l'impression irritante que même à la fin du cursus une amélioration des capacités reste souhaitable, n'est d'ailleurs pas un désavantage, d'autant plus que ce qui peut être atteint mérite largement l'effort à investir. Cela vaut même pour les compétences productives, c'est-à-dire la capacité de produire des textes parlés ou écrits en langue étrangère¹⁹. Les langues humaines

¹⁸ L'attention de l'auteur a été attirée dernièrement par le substantif *le resquilleur* (sur une affiche, dans un bus). Il a alors réfléchi pour la première fois à la signification de ce terme, qu'il avait pourtant déjà rencontré. Désigne-t-il quelqu'un qui cherche à passer devant les autres ou quelqu'un qui voyage sans billet ? Ou a-t-on choisi exprès un terme imprécis qui puisse évoquer les deux significations ?

¹⁹ Etant donné la redondance propre à l'usage d'une langue humaine, l'apprentissage des capacités réceptives peut négliger de nombreux faits de langue (cf. ici 10.2.5). Comme en plus il est impossible de prévoir quels seront les textes que les élèves rencontreront, l'auteur limite le terme de *langue cible* ('Zielsprache') de l'enseignement à *ce qui est enseigné en vue des textes en langue étrangère que les élèves produiront eux-mêmes*. La *langue cible* entendue de cette façon doit former un système cohérent et permettre un usage essentiellement correct de la langue étrangère (cf. ici 9), même au prix de données sans charge sémantique propre. On verra par la suite que la notion de *langue cible* se rapproche dans une certaine mesure de ce que Bally (I p. 205 ssq.) appelait « langue commune ».

n'abondent pas seulement en moyens d'expression polyvalents, elles offrent aussi un nombre infini d'unités et de règles pour ainsi dire concurrentes dont la fonction est suffisamment semblable pour qu'elles puissent se remplacer mutuellement. Pour réduire l'effort de l'apprentissage, la *langue cible* de l'enseignement (cf. ici note 18) peut et doit être modelée. On peut s'inspirer à ce sujet de l'aménagement (implicite ou explicite²⁰) qui accompagne l'histoire des langues humaines ou, tout simplement, de ce que nous pratiquons dans notre première langue. Nos idiolectes se caractérisent plus par l'absence de certains moyens d'expression et la fréquence de certains autres que par des moyens d'expression que l'on ne trouve pas ailleurs.

7. La tentative de réduire le nombre des unités et des règles à apprendre doit partir de la stratification des langues humaines. Malgré ce que certains continuent à penser, il est non seulement inutile mais aussi préjudiciable, au moins dans le cadre institutionnel de l'enseignement du français dans l'enseignement général ('allgemeinbildend') en Allemagne et pour ce qui est des compétences productives des élèves, d'enseigner trop d'unités et de règles propres à des registres particuliers.²¹ On ne se sert pas d'une langue étrangère comme de sa première langue.

7.1 Une certaine neutralité stylistique des énoncés des élèves en langue étrangère s'impose pour plusieurs raisons. En général, les élèves s'exprimeront au moins en partie sur des réalités qui ne leur sont pas familières. Cela incite à manifester aussi à travers les moyens linguistiques engagés une certaine distance. En plus, leurs énoncés s'adresseront la plupart du temps à des personnes dont ils sont séparés par des « frontières » socio-culturelles qu'il serait impoli de ne pas respecter. A ces raisons en quelque sorte pragmatiques s'ajoutent des raisons découlant de la compétence réduite en langue étrangère. Tout ce qui ressemble à un effet de style recherché paraît déplacé si l'énoncé présente par ailleurs des écarts (phonétiques ou orthographiques, grammaticaux ou lexicaux, textuels ou pragmatiques) par rapport à ce que le locuteur natif a l'habitude d'attendre. L'apprentissage prioritaire d'un registre relativement neutre présente en outre l'avantage non négligeable de réduire la nécessité de distinguer entre différents registres. Quelqu'un

²⁰ Comment ne pas penser à l'équipe autour de Theodor Siebs, ou à Pompeu Fabra?

²¹ Que dire d'un manuel en quatre volumes (© 1994) où l'on apprend *la bouffe* un an avant *le repas* et qui « oublie » à la fois *le déjeuner* et *le dîner* ?

qui ne connaît que *le lycée* ne risque pas d'utiliser *le bahut* quand ce terme ne convient pas.

7.2 Dans ces conditions, pour ce qui est de la compétence productive des élèves en langue étrangère, l'enseignement a intérêt à privilégier au début un registre qui se rapproche de l'usage réfléchi d'une première langue et qui préfère systématiquement les moyens d'expression utilisables aussi bien à l'oral qu'à l'écrit.²² On peut réduire de cette façon considérablement le nombre des unités et des règles à enseigner. Que l'on pense seulement à l'effort que demande la capacité de se servir dans ses propres énoncés des formes correctes du passé simple.

8. La décision d'enseigner de façon prioritaire un registre relativement neutre est loin d'épuiser les possibilités de réduire l'objet de l'apprentissage en vue des capacités productives des élèves. Dans une langue comme le français contemporain, tous les plans linguistiques possèdent, à l'intérieur du registre de référence évoqué à l'instant, de nombreux moyens d'expression suffisamment équivalents pour permettre des choix qui facilitent l'apprentissage sans réduire pour autant le potentiel de messages que les élèves peuvent exprimer.

8.1 Contrairement à ce que l'on pense parfois, cette affirmation vaut même pour la prononciation et l'orthographe. Quelques exemples : exigera-t-on une distinction audible entre *brin* et *brun*, entre *nous peinions* et *nous peignons*, entre *patte* et *pâte*, entre *il courrait* et *il courrait*, entre *bal* et *balle*, ou vaut-il mieux y renoncer, au prix de compliquer l'apprentissage de l'orthographe par la nécessité de distinguer dans l'écrit des prononciations homophones ? Pour ce qui est des alternatives ne concernant que l'écrit, il suffit de renvoyer aux pages vertes du *Dictionnaire de l'Académie française* qui recensent de nombreuses graphies optionnelles.

²² Cela parle par exemple en faveur de l'enseignement de la négation binaire même pour l'usage oral (*je ne sais pas*, et non pas : *je sais pas*) et contre une compétence productive en ce qui concerne le passé simple, même dans les textes écrits par les élèves. Pour les capacités réceptives, d'autres décisions peuvent s'imposer. Dans les cas où il n'y a pas de moyens d'expression utilisables à la fois à l'oral et à l'écrit, il faut se rappeler qu'en français contemporain l'écrit supporte en général mieux un usage oral que l'oral ne supporte un usage écrit.

8.2 Sur le plan de la morphologie, plusieurs classes verbales peuvent être négligées en vue des énoncés français des élèves, puisque la charge sémantique de leurs représentants peut être exprimée par des verbes appartenant à des classes dont l'apprentissage est inévitable. Exemples : les classes *conclure*, *résoudre*, *conquérir*, *fuir*, *extraire*, *haïr*, *émouvoir* et *revêtir* (Eggensperger 1993, p. 163 sq.).

8.3 Des arguments semblables s'imposent sans cesse en syntaxe. Tous les pronoms personnels peuvent être remplacés par les expressions qu'ils représentent. Faut-il alors habituer les élèves à jongler avec des phrases comme : *Vous les y avez bien notées, les dates des vacances dans votre agenda ? Vous ne les y avez pas toutes notées.*²³ Faut-il que les élèves puissent produire eux-mêmes des énoncés aussi lourds que *C'est le jardin dans les allées duquel je me suis longtemps promené ?* Faut-il les habituer à dire ou écrire *Peut-être est-il malade* ou *Peut-être qu'il est malade* alors que leur première langue leur suggère *Il est peut-être malade ?*

8.4 L'existence d'expressions synonymes dans le lexique n'échappe à personne. Dans la mesure où elles permettent d'éviter des répétitions fâcheuses et où elles ne présentent pas de difficultés particulières, rien ne s'oppose à ce qu'elles fassent partie de la compétence productive des élèves. Pourquoi enseigner à employer *c'est merveilleux* ou *affreux* et bannir *c'est magnifique* ou *terrible* ? Dans ces conditions, la principale réduction de l'effort de l'apprentissage lexical résulte de la distinction systématique entre vocabulaire productif et vocabulaire réceptif (cf. ici 10.2.5). Comme dans leur première langue, les élèves comprendront aussi en langue étrangère beaucoup plus d'unités lexicales qu'ils n'en utilisent dans leurs propres énoncés. Dans cette perspective, on peut affirmer qu'il existe un nombre infini d'unités lexicales « inutiles » pour leur compétence productive. Pour aider les élèves à s'exprimer néanmoins sur les réalités désignées par ces unités lexicales, l'enseignement doit les habituer à paraphraser les significations pour lesquelles le mot juste leur manque. Dans un premier temps, on n'a pas besoin

²³ Les exemples proviennent d'une remarque sur l'enseignement du français en Allemagne dans le beau livre de Charles Muller, *Monsieur Duquesne et l'orthographe*. Paris 1999, p. 174.

des substantifs *neveu* ou *nièce* pour parler du *fil*s ou de la *fil*le de son *frère* ou de sa *soeur*.²⁴

8.5 Les choix qui viennent d'être suggérés pour la compétence productive des élèves exigent de nombreuses décisions difficiles et désagréables à prendre. Tout en sachant que c'est impossible, on aimerait enseigner « toute » la langue étrangère. Il importe pour cela de souligner que la réduction de l'objet de l'apprentissage concerne surtout les activités de fixation. Il s'agit moins d'expurger les textes présentés aux élèves, ou de surveiller la langue dans laquelle on s'adresse à eux, que de choisir comme sujets d'exercices surtout des données qui méritent incontestablement d'être intégrées dans leur compétence productive. C'est sur ce plan qu'une gestion stricte des efforts des élèves s'impose si l'on veut éviter de leur demander l'impossible. Les principaux critères applicables à ce sujet sont (1) le critère de la règle la plus générale, (2) celui de la fréquence neutralisée et (3) celui de la facilité contrastive. Il n'est pourtant pas rare que ces critères restent inopérants.²⁵

9. Après ce que l'on vient de lire sur les possibilités de réduire l'objet de l'enseignement, il est urgent de rappeler l'étendue des connaissances indispensables. Les activités linguistiques efficaces que doit permettre l'enseignement, ne peuvent que rarement négliger le principe de la correction ('Korrektheit') idiomatique des énoncés des élèves. Quelqu'un qui se sert d'une langue étrangère est une personne pour ainsi dire handicapée. Seuls les écarts isolés par rapport au registre de référence choisi ont quelque chance de rester sans conséquence. Dans les

²⁴ Le développement de compétences de paraphrase productives profite également aux compétences réceptives orales. Il facilite les questions concernant la signification d'unités lexicales inconnues et la compréhension des explications obtenues.

²⁵ Le critère de la règle la plus générale incite par exemple à recommander la généralisation du pronom relatif *lequel* reprenant un antécédent nominal après une préposition, au lieu d'exiger un usage différent dans la langue parlée et dans la langue écrite, et/ou après un antécédent animé et un antécédent inanimé. La règle générale élimine aussi la nécessité d'enseigner l'emploi de *lequel* après *entre* et *parmi* comme exception. Les choix sont cependant loin d'être toujours aussi simples. Personne ne contestera qu'il est inutile de s'entraîner à utiliser à la fois le paradigme *je m'assois* et le paradigme *je m'assieds*. Mais lequel préférer ? Pour le singulier et la 3e personne du pluriel, on tend à choisir le type [aswa], pour les autres personnes on pencherait plutôt pour les formes *assejions*, *asseyez*.

activités en langue étrangère qui ne peuvent s'appuyer que sur l'enseignement scolaire, on ne s'éloigne que trop souvent de la norme. Il serait faux de créer des entraves supplémentaires par l'enseignement d'un usage incorrect. Tout usage inattendu de la langue étrangère trouble la communication.

9.1 Les exemples suivants, choisis au hasard, peuvent à peine donner une idée de la quantité des contenus que les élèves doivent assimiler, si l'on ne renonce pas à la correction de leurs énoncés et si l'on tient de ce fait à ce que la *langue cible* de l'enseignement (cf. ici note 18) forme un système fonctionnel cohérent.

9.1.1 Sur le plan de la prononciation et de l'orthographe, il faut faire apprendre certaines règles concernant la chute du E instable ou concernant la liaison (*premier étage* avec [-εRe-], malgré *premier plan* avec [-epl-] ; *grand arbre* avec [-t-], malgré *grande armoire* avec [-d-]; *chez eux* avec [-z-], *envers eux* sans liaison). Les germanophones doivent apprendre à prononcer les consonnes sonores en position finale (*le monde*) et devant les liquides (*droit* vs. *trois*, *ongle* vs. *oncle*). L'apprentissage des prononciations correspondant à la lettre X dans *fixe*, *examen*, *sixième* ou *soixante* ne demande pas moins d'efforts que celui du [g] dans *second*.

9.1.2 Parmi les données grammaticales, le futur antérieur (*on parlera de ce livre quand je l'aurai lu*) est aussi indispensable que l'emploi transitif de *monter*, *descendre* etc. (*il a monté l'escalier*) ou la distinction entre *si* hypothétique et *si* interrogatif pour ce qui est du temps/mode exigé (*je lui demanderais s'il venait demain* vs. *s'il viendra demain*), sans parler des *mon*, *ton*, *son* féminins (*mon amie*), de *bel* /*nouvel*/*vieil* masculins ou des astuces de la conjugaison muette (*ferme*, *fermes*, *ferment*; *fermais*, *fermait*, *fermaient*; *fermer*, *fermez*, *fermé*[-e, -s, -es]).

9.1.3 Pour ce qui est du nombre de données à assimiler, la palme revient sans aucun doute au lexique. Il faut familiariser les élèves avec la signification, souvent difficile à délimiter, des nombreuses unités lexicales à apprendre (*montre* vs. *horloge* vs. *pendule*), avec leur charge stylistique (*casse-croûte* vs. *collation*) et leur fonction textuelle ou pragmatique (*Ça va ?* n'est pas toujours une question), leur prononciation et leur orthographe (*filles* vs. *villes*; *femme* avec [a]; *distinguons*), leurs qualités syntagmatiques aussi bien grammaticales que lexématiques (*chercher à*, *tenter de*; *le lion rugit*, *le serpent siffle*, *le coq chante* ...), sans parler des contrastes entre la langue étrangère et la première langue: les [a] de *tomate* et de

journal sont brefs en français, *la cravate* s'écrit avec C, V et un seul T, *garage* est masculin, *terreur* féminin, *une nouvelle voiture* n'est pas *une voiture nouvelle* ni *une voiture neuve*, *une veste* n'est pas *un gilet*, *visage* n'est pas un terme vulgaire, etc.

9.2 Ces exemples doivent suffire pour illustrer à quel point l'enseignement scolaire d'une langue étrangère constitue un défi. Savoir une langue étrangère apprise à l'école, c'est pouvoir poursuivre sans effort particulier des buts pragmatiques à l'aide d'un nombre limité de moyens d'expression, en respectant un « mode d'emploi » d'une complexité presque inconcevable.²⁶

10. Au delà des arguments développés jusqu'à présent, l'auteur traite d'habitude dans le chapitre sur la compétence linguistique du *Grundkurs Französisch-didaktik* un certain nombre d'autres questions. Pour conclure cet article, celles-ci seront présentées assez rapidement par la suite.

10.1 On ne peut pas considérer la compétence en langue étrangère sans aborder les conséquences de la pluralité des langues pour la condition humaine. Sauf s'il s'agit de s'approprier une langue en quelque sorte internationale pour surmonter la malédiction de Babel, apprendre une langue étrangère, c'est manifester une dépendance envers la communauté linguistique étrangère et/ou une solidarité avec elle. Ignorer la langue des personnes que l'on rencontre, c'est les mépriser.²⁷

10.1.1 La gêne inhérente à l'emploi d'une langue étrangère a déjà été mentionnée (cf. ici 9). Un professeur de langues doit démontrer à ses élèves que cette infirmité est souvent douloureusement ressentie et cruellement exploitée, et les inciter à tirer les conséquences qui s'imposent. En même temps, il faut faire apparaître la pluralité des langues comme une des richesses du genre humain, ne fût-ce que du fait qu'elle est une des sources de l'existence de civilisations différentes.

²⁶ Inutile d'ajouter que l'énoncé didactique de ce « mode d'emploi » doit tout faire pour provoquer l'apparence de la simplicité sans en déformer le contenu. Et qu'en plus, il doit sans cesse favoriser l'engagement affectif des apprenants.

²⁷ Faut-il rappeler que la bonne connaissance d'une langue étrangère n'exclut nullement le mépris de la communauté linguistique étrangère ?

Celui qui apprend une langue étrangère, n'apprend pas seulement des noms nouveaux pour des réalités qui lui sont familières, il découvre souvent aussi des réalités nouvelles. Tout en transposant certaines techniques d'énonciation, d'interprétation ou d'argumentation de sa première langue dans l'usage de la langue étrangère, il entrevoit des techniques linguistiques inattendues. La résistance qu'oppose la langue étrangère éclaire en même temps d'un jour nouveau les activités que l'on effectue dans sa première langue presque sans y faire attention.

10.1.2 Dans ce contexte, il convient aussi d'évoquer la fameuse formule selon laquelle « les langues diffèrent essentiellement par ce qu'elles *doivent* exprimer, et non par ce qu'elles *peuvent* exprimer » (Jakobson p. 84). Elle explique le fait que les traductions sont souvent plus « précises » que l'original.²⁸

10.1.3 Il faut également rappeler que les messages formés dans la conscience d'un individu (cf. ici 3) sont fatalement « réduits » dans l'acte de l'énonciation par les moyens d'expression engagés, avant d'être en quelque sorte « amplifiés » par la conscience du récepteur. On exprime toujours moins que l'on ne veut dire²⁹ et comprend toujours plus que ce qui a été exprimé. Entre le message conçu et le message reçu, il peut y avoir des divergences extrêmes. Le travail sur les textes en langue étrangère peut mettre ce fait en relief, notamment s'il porte sur des textes littéraires. La valeur pédagogique d'un tel effort herméneutique est inestimable. Les capacités de compréhension (d'interprétation) nécessitent en effet autant d'entraînement que les capacités d'expression, si l'on veut combattre cette plaie de la condition humaine que sont les malentendus.

10.2 De la même façon que la langue ne peut être découverte qu'à travers les textes (cf. ici 2.1), la compétence linguistique d'une personne ne peut pas non plus être observée immédiatement. Elle se manifeste dans son activité linguistique et surtout par les quatre capacités fondamentales : la compréhension auditive, l'expression orale, la lecture, l'expression écrite. La compétence en langue étrangère peut se révéler également dans les capacités de traduction. Les capacités linguistiques fondamentales sont souvent utilisées de façon intégrée, comme par

²⁸ Là où le texte allemand ne contient que *Straße* ou un prétérit, le traducteur français doit choisir entre *rue* et *route* ou entre le passé composé et l'imparfait.

²⁹ «Ou plus si l'on est poète» (H.-J. Heringer).

exemple dans la conversation, où il arrive que l'on planifie ce que l'on va dire en fonction des énoncés que l'on est en train d'entendre. NB. : La compétence linguistique est inséparable de certaines connaissances et capacités métalinguistiques (cf. ici 4).

10.2.1 Ni les unités et les règles d'une langue ni les capacités linguistiques ne peuvent être enseignées ou apprises en tant que telles. (1) On dispose d'une unité ou d'une règle par rapport à telle ou telle capacité. Il peut arriver que l'on interprète correctement une unité lexicale ou une structure grammaticale sans pouvoir s'en servir dans ses propres énoncés. Certaines personnes perçoivent correctement la distinction entre *bonté* et *beauté* ou entre *ils ont* et *ils sont* sans être capables de la produire elles-mêmes. (2) L'étendue des différentes capacités linguistiques dépend de son côté des unités et des règles que l'on peut mettre en oeuvre. Ma capacité d'expression orale ou de compréhension auditive est caractérisée par le fait que je peux me servir des verbes *aller, venir, voyager, s'arrêter, accélérer, ralentir, freiner* ou que je n'en suis pas capable. Il est abusif de parler sans autres précisions de la capacité de lecture d'une personne ou d'un test d'expression écrite.

10.2.2 L'unité relative des différentes capacités résulte du fait qu'elles utilisent en grande partie les mêmes moyens d'expression. Les verbes cités à l'instant peuvent être engagés dans la pratique de différentes capacités linguistiques.

10.2.3 En didactique des langues étrangères, l'idée de la primauté « naturelle » d'une capacité linguistique particulière et celle d'un équilibre « idéal » entre les différentes capacités doivent être abandonnées. Selon les besoins auxquels répond un cours de langue, n'importe quelle capacité peut constituer le but prioritaire de l'apprentissage. Rien n'interdit cependant de continuer à poursuivre le but traditionnel qui consiste à développer chez les élèves une compétence qui leur permette d'exprimer par écrit tout ce qu'ils peuvent exprimer oralement.³⁰ Cf. aussi 10.2.6.

³⁰ Par contre, l'idée d'un développement symétrique des capacités productives et des capacités réceptives doit certainement être abandonnée. Cf. ici 10.2.5.

10.2.4 Chaque capacité linguistique dispose d'une certaine autonomie et exige de ce fait un entraînement spécifique, si l'on fait abstraction du fait banal que les capacités productives impliquent en général les capacités réceptives correspondantes. Hors du contexte scolaire, l'oral se passe parfois de l'écrit. Les capacités d'expression écrite ou de lecture, de leur côté, peuvent exister indépendamment de la capacité d'expression orale ou de compréhension auditive.

10.2.5 L'autonomie des capacités réceptives provient avant tout de leur nature de capacités de « reconnaissance ». L'apprentissage de ces capacités demande bien moins d'efforts que celui des capacités productives de « réactivation » (ou d'« anticipation »). A cela s'ajoute l'effet de la redondance de l'usage des langues humaines (cf. le plan de la *norme* chez Coseriu). Les textes produits à l'aide d'une langue humaine comportent de nombreux éléments sans charge sémantique propre. Si l'on ne cherche qu'à comprendre des textes français, il est inutile de retenir le genre grammatical de la plupart des substantifs. Même si, de par sa première langue, on s'attend à ce que les unités lexicales *gare*, *table* ou *jupe* soient des substantifs masculins, on ne risque pas qu'elles apparaissent en tant que tels. Le même raisonnement vaut pour de très nombreux faits de langue. Une grammaire réceptive du français peut presque se passer d'un chapitre sur l'emploi du subjonctif puisque le sens des énoncés utilisant ce mode résulte en général des expressions qui le « déclenchent » : *je voudrais / il faut / je suis content / je conteste / jusqu'à ce ... que vous rentriez, tu finisses, nous partions.*

10.2.6 Dans une perspective méthodologique, l'enseignement devrait profiter au maximum de l'unité « matérielle » (cf. ici 10.2.2) des différentes capacités linguistiques. La réception massive de textes parlés ou écrits peut, en tant que *méthode* d'apprentissage, aider à développer les capacités productives en confrontant les élèves avec une certaine régularité à des moyens d'expression utiles pour leurs énoncés en langue étrangère. Certaines activités écrites peuvent de la même façon renforcer les capacités orales. Le recours à l'interdépendance des différentes capacités ne doit cependant pas faire oublier les buts spécifiques d'un cours de langue. Il ne faut pas que les méthodes de l'enseignement se substituent à ses buts.

10.3 Dans l'enseignement scolaire d'une langue étrangère, il est en général impossible d'atteindre le but idéal du bilinguisme dit « coordonné », c.-à-d. un usage de la langue étrangère qui ne soit plus influencé par la première langue des

élèves (cf. aussi Stern p. 345 sq.). Même dans la formation des professeurs, on constate couramment des interférences sur tous les plans linguistiques. L'emploi exclusif de la langue étrangère dans l'enseignement est en général un phénomène de surface. L'enseignement doit donc combattre les interférences par des exercices appropriés, notamment par des traductions qui insistent sur les contrastes entre la langue étrangère et la première langue des élèves (cf. Otto 1921 p. 256 ssq.,^{2,3} 1925 p. 274 ssq.). L'entraînement aux capacités de traduction est d'autant plus légitime qu'il existe de nombreuses situations où l'on est obligé de rendre avec précision le sens d'un texte dans l'autre langue.³¹ Ce qui vient d'être dit n'empêche pas que par ailleurs l'enseignement se déroule le plus souvent possible en langue étrangère. C'est aussi dans l'intérêt des professeurs pour lesquels leurs cours sont la plupart du temps la seule occasion régulière de parler la langue étrangère.

10.4 Le chapitre sur la compétence linguistique du *Grundkurs Französischdidaktik* se termine d'habitude par l'évocation de plusieurs raisons qui peuvent expliquer que l'acquisition de la première langue soit un fait unique dans l'existence d'un individu et qui empêchent qu'une langue étrangère soit apprise « comme » la première langue.

10.4.1 (a) L'acquisition de la première langue est une nécessité vitale. Une telle motivation n'existe en général pas pour l'apprentissage d'une langue étrangère, surtout si elle est apprise à l'école en dehors de la communauté linguistique en question. (b) Le temps disponible pour l'acquisition de la première langue est presque illimité. En général on ne peut pas consacrer autant de temps à l'apprentissage d'une autre langue. Le contraste est de nouveau particulièrement fort pour ce qui est de l'apprentissage scolaire en dehors de la communauté linguistique étrangère. (c) La première langue ne se trouve en général pas en concurrence avec d'autres langues. On n'est donc pas obligé de distinguer sans cesse entre la langue que l'on acquiert et d'autres langues. (d) L'acquisition de la première langue accompagne l'évolution biologique de l'individu, notamment pour ce qui est des processus physiologiques qui permettent les activités langagières. Aucun appren-

³¹ Ces arguments parlent aussi en faveur d'examens incluant des épreuves de traduction. Si le texte à traduire contient des passages qui dépassent les élèves, on peut soit les omettre, soit fournir aux élèves les informations qui leur manquent.

tissage linguistique ultérieur n'atteindra sans doute une intensité biologique semblable. (e) L'acquisition de la première langue s'appuie en général sur l'usage de nombreux locuteurs natifs, dont la compétence collective ne peut pas être mise en doute. Cette condition a également peu de chances de se répéter dans l'apprentissage d'une langue étrangère.

10.4.2 Les arguments qui viennent d'être exposés ne doivent pas faire oublier une autre donnée primordiale : un individu qui apprend une langue étrangère à l'école a déjà appris à se servir d'une langue. Il n'a plus besoin d'apprendre ni à parler ni à écouter et, la plupart du temps, il sait déjà lire et écrire. En plus, s'il apprend le français en Allemagne, il peut s'appuyer sur de nombreux faits que sa première langue, et éventuellement d'autres langues qu'il connaît, ont en commun avec la langue qu'il va assimiler. On ne peut pas apprendre une langue étrangère comme sa première langue, mais on ne peut pas non plus apprendre une langue étrangère sans tirer profit de sa première langue.

Pour plus de détails concernant l'approche de ce texte :

Fritz Abel, «Aufgaben der Französischdidaktik – der Augsburger Ansatz», in: Helmut Altenberger, éd., *Fachdidaktik in Forschung und Lehre*. Augsburg 1997, p. 13-45.

Voir également :

Fritz Abel, «Die Darstellung des Relativsatzes in vier verbreiteten Lehrwerken für den Französischunterricht in Deutschland», in: Udo L. Figge e.a., éd., *Grammatische Strukturen und grammatischer Wandel im Französischen*. Bonn 1998, p. 1-48.

Charles Bally, *Traité de stylistique française*. Genève, Paris³ 1951.

Eugenio Coseriu, *Sprachkompetenz*. Tübingen 1988.

Karl-Heinz Eggenesperger, *Die Verbalflexion im Französischunterricht an Deutschsprachige*. Augsburg 1993.

- Karl-Heinz Eggenesperger, «Die Progression der Lehrinhalte zur Verbalflexion in Lehrgängen für Französisch als zweite Fremdsprache», *Französisch heute* 26, 1995, p. 143-158.
- Paola Falter, *Französisch in der Industrie. Planung einer Lehrveranstaltung ... an einer Fachhochschule: eine Fallstudie*. Augsburg 1995.
- Hans Jürgen Heringer, *Lesen lehren lernen: Eine rezeptive Grammatik des Deutschen*. Tübingen 1989.
- Wilhelm von Humboldt, *Über die Verschiedenheit des menschlichen Sprachbaues und ihren Einfluss auf die geistige Entwicklung des Menschengeschlechts*. In: Wilhelm von Humboldt, *Schriften zur Sprachphilosophie*. Darmstadt ³1969.
- Roman Jakobson, *Essais de linguistique générale*. Traduit et préfacé par Nicolas Ruwet. Paris 1963.
- Johannes Kabatek, Adolfo Murguía, «Die Sachen sagen, wie sie sind ...» *Eugenio Coseriu im Gespräch*. Tübingen 1997. Cf. en guise de σφραγίς p. 118.
- Ernst Otto, *Methodik und Didaktik des neusprachlichen Unterrichts*. Bielefeld e.a. 1921, ^{2,3}1925.
- Hans Heinrich Stern, *Fundamental Concepts of Language Teaching*. Oxford 1983.

Interaktion und menschliche Sprachkompetenz (FJK 2000)¹

Die zur Frühjahrskonferenz 2000 vorgegebenen Leitfragen:

1. *Welche Rolle spielt bzw. welche Funktion hat der Faktor »Interaktion« in dem von Ihnen vertretenen Konzept für das Lehren und Lernen fremder Sprachen? In welcher Relation steht sie zu fremdsprachenunterrichtlichen Kommunikationsprozessen?*
2. *Welche untersuchungsmethodischen Ansätze bzw. Konzepte halten Sie aus sprach- bzw. literatur- bzw. landeskundedidaktischer Sicht für geeignet, den Faktor »Interaktion« im Rahmen fremdsprachenunterrichtlicher Lehr- und Lernprozesse angemessen zu erforschen?*
3. *Welche Erkenntnisse aus eigenen oder anderen Untersuchungen stellen für Sie eine tragfähige Grundlage zur Erforschung des Faktors »Interaktion« mit Blick auf ein Gesamtkonzept des Lehrens und Lernens fremder Sprachen dar?*

Der in den Mittelpunkt der Frühjahrskonferenz 2000 gestellte Begriff der Interaktion wird hier zur Bezeichnung der »gegenseitigen Beeinflussung von Wirkkräften« gebraucht.² In der Lehre des Verfassers spielt der Begriff explizit nur eine untergeordnete Rolle. Auch in seinen Forschungen wurde er bisher kaum ausdrücklich behandelt. Soweit nicht die Lehre vertieft wird, geht es dort vor allem um die Bestimmung und schülernahe Beschreibung von Inhalten des Französischunterrichts an deutschen Schulen.³ Die folgenden Äußerungen beanspruchen daher nur eine beschränkte Tragweite. Die fehlende Thematisierung bedeutet freilich nicht, dass das Konzept der Interaktion gering geschätzt wird. Im Gegenteil. Der Verfasser teilt die am Anfang des Nachdenkens über die Welt in

¹ Erstveröffentlichung, in: Karl-Richard Bausch u. a. (Hg.), *Interaktion im Kontext des Lehrens und Lernens fremder Sprachen*. Arbeitspapiere der 20. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts, Tübingen: Narr 2000, S. 11-19. Geringfügig überarbeitet.

² Im Gegensatz zu dieser allgemeinen Auffassung von Interaktion könnte der Begriff der »Kommunikation« auf Interaktionen beschränkt werden, die sich eines Zeichensystems bedienen.

³ Ausgangspunkt sind in der Regel Lehr- und Lernmittelanaysen.

unserer Kultur (bei Anaximander von Milet) geäußerte Meinung, dass *alles*, was ist, auf einander einwirkt, und zwar in einer Weise, die *bewertet* werden kann. Anaximander spricht von *Recht* und *Buße* (*dike* und *tisis*) und auch davon, dass die *Zeit* gewissermaßen als Richter fungiert (*katà tèn toú kbrónou táxin*). Diese Vorstellung steht in einem Spannungsverhältnis zu dem Gedanken, dass sich die Welt durch chaotische Interaktionen verändert. Die eben ausgesprochene Überzeugung prägt die Arbeit des Verfassers implizit – als ein Stück Weltdeutung – wohl nicht unbeträchtlich.

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

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

(a) Die menschliche Sprachkompetenz als Mittel und Gegenstand von Interaktion

Die Sprachen nehmen unter den Mitteln menschlicher Interaktionen einen hervorragenden Platz ein.⁴ Was kann nicht alles durch Sprache bewirkt werden? Obwohl der Gebrauch der Sprache häufig nicht zu dem beabsichtigten Ergebnis führt, stellt die fast immer auch affektiv bestimmte, bewusste oder unbewusste Absicht (Motivation) der interagierenden Individuen wohl die ihn am stärksten prägende Wirkkraft dar. Wer einen Text äußert oder verstehen will, handelt. Er beabsichtigt eine Wirkung. Die Rhetorik und die Pragmalinguistik haben die einschlägigen Fragen intensiv untersucht. Man kommt dabei nicht umhin, die Dynamik der menschlichen Sprachen wahrzunehmen. Diese Sprachen sind kein fertiges Ding, das man gleichsam in die Hand nehmen und weitergeben könnte. *Sie existieren nur als Tätigkeit* (Humboldt, Coseriu), *d. h. in Interaktionen, durch die sie unaufhörlich verändert werden*. Sie sind insofern nicht nur Mittel sondern auch »Gegenstand« (Objekt) von Interaktionen, die sie ihren Absichten anpassen. Die Grenzen des bisherigen Sprachgebrauchs werden beständig

⁴ Vgl. Abel 1999. Der Aufsatz fasst zusammen, was in der Augsburger Französischdidaktik zu der unter (a) und (b) behandelten Thematik im Grundstudium vermittelt wird.

überschritten. Man hat in den Kommunikationsmodellen versucht, die Faktoren der sprachlichen Interaktion zu beschreiben. Wer sich in einer Sprache äußert, ist frei und gebunden zugleich. Er äußert, was er will, jedoch – vor allem aufgrund seiner Abhängigkeit von den Ausdrucksmitteln der Sprache – immer weniger als er will. Entsprechendes gilt für den Hörer oder Leser. Er versteht immer mehr als geäußert wurde, weil er das Vernommene deuten, d. h. mit den Inhalten seines Bewusstseins verbinden muss. Das Bewusstsein des Senders, die intendierte Botschaft und die Sprache, aber auch andere Faktoren, wirken auf einander ein, ebenso wie das Bewusstsein des Empfängers die Deutung der Botschaft und der zu ihrem Ausdruck eingesetzten sprachlichen Mittel beeinflusst und von ihnen beeinflusst wird. Da die Sprachen Wirklichkeiten in konventioneller Weise bezeichnen, unterliegt die sprachliche Interaktion auch dem Einfluss der mehr oder weniger subjektiven Wahrnehmung der Wirklichkeit und der mehr oder weniger begrenzten Verfügbarkeit von Konventionen, die auch anders geregelt sein könnten. Man spricht meist nur davon, dass jemand eine Sprache »kann«, wenn er imstande ist, Texte zu verstehen und u. U. auch selbst zu äußern, die er noch nie gehört oder gelesen hat. Dazu genügt es nicht, Wissen über die nötigen sozio-kulturellen Konventionen und die erforderlichen sprachlichen Einheiten und Regeln zu besitzen. Man muss auch gelernt haben, seine Kenntnisse mit einer gewissen Spontaneität einzusetzen. Auch dieser Lernprozess ist von zahlreichen sich gegenseitig beeinflussenden Wirkkräften abhängig. Sprachliche Interaktion ist schließlich immer mit nicht-sprachlicher Interaktion verbunden. Sprachliches und Nicht-Sprachliches können in vielfältiger Weise interagieren, sich verstärken, modifizieren, widersprechen usw.

(b) Besonderheiten der sich einer Fremdsprache bedienenden Interaktion

Im folgenden Abschnitt geht es nicht um Interaktionen, bei denen eine Fremdsprache so mühelos eingesetzt wird wie die erste Sprache. Obschon es unserer Eitelkeit schwer fällt, ist festzuhalten, dass ein erstsprachliches Niveau von Fremdsprachenkenntnissen selten ist und im schulischen Fremdsprachenunterricht unter den in Deutschland gegebenen Bedingungen in der Regel nicht erreicht werden kann. Wer behauptet, er verfüge über eine Fremdsprache wie über seine erste Sprache, unterliegt meist einer Selbsttäuschung. Es ist dringend erforderlich, die

Schwierigkeit der Erlernung einer Fremdsprache herauszustellen, damit dem Unterricht realistische Ziele gesetzt werden, bzw. damit Lehrern und Schülern Frustrationen und zur Vortäuschung falscher Tatsachen nötige Situationen erspart bleiben. Um dennoch der Geringschätzung des Unterrichts entgegen zu wirken, muss immer wieder auch auf die Begrenztheit der erstsprachlichen Kompetenz hingewiesen werden.⁵ Aus dem Gesagten ergibt sich, dass jemand, der sich einer Fremdsprache bedient, in einem gewissen Sinne »behindert« ist und ein Recht darauf hat, mit besonderer Fairness, ja sogar Rücksichtnahme behandelt zu werden, vor allem in Konfliktsituationen. Wer eine Fremdsprache gebraucht, ermangelt ja nicht nur der mühelosen Verfügung über viele in der erstsprachlichen Interaktion übliche sozio-kulturelle Konventionen.⁶ Er befindet sich meist auch aus anderen Gründen in einer Situation des Ungleichgewichts und nicht selten der Unterlegenheit, z. B. wegen fehlender sozialer Integration. Das gilt selbst, wenn der Gebrauch der Fremdsprache nicht Folge einer Abhängigkeit, sondern Ausdruck der Solidarität mit der fremden Sprachgemeinschaft ist. Das Vorurteilgeflecht, das die Interaktion zwischen Angehörigen verschiedener Kulturen durchzieht, ist auch in diesem Fall wirksam. Hinzu kommt wegen der kulturellen Distanz zwischen den Sprachgemeinschaften im Allgemeinen mangelnde Vertrautheit mit der Ausprägung des besprochenen Gegenstands in der fremden Kultur. Es gibt aus all diesen Gründen eine pragmatische Autonomie des Gebrauchs einer Fremdsprache. Obschon der Vergleich schief ist: So wenig man mit einem sehr jungen oder einem sehr alten Menschen wie mit einem Vierzigjährigen sprechen kann, so wenig kann man eine Fremdsprache wie seine Erstsprache gebrauchen.

Die sich einer Fremdsprache bedienende Interaktion unterscheidet sich von der erstsprachlichen Interaktion freilich nicht nur durch Defizite. Sie ist auch mit Vorteilen verbunden, die zu einer pädagogischen Nutzung geradezu

⁵ Es genügt, ein Wörterbuch aufzuschlagen, um sich ihrer bewusst zu werden.

⁶ Sprachliche Kompetenz ist ein Kontinuum. Sie beginnt bei den sprachlichen Einheiten und Regeln im engeren Sinn und endet bei komplexen Routinen. Beispiele zum Französischen: die Nasalvokale; das PP von *rendre* oder *prendre*; der *subjonctif* im Ausdruck eines Gefühls; der Zeitpunkt, ab dem man *Bonsoir* sagt; die Art, wie man ein Gespräch beendet oder eine erneut angebotene Speise ablehnt. Der Rang von Lerninhalten ergibt sich aus ihrer Tragweite. Die im engeren Sinn sprachlichen Einheiten und Regeln sind darum vorrangig zu lehren, natürlich unter Beachtung ihrer Hierarchie und einer entsprechenden »Modellierung« der Zielsprache. Vgl. unten den Verweis auf die französischen Relativsätze und Fragekonstruktionen.

herausfordern. Die Aneignung einer Fremdsprache führt in der Regel zur Entdeckung neuer Welten. Sie kann befreien. Da menschliche Sprachen nicht nur andere Namen für identische Realitäten bereithalten, sondern oft Realitäten auch anders eingrenzen, ordnet man intuitiv oder bewusst auch bekannte Realitäten anders ein und kann so zu neuer Erkenntnis gelangen. Auch dieser Vorgang kann als Interaktion von Individuum, Wirklichkeit und Sprache gesehen werden. Dazu kommt die Entdeckung neuer Interaktionstechniken. Man nimmt unerwartete Äußerungsweisen wahr, übt sich im Verstehen, entwickelt neue Verfahren der Deutung und setzt sie in neue Äußerungstechniken um. Die Grenze zwischen Erstsprache und Fremdsprache verschwindet zunehmend. In der Erstsprache vertraute Verfahren werden wieder distanziert wahrgenommen und auch in der Fremdsprache eingesetzt, ebenso wie fremdsprachliche Interaktionstechniken in die Erstsprache übernommen werden können.⁷ Wer sich einer Fremdsprache bedient, gewinnt eine neue Identität. Er gehört bald nicht mehr nur zu seiner erstsprachlichen Sprachgemeinschaft und wird, selbst wenn er danach streben sollte, auch nur selten zu einem Angehörigen der fremden Sprachgemeinschaft. Soll man sagen, er sei heimatlos geworden oder er habe eine neue Heimat gefunden? Wer die Kraft hat, seine Besonderheit zu ertragen, und der Versuchung widersteht, sich gleichsam in zwei Personen aufzuspalten, ist als Interaktionspartner jedem Einsprachigen überlegen.

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

Was folgt aus dem Gesagten für das Lehren und Lernen fremder Sprachen und die Kommunikationsprozesse im Fremdsprachenunterricht? Eine Antwort auf diese Frage sollte zwischen den Zielen und Inhalten des Unterrichts einerseits und den Unterrichtsmethoden andererseits unterscheiden.⁸ Ausgangspunkt muss die Natur der Sprachkompetenz sein: *Die menschlichen Sprachen existieren nur in der Interaktion. Sie ermöglichen Interaktion und werden durch sie verändert.*

⁷ Sprachkontakt ist ein seit langem bekannter Hauptfaktor des Sprachwandels.

⁸ Eine wechselseitige Beeinflussung auch dieser Sachverhalte wird damit nicht bestritten. Vgl. Abel 1997.

Zu den Zielen und Inhalten des Unterrichts

[Vornehmlich zu den produktiven Fertigkeiten] Die Überzeugung, dass (a) ein erstsprachliches Niveau von Fremdsprachenkenntnissen im Fremdsprachenunterricht unter den in Deutschland gegebenen Bedingungen in der Regel nicht erreicht werden kann und man (b) schon aus pragmatischen Gründen eine Fremdsprache nicht wie seine Erstsprache gebraucht, zwingt nicht nur zu der inzwischen häufig thematisierten Vermittlung von Kompensationsstrategien (Paraphrasen, Bitte um deutlichere Äußerung usw.) und zur Berücksichtigung der zwischen Gruppen bestehenden Vormeinungen, sondern vor allem auch zur Absetzung des Unterrichtsziels von der erstsprachlichen Kompetenz. Da der Unterricht keinen Einfluss darauf hat, welche fremdsprachigen Texte den Schülerinnen und Schülern im Lauf ihres Lebens begegnen werden, gilt dies vor allem für die Befähigung zu eigenen Äußerungen in der Fremdsprache. Zur Gewährleistung erfolgreicher, d. h. den Intentionen entsprechender Interaktionen muss die Unterrichtsplanung hier konsequenter als bisher eine relativ autonome und möglichst leicht erlernbare Varietät der Fremdsprache konstruieren,⁹ nicht viel anders als dies bei der Kodifikation natürlicher Sprachen immer wieder geschieht. Nichts zwang z. B. bei der Normierung der Aussprache des Hochdeutschen zur Festlegung auf das stimmhafte S vor Vokal im Anlaut oder auf den *ich*-Laut für -IG am Wortende. In ähnlicher Weise kann zur Reduktion des Lernaufwandes für den deutschen Französischunterricht empfohlen werden, dass nach Präposition auf ein Substantiv bezogen nur das Relativpronomen *lequel* gebraucht werden soll oder dass die Schüler in eigenen Äußerungen statt der sog. absoluten Fragekonstruktion *est-ce que*-Fragen gebrauchen sollen, um nur zwei Beispiele zu nennen. Noch mehr Lernaufwand wird erspart, wenn die Vermittlung der produktiven Kompetenz konsequent jenes Register der Fremdsprache in den Vordergrund rückt, das man beim höflichen Kontakt mit Unbekannten, in nachdenklichen Äußerungen und in informeller geschriebener Sprache bevorzugt. Dieses Register ist bei der Verwendung einer nur beschränkt verfügbaren Fremdsprache besonders angemessen. Seine vorrangige Vermittlung verhindert auch Beeinträchtigungen der Interaktion, die sich leicht einstellen, wenn man eine dem erstsprachlichen Usus der Fremdsprache nachempfundene Registerbreite der Schüleräußerungen anstrebt. Es geht nicht an, dass ein Lehrwerk die

⁹ Vgl. dazu Abel 1999.

lexikalische Einheit *la bouffe* 'der Fraß' ein Jahr vor dem neutralen *le repas* 'das Essen' vermittelt und darüber das Mittagessen (*le déjeuner*) und das Abendessen (*le dîner*) gänzlich vergisst. Ein solcher Befund lenkt den Blick zugleich auf das ärgerlichste Ergebnis, das die Analyse deutscher Französischlehrwerke an den Tag bringt. Ärgerlicher als die Vernachlässigung von Lernerleichterungen ist das Fehlen von für die Interaktion unverzichtbaren Lerninhalten. Das stellt man auch in der Grammatik fest, wenn etwa der transitive Gebrauch von *descendre* oder *sortir* (*il a descendu l'escalier, on a sorti la voiture*), der *subjonctif du passé* (*je suis heureux que tu sois venu*) oder das *futur antérieur* (*nous parlerons de ce livre quand je l'aurai lu*) in Lehrplänen oder Lehrwerken als »fakultativ« eingestuft werden. Um die Interaktionsfähigkeit der Schülerinnen und Schüler zu gewährleisten, muss der Fremdsprachenunterricht sich realistische Ziele setzen und insofern ent-rümpelt werden. Er muss vom Ideal der Registerbreite der ersprachlichen Interaktion Abschied nehmen und Möglichkeiten der Lernerleichterung nutzen. Noch wichtiger ist freilich, dass eine sorgfältige Unterrichtsplanung die Vermittlung eines bevorzugten Registers ohne die Interaktion behindernde Lücken sicherstellt. Entsprechendes gilt für die landeskundlichen und im engeren Sinn pädagogischen Inhalte des Lehrgangs. Auch ihre Auswahl ist in den Lehrgängen oft beliebig und erschwert so die Entwicklung der ja auch von Weltkenntnis und menschlicher Reife abhängigen fremdsprachlichen Interaktionsfähigkeit. Der Alltag der fremden Sprachgemeinschaft und die Situationen, in denen die Sprachkenntnisse wahrscheinlich eingesetzt werden, gehören ebenso in den Unterricht wie die kulturellen Leistungen, aus denen die fremde Sprachgemeinschaft ihre Identität ableitet. Schließlich: Über die Inhalte des Unterrichts muss im Unterricht auch (interaktiv) kommuniziert werden, nicht zuletzt bei der Korrektur von Schülerleistungen. Die bewusste Kenntnis der sprachlichen Lerninhalte erleichtert sowohl ihre Aneignung wie ihren Gebrauch. Der Metadiskurs kann teilweise in der Muttersprache erfolgen.¹⁰ Sein Ausmaß wird reduziert, wenn die Schüler über eine sachgemäße Beschreibung der Lerninhalte verfügen, in der sie im Zweifelsfall selbständig Auskunft finden.¹¹

[Zu den rezeptiven Fertigkeiten] Was bisher zu den Zielen und Inhalten des Unterrichts gesagt wurde, bezog sich vornehmlich auf fremdsprachige

¹⁰ Schiffler 1980, S. 13 f. sieht im interaktiven Metadiskurs wohl zu Recht den Hauptunterschied zwischen »interaktivem« und »kommunikativen« Fremdsprachenunterricht.

¹¹ Auch dieses Erfordernis erfüllen die Lehrwerke kaum. Vgl. Zimmermann 1997, S. 174 ff.

Schüleräußerungen, also auf gewissermaßen unmittelbar partnerbezogene Interaktionen. Es ist zu ergänzen durch Empfehlungen zu den rezeptiven Fertigkeiten. Dabei muss unterschieden werden zwischen der eher individuellen Erschließung fremdsprachlicher Texte und ihrer interaktiven Erarbeitung im Unterricht.

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

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

Neugier der Schülerinnen und Schüler wie engagierte Werturteile herausfordern. Die Zukunft des deutschen Französischunterrichts wird davon abhängen, dass die Normalität guter deutsch-französischer Beziehungen das Interesse an Frankreich nicht tötet. Kontroverse Texte sind fast von Anfang an unverzichtbar.

Zu den Methoden des Unterrichts

[Prinzipien] Wer von interaktivem Fremdsprachenunterricht spricht, denkt meist vor allem an die Unterrichtsmethoden und ihre pädagogischen Konsequenzen. Auch der Verfasser stellt immer wieder¹² die Folgen des »*caractère social de l'enseignement et des langues humaines*« für die Unterrichtsgestaltung heraus. Jedes Argument der Abschnitte (a) und (b) dieses Textes spielt dabei eine Rolle. Wer sich einer Fremdsprache bedient, will etwas bewirken, unter spezifischen pragmatischen Bedingungen, die sowohl durch Unterlegenheit wie durch Überlegenheit in der Interaktion bestimmt sind. Insbesondere bei der Vermittlung einer Fremdsprache interagieren im Unterricht guter Lehrerinnen und Lehrer Narzissmus¹³ und Empathie. Gemeingut ist auch die Vorstellung, dass die Aktivität der Schülerinnen und Schüler wichtiger sind als jene des Lehrers: »*Le professeur ne doit faire en classe que ce qu'il est seul à pouvoir faire.*« Da die Lehrerinnen und Lehrer dennoch ein wichtiges Modell des Gebrauchs der zu lernenden Sprache bleiben, ist gerade im Fremdsprachenunterricht auf die Reversibilität ihres Sprachgebrauchs zu achten: Die Lehrerinnen und Lehrer müssen sich mindestens in der Fremdsprache so an die Schülerinnen und Schüler wenden, wie diese sich an sie wenden können. Gleichwohl handelt es sich nicht um Interaktion *inter pares*. Das Kompetenzgefälle kann nicht aufgehoben werden. Eine im Lerner-Lehrer-Verhältnis symmetrische oder gar lernergelenkte »demokratische«, »partnerschaftliche« Interaktion ist im Fremdsprachenunterricht noch schwerer zu verwirklichen als in anderen Fächern. »*Le professeur appartient à un autre monde. ... Les élèves se jugent dans une large mesure d'après les opinions que le professeur exprime sur eux. ... Il est naturel que les élèves manquent de maturité.*

¹² Im Kapitel *Quelques principes généraux de l'enseignement scolaire d'une langue étrangère* seines Grundkurses. Die folgenden Zitate sind dem Papier entnommen, das dazu ausgegeben wird. Die Grundkurskapitel werden jährlich überarbeitet.

¹³ Zeigen wollen, gesehen, gehört werden wollen, im Mittelpunkt stehen wollen.

... *Le professeur ne doit négliger aucun (type d') élève.* « Auch die Beziehungen zwischen den Schülerinnen und Schülern müssen beachtet werden: » *Une classe ne se compose pas d'élèves isolés. ... La concurrence entre les élèves ne sert pas à grand-chose. Une ambiance de solidarité favorise l'apprentissage.* « Wer wollte – trotz aller Evaluationsprobleme im Detail – bestreiten, dass nichts die Aneignung einer Fremdsprache im Unterricht so fördert wie ihr unverkrampfter, von psycho-physischem Druck weitgehend freier Gebrauch in realistischen oder spielerischen¹⁴ Interaktionen? » *L'enseignement doit utiliser la langue étrangère le plus souvent possible.* « Man könnte auch sagen: » Fähigkeiten [können] nur dann entwickelt werden [...], wenn der Lernende die Möglichkeit hat, sie auch auszuüben.«¹⁵

[Etappen der Unterrichtplanung und des Unterrichts] Dennoch ist offenkundig, dass im institutionellen Rahmen des schulischen Fremdsprachenunterrichts der Gebrauch der fremden Sprache in realistischen oder spielerischen Situationen nicht zur Vermittlung einer effektiven fremdsprachlichen Interaktionsfähigkeit genügt. Instruktionen, spezifische Lehr- und Lernaktivitäten und die ihnen entsprechenden Kommunikationsprozesse¹⁶ sind ebenso unumgänglich wie Introspektion (Selbstorganisation, »Intra-aktion« des lernenden Individuums). (i) Von der Notwendigkeit einer verantwortlichen *Auswahl* der Lernziele und Lerninhalte war schon im Abschnitt über die Ziele und Inhalte des Unterrichts die Rede. Die Interaktion von Lehrenden und Lernenden kann dabei eine (beschränkte) Rolle spielen. (ii) Etwas größere Möglichkeiten der Schülerbeteiligung bestehen in der *zeitlichen Planung* des Unterrichts, wenngleich kaum bei der eigentlichen Progressionsplanung. Unbestreitbar ist jedoch, dass die Progressionsplanung auch die Schaffung von Interaktionsmöglichkeiten berücksichtigen muss.¹⁷ (iii) Ein klassisches Feld der Interaktion zwischen Lehrer und Schülern, aber auch unter den Schülern ist die (notwendigerweise eine *individuelle* Bewusstmachung beabsichtigende) *Darbietung* von Lerninhalten. Ob es um die Semantisierung lexikalischer Einheiten geht oder um die induktive Erarbeitung der Grammatik, das traditionelle Prinzip des Fremdsprachenunterrichts in Deutschland, dass die Lehrerin oder der Lehrer nichts tun dürfe, was die

¹⁴ Vgl. *Les Gammas*.

¹⁵ Edmondson 1995, S. 176.

¹⁶ Vgl. auch Henrici 1995, S. 154.

¹⁷ Der (in der Bildung der regelmäßigen Formen recht unproblematische) *subjunctif* sollte darum z. B. möglichst früh unterrichtet werden, um den Schülern bald den Ausdruck von Wünschen und Gefühlen zu gestatten.

Schülerinnen und Schüler genauso gut tun können, gilt uneingeschränkt. Zumal die aktive Entdeckung des Lerngegenstandes nicht nur Lernerfahrung vermittelt, sondern auch zur Festigung beiträgt und Übungen erspart. Es gibt allerdings auch zahlreiche Sachverhalte, deren Darbietung ohne Mitwirkung der Lehrerin oder des Lehrers kaum gelingt. Und man sollte ebenfalls nicht vergessen, dass, selbst wenn die Schüler gemeinsam selbstständig tätig sind, nur das gelernt werden kann, was in den verfügbaren gesprochenen und geschriebenen Texten hinreichend belegt ist. Man kann die fremde Sprache nicht erfinden, sondern allenfalls in den Texten entdecken. Wer quantitative Textanalysen gemacht hat, weiß, dass auch unverzichtbare Lerninhalte in authentischen Texten durchaus nicht massenhaft belegt sind. Wo ist ein Text, in dem ich entdecken kann, dass fr. *fille* sowohl 'Mädchen' wie 'Tochter' bedeutet und wann fr. *-ille* für [ij] bzw. wie in *ville* für [il] steht? (iv) *Dargeboten ist nicht verfügbar gemacht*. Die Überführung des Wissens in Können ist unabdingbar. »*Seul l'usage automatique des moyens linguistiques permet de concentrer l'attention sur le contenu du message.*« Auch die *Festigung* der Lerninhalte wird durch das Zusammenwirken von Lehrer und Schülern und die Kooperation der Schülerinnen und Schüler untereinander besonders gefördert. Vor den interaktiven Etappen der Festigung muss jedoch oft wohl eine Phase konzentrierter individueller Einprägung stehen, bei der soziale Interaktion eher hindert als hilft. *Ich lerne lernen. Ich gewöhne mich daran, den Nasalvokal von bon zu realisieren; ... zwischen ils und elles zu unterscheiden; ... nie unbeabsichtigt ein imparfait zu gebrauchen usw.* Wenn man seine Leistung nicht bewerten kann, ist eine externe Rückmeldung von Vorteil. Ansonsten lernt man zunächst wohl besser allein und selbstbestimmt. Selbst die Rückmeldung wird meist besser akzeptiert, wenn sie von einem interaktiven Medium ausgeht, und nicht von einer Person kommt und als subjektiv empfunden werden kann. Die Festigung ist erst dann vorläufig¹⁸ abgeschlossen, wenn die Lerninhalte in mitteilungsbezogenen interaktiven Äußerungen relativ mühelos verfügbar sind, auch in Situationen, in denen mit dem Einsatz bestimmter sprachlicher Mittel gerade nicht gerechnet werden muss. Es wäre wünschenswert, dass mindestens die Hälfte der für die Erlernung der Fremdsprache verfügbaren Zeit für solche Äußerungen aufgewandt wird. Gerade hier gilt dann das Wort von der Dramaturgie des Unterrichts, das mit dem Begriff der Didaktik von Anfang an

¹⁸ Wegen der Notwendigkeit regelmäßiger Umwälzung und Wiederholung.

verbunden ist. Die Notwendigkeit eines auf »mikroethnographischen« Analysen¹⁹ aufbauenden Trainings von Lehrern²⁰ und Schülern ist dabei ebenso offenkundig wie die Abhängigkeit des Unterrichts von seinen materiellen Bedingungen. (v) Alle Übungsformen können als *Leistungserhebungen* bewertet werden und auch als solche mehr oder weniger soziale Interaktion erfordern. Die soziale Natur der Sprache darf nie aus dem Blick geraten. Es erscheint auch nötig, dass über den individuellen Lernerfolg mindestens in dem Sinn interaktiv entschieden wird, dass jeder Lerner eine Vorstellung vom Leistungsvermögen der anderen erhält. Nur so kann vermieden werden, dass er sich über- oder unterfordert.

Epilog

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

¹⁹ Vgl. House 1995, S. 482.

²⁰ N. B. Leistung und Grenzen der sog. Lehrproben bedürfen dringend der Erforschung. Rechtzeitig die gegenwärtige Praxis ihr Gewicht bei der Lehrerrekutierung?

(iv) ein nachahmenswertes Dokument des Gebrauchs der Fremdsprache darstellen. Es gibt nicht viele Texte, die diesen Kriterien entsprechen. Ihre Ermittlung und didaktische Aufbereitung kann als Hauptdesiderat literaturdidaktischer Forschung gelten.

Die Erfahrungen des Verfassers mit Interaktionen im Fremdsprachenunterricht legen darüber hinaus zwei Folgerungen nahe. (a) Unterrichtspraktika in den neueren Sprachen setzen eine fremdsprachliche Kompetenz (Interaktionsfähigkeit) voraus, die in den dem Verfasser bekannten Bundesländern allenfalls bei der Vorbereitung des Staatsexamens erreicht wird. Lehrversuche im Videolabor, wie sie in Augsburg für künftige Französischlehrer angeboten werden, sind eine notwendige Vorstufe der Praktika. (b) Regelmäßige effektive fremdsprachliche Interaktion wird es in deutschen Schulen erst geben, wenn Muttersprachler dort eine viel größere Rolle spielen als bisher.

Bibliographie

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

Die sozialen und pädagogischen Aufgaben des schulischen Französischunterrichts in Deutschland^{1 2}

1. Prolog

1.1 Persönliche Überzeugungen und allgemeingültige 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 allgemeingültige Unterrichtsziele beeinflussen können, sollte man sie auch dann offenlegen, wenn man vermutet, sie blieben für die angesetzten allgemeingültigen Unterrichtsziele ohne Folgen.

1.2 Rechtfertigt der «französische» Rationalismus den Französischunterricht?

Der Verfasser beginnt daher mit dem Eingeständnis, dass er eine, wenn nicht *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

¹ Erstveröffentlichung in: Werner Wiater (Hg.), Kompetenzerwerb in der Schule von morgen, Donauwörth: Auer 2001, S. 108-121.

² Der Verfasser schuldet Freunden und Kollegen Dank für Hinweise zu einer Vorfassung des Textes. Anregungen von Karl-Heinz Eggensperger, 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

daher auch, die den menschlichen Aktivitäten zugrunde liegenden Emotionen zu überprüfen und sich, wo es angebracht ist, um ihre Beherrschung zu bemühen.³

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 stellen⁴ 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 halten⁵ und im Menschenbild der Institution Schule andere Schwerpunkte zu setzen. Der Wert starker Emotionen wird nicht geleugnet. 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.⁶ Der intendierte

³ Dieses Ziel kann bereits in Lehrwerktexten verfolgt werden.- Die Argumentation des Textes könnte auch auf die «französische» Klarheit (+/- *lucidité*) bezogen werden.

⁴ Auf die Vergangenheitstempora kann dennoch eingegangen werden.

⁵ Die Geschichte allein der dazu in Frankreich geäußerten Vorbehalte bietet Stoff für eine spannende Untersuchung.

⁶ 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

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. 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.⁷ Allein das Lateinische stellte eine ernstzunehmende, 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 Pflicht-

Bundesgenossen haben die Flucht ergriffen. Chr. Michler verweist auf die Gefahr, dass eine unsachgemäße Auswahl und Ausbildung der Lehrer die Aufgabe der Schule gefährdet.

⁷ 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.

fach 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,⁸ 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 muss – ungeachtet aller damit verbundenen organisatorischen Probleme – geöffnet werden,⁹ auch wenn das dazu führt, dass man anders als bisher bei Abiturienten, die zwei neuere Pflichtfremdsprachen gelernt haben,¹⁰ 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

⁸ 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.

⁹ 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

¹⁰ 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.

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. Im Gegenteil! Es ist 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 zielte,¹¹ 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

¹¹ 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 Wettrüsten 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.

ausreichen, um Ressentiments zu aktivieren.¹² 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.¹³ Aber auch die deutsch-französischen Beziehungen bedürfen dringend der Pflege. Intensiver Sprachunterricht ist nötig. «Nähe erzeugt mehr Reibungspunkte als Distanz» (K.-H. Eggensperger). 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 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

¹² Und sei es nur in Gedanken wie: «Die haben uns noch nie gemocht.» oder «Die suchen doch nur ihren Vorteil.»

¹³ 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.

Schulsprachenpolitik, nicht weniger und nicht mehr als etwa für die Verkehrspolitik oder die Sozialpolitik im engeren Sinn.¹⁴

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 Priorität¹⁵ 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 nahe liegende 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?¹⁶

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 beständige Pflege gefährdet ist, muss auch eingestehen, dass die Wunden im Osten noch nicht vernarbt sind. Die Gefahr der Instrumentalisierung alter Konflikte leuchtet

¹⁴ 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 behutsames Vorgehen durchaus erfolgreich sein kann.

¹⁵ 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.

¹⁶ 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?

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.¹⁷ 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.¹⁸ Der Verfasser teilt deshalb die von dem Berliner Englischdidaktiker Wolfgang Zydatiß wiederholte 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*.

¹⁷ 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.

¹⁸ 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.*

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.¹⁹

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.²⁰

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.²¹ Sucht man

¹⁹ Der Umfang des Beitrags und der Vorrang der Zielproblematik verbieten die Erörterung unterrichtsmethodischer Fragen. Damit wird ein besonders fesselndes Gebiet ausgeklammert.

²⁰ 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.

²¹ In Deutschland dominiert das Frankreichbild der Schickimickis. Der Französischunterricht fordert dazu heraus, auch die Dritte und Vierte Welt zu sehen und sich dem französischen

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.²²

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 alterungsresistentes Werkzeug bekommen, das ihnen auch in heute noch unvorstellbaren Situationen von Nutzen sein kann.

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 der *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 ermessen (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

Deutschlandbild zu stellen. Das frankophone Afrika und Kanada sind für den Französischunterricht ebenso wichtig wie Lateinamerika für den Spanischunterricht.

²² Der Umfang des Beitrags untersagt Konkretisierungen. Man müsste z.B. von der Auffassung des Fortschritts sprechen oder vom Geschichts- und Nationalbewusstsein.

im Unterricht vom Anfang bis zum Ende nachweisbare und nachgewiesene Lernfortschritte geben, damit nicht der Eindruck entsteht, die Schüler verlieren 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)?²³ Im engen Zeitrahmen des Schulunterrichts ergibt sich die Verfügung über sprachliche Lerninhalte fast nie von selbst bei Spass und Spiel. Fast nichts in 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.

²³ Noch ein Beispiel: Die frankophonon 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.

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 Fremdes wahr oder ordnet Bekanntes anders ein, muss sich einfühlen, identifiziert oder distanzieren und erwirbt, da Sprache nur in der Interaktion existiert (Abel 2000), auch emotionale 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 Kreativitätstraining

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 Training des Umgangs mit arbiträren Konventionen: notwendige Instruktion

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 Training intellektueller Vigilanz

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 Kommunikationstraining und Metakommunikationstraining

Kenntnis und Training der Konventionen der Fremdsprache fördern auch den Gebrauch der Muttersprache und die Einsicht in die Bedingungen des sprachlichen Handelns.²⁴ 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 sprachlich behinderten Personen beeinflussen.

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.²⁵

²⁴ Man nimmt längst vertraute Äußerungsweisen in ihrer Funktion neu wahr. Fremdsprachliche Interaktionstechniken können in die Erstsprache übernommen werden.

²⁵ 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.

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: Nutzen der Einheit der romanischen Sprachen im *καίρος* der europäischen Geschichte. Sprachbewusstheit als *specificum 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 spanische 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.²⁶ Im gleichen Zusammenhang ist daran zu erinnern, dass wegen der zahlreichen französischen Elemente des Englischen sich auch Englisch- und Französischkenntnisse gegenseitig stützen. Im *καίριος* 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 Altphilologenverbandes* 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 Juilland 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.

²⁶ Das heißt auch: Fächerverbindungen mit mehreren romanischen Sprachen sollten durch die Lehramtsprüfungsordnungen begünstigt und nicht behindert werden.

- Abel 1999: Que signifie «savoir» une langue étrangère? *La tribune internationale des langues vivantes* 26. S. 26-34.
- Abel 2000: Interaktion und menschliche Sprachkompetenz. Erscheint in: Interaktion als Gegenstand der Erforschung des Lehrens und Lernens fremder Sprachen. Arbeitspapiere der 20. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdspracheunterrichts. Hrsg. von Karl-Richard Bausch u.a. Tübingen: Narr.
- Abel – Lang 1984: Fritz Abel, Jürgen Lang, *Der Französischunterricht auf der Oberstufe der Gymnasien*. Tübingen: Narr.
- Bönig u.a. 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.
- Zydatiś 1999: Wolfgang Zydatiś, Fremdsprachenlernen in der Primarstufe: Warum und mit welchem Sprachenangebot? *Fremdsprachenunterricht* 52. S. 196-201.

Le vocabulaire de fréquence dans différentes sortes de textes français¹

1.1 Dans une étude récente (ABEL: 1984a), l'auteur de ces lignes a montré que plus de 200 des 500 verbes, substantifs, adjectifs et adverbes qui occupent les premiers rangs dans le *Frequency Dictionary of French Words* (FDFW) de M. Juilland, manquent dans les textes de deux manuels destinés à l'enseignement du français en Allemagne, ou s'y trouvent si rarement qu'il est peu probable qu'ils deviennent disponibles aux élèves.² Entre temps, l'examen rapide d'un autre manuel (*Cours Intensif I et II*) suggère un résultat semblable pour cet ouvrage, tandis qu'un travail analogue sur deux corpus de textes authentiques, *L'Étranger* de Camus et le corpus de *16x 1000* mots dont il sera question dans cet article, semble montrer que les 500 "unités lexicales" en question y sont utilisées nettement plus souvent que dans les manuels.³

¹ Erstveröffentlichung in: Jens Lüdtke (Hg.), *Energie und Ergon. Studia in honorem Eugenio Coseriu*, Band III, Tübingen : Narr 1988, S. 323-337.

² La liste des 500 unités étudiées est décrite et illustrée en détail dans ABEL (1984a: 23 et 43 ssq.). Pour le rattachement d'une unité à une partie du discours, la liste suit en principe les indications de M. Juilland. Ne sont donc comptées comme verbes, substantifs, adjectifs ou adverbes que les unités désignées comme telles dans le FDFW. Contrairement aux indications du dictionnaire, la liste ne tient cependant pas compte de l'emploi "adverbial" d'une préposition. Aucune préposition ne figure parmi les 500 unités lexicales étudiées. Les expressions d'affirmation ou de négation (*oui, si, non, ne ... pas, ne ... point, ne ... guère, ne ... plus*) ne sont pas non plus considérées comme adverbes et manquent donc également dans la liste étudiée. La liste omet de la même façon les "adjectifs pronominaux" (*ce, cet, cette, ces; mon, ton, son; quel, lequel* etc.) et les adjectifs numériques. – Pour éviter toute appréciation subjective de la part de l'auteur, la distinction, si difficile sur le plan théorique, entre "mots grammaticaux" et "unités lexicales" correspond dans cette étude entièrement aux normes de délimitation qui viennent d'être exposées. A part les noms propres et les interjections, on a donc classé comme mots grammaticaux tous les mots qui ne devaient pas être considérés comme verbes, substantifs, adjectifs ou adverbes. Les cas relativement peu nombreux où cette façon de procéder apparaît comme discutable, par exemple la classification séparée des éléments d'une expression prépositive (à *cause de, à part* etc.), devraient rester sans conséquences majeures pour le résultat de ce travail.

³ D'après un comptage effectué par Mademoiselle Ingrid Walter selon les instructions de l'auteur, dans les textes obligatoires du *Cours Intensif I et II* (22 400 "mots écrits" selon les normes exposées à la note 8; cf. infra), 294 des 500 "unités lexicales" étudiées sont utilisées plus de deux fois,

Que faut-il penser de cet état de choses ? Les manuels publiés depuis une vingtaine d'années pour l'enseignement du français en Allemagne ont incontestablement contribué à améliorer cet enseignement (ABEL: 1984b). Pour ne pas les blâmer trop vite, les pages qui suivent s'efforceront de trouver une réponse à la question de l'utilité véritable des 500 premiers verbes, substantifs, adjectifs et adverbes du FDFW pour l'acquisition d'une certaine disponibilité du français langue étrangère, et notamment pour la compréhension des textes que l'enseignement du français en Allemagne devrait rendre accessibles aux élèves. Jusqu'à

tantis que dans le corpus considérablement plus réduit dépouillé pour cette étude (16 x 1000 mots), 321 des 500 "unités lexicales" en question apparaissent plus de deux fois. Les 34 400 "mots écrits" de *L'Etranger* de Camus contiennent 320 des 500 Premiers verbes, substantifs, adjectifs et adverbes du FDFW plus de *quatre* fois. – Le comptage de Mademoiselle Walter n'a été que partiellement vérifié par l'auteur.

Pour mieux situer les données parfois étonnantes publiées au FDFW, l'auteur a essayé de les confronter à celles obtenues par M. Brunet dans son ouvrage de 1981 (voir ABEL: 1984a: 45-49). Entre temps, M. Friedrich Pukelsheim, professeur de mathématiques appliquées à la Faculté des Sciences de l'Université d'Augsbourg a bien voulu calculer des coefficients de corrélation pour celles des données qui sont comparables dans les deux ouvrages. Il a résumé ses calculs de la façon suivante:

"Insgesamt gibt es 359 Worteinheiten, die einen Vergleich der Rangplätze bei Juilland und Brunet zulassen (d.h. die Eintragungen ohne Fehlzeichen in Spalte "Ber.Ränge J./B." in ABEL 1984a besitzen). Für diese Worteinheiten wurden die Rangplätze 1,2, ..., 359 sowohl für Juilland wie auch für Brunet neu vergeben. Von den neu vergebenen Rängen wurde der Korrelation-Koeffizient p berechnet mit Identitäts-Gewichtung, der (unbeschränkten) Wurzel-Gewichtung $w(r) = 100 \sqrt{r/100}$ und der (beschränkten) Arctan-Gewichtung $a(r) = (400/r) \arctan(r/100)$. Die beiden letzten Gewichtsfunktionen sind so normiert, daß die ersten 100 Ränge stärker und die weiteren Ränge schwächer bewertet werden als im ersten, ungewichteten Fall. Dadurch wird die Übereinstimmung zwischen den häufigsten Worteinheiten stärker bewertet als zwischen weniger häufigen; dies halten wir beim vorliegenden Problem für durchaus von Interesse. Die numerischen Werte ergaben sich zu

P (Identitäts-Gewichtung)	=	0,814,
p (Wurzel-Gewichtung)	=	0,861,
p (Arctan-Gewichtung)	=	0,886.

Diese Zahlen weisen auf eine überzeugende Übereinstimmung zwischen den häufigsten Worteinheiten in Juilland und Brunet hin."

Les résultats obtenus par M. Juilland et par M. Brunet se confirment donc mutuellement dans une assez large mesure. Une telle stabilité diachronique et diaphasique du vocabulaire français de haute fréquence à travers le XIX^{ème} et pendant la première moitié du XX^{ème} siècle est assez inattendue.

présent, rien n'autorise une réponse claire à cette question. Les analyses de son dictionnaire que M. Juilland a publiées lui-même dans l'introduction du FDFW (voir surtout JUILLAND: 1970: LXVIIIssq.), se rapportent à l'ensemble des "mots" comptés et ne distinguent donc ni entre les cinq genres de textes dépouillés, ni entre les parties du discours plutôt grammaticales (articles, pronoms, conjonctions etc.) et les parties du discours plutôt lexicales, qui sont au centre de la présente étude.

2.1. Pour aborder la question posée à l'instant – mais aussi pour plusieurs autres raisons – l'auteur de la présente étude a fait établir par ordinateur des listes de fréquences et des concordances pour seize échantillons de textes comportant chacun 1000 "mots écrits" (c.-à-d. 1000 unités d'expression représentées par des lettres entre deux blancs ou entre un blanc et un signe de ponctuation).⁴ Les textes proviennent des publications suivantes:

1. MONDE I Journal *Le Monde* du 1er février 1983:
"Le nombre des familles de trois enfants a augmenté en France."
"La crise de l'aviculture bretonne."
2. MONDE 11 Journal *Le Monde* du 3 février 1983:
"En Australie, le gouvernement ouvre les portes du pays aux banques étrangères."
"Le Conseil national de la C.F.D.T.: 'Les soporifiques sont dangereux.'"
"La polémique se développe après les déclarations de M. Mauroy sur les travailleurs immigrés." (Début de l'article).
3. POINT I Revue *Le Point* No. 546 du 7 mars 1983:
"Spécial Elections municipales. Gauche: La douche froide."
"Mitterrand – sombres rendez-vous."
4. POINT II *ibid.*: "Le franc en ballottage difficile."
"Parti Socialiste – les courants contraires."

⁴ Les listes de fréquences et les concordances sont presque intégralement l'oeuvre de Mademoiselle Renate Haskert, qui, grâce à l'amabilité de M. Siegfried Stindl, conseiller scientifique au Centre de Calcul de l'Université d'Augsbourg, a pu se familiariser suffisamment avec les techniques de l'analyse de textes par ordinateur pour diriger seule toutes les étapes d'un tel travail, de l'enregistrement des textes jusqu'à l'impression des listes finales. Les conséquences de quelques erreurs qui, malgré la diligence exemplaire de Mademoiselle Haskert, subsistent dans les listes utilisées pour cette étude, ont été éliminées lors du retraitement manuel des données brutes fournies par l'ordinateur. (Voir 4 et note 9.)

5. BONN Joseph Rován, *Allemagne*. Paris: Seuil 1955, édition de 1975 (Petite Planète 7), p. 90 ssq.:
“Bonn, ou les échiquiers des chanceliers.”
6. KULTUR ibid. p. 146 ssq.: “Kultur.”
7. PYRENEES I Guide Michelin, *Pyrénées* 1978.
Paris: Pneu Michelin 1 977, p. 4 sq.: “Les Saisons. Le thermalisme. ... Tarifs et heures de visite, formalités douanières.”
p. 10: “Physionomie du pays: La formation de la chaîne.”
8. PYRENEES II ibid. p. 84 sq.: “Carcassonne.”
9. CINEMA I Henri Agel, “Le Cinema”,
in: Pierre-Georges Castex/Paul Surer, Manuel des études littéraires françaises. XXe siècle. Paris: Hachette 1967, p. 181 ssq. (sans le tableau de la p. 181).
10. CINEMA II ibid. p. 1 92 ssq.: “La Nouvelle Vague.”
11. PRINCE Antoine de Saint-Exupéry, *Le Petit Prince*,
in: Antoine de Saint-Exupéry, *Œuvres complètes*, Tome IV. Paris: Gallimard et Club de l’Honnête Homme 1976, p. 201 ssq.
12. TERRE Antoine de Saint-Exupéry, *Terre des Hommes*, in: Antoine de Saint-Exupéry, *Œuvres complètes*, Tome I. Paris: Gallimard et Club de l’Honnête Homme 1976, p. 163 ssq.
13. ETRANGER I Albert Camus, *L’Etranger*,
in: Albert Camus, *Théâtre, Récits, Nouvelles*. Paris: Gallimard 1967 (= Bibliothèque de la Pléiade vol. 161), p. 1127 ssq.
14. ETRANGER II ibid. p. 1171 ssq.
15. PARURE Guy de Maupassant, *La Parure*,
in: Guy de Maupassant, *Œuvres complètes*, vol. 14. Paris: Conard 1909, p. 59 ssq.
16. FICELLE Guy de Maupassant, *La Ficelle*,
in: Guy de Maupassant, *Œuvres complètes*, vol. 10. Paris: Conard 1908, p. 215 ssq.

Le choix des textes dépouillés correspond aux buts que l’on fixe d’habitude à l’enseignement du français dans les classes terminales des lycées allemands, et

notamment à l'image de cet enseignement telle qu'elle se dégage des deux enquêtes entreprises par l'auteur en 1969/70 et en 1979/80 (ABEL/LANG: 1984).⁵

2.2 La confrontation de la liste des 500 premières unités lexicales⁶ du FDFW avec les seize échantillons dépouillés poursuit avant tout le but pratique indiqué plus haut (voir 1.2). Il s'agit de contrôler la fiabilité d'un dictionnaire de fréquence particulièrement renommé et à la fois peu utilisé. Néanmoins, les pages qui suivent pourront sans doute aussi éclairer d'un jour nouveau certains aspects du recours à la notion de "langue fonctionnelle", qui occupe depuis toujours une place centrale dans la linguistique de M. Coseriu et dont l'importance a peut-être même encore augmenté ces dernières années dans ses études consacrées à la Variation linguistique. (Voir par exemple COSERIU: 1979:9 sq., COSERIU: 1980b: 57 ssq., COSERIU: 1981: 20 ssq.) En effet, l'élaboration du FDFW, comme celle de la plupart des dictionnaires de fréquence, néglige, dans une certaine mesure, l'existence d'une pluralité de techniques fonctionnelles du discours à l'intérieur d'une langue historique. On connaît au moins depuis sa Conférence de Nancy (octobre 1964) sur "Structure lexicale et enseignement du vocabulaire" les sérieuses réserves de M. Coseriu vis-à-vis de cette pratique de la statistique linguistique⁷, surtout quand il s'agit d'une langue historique dont la "différenciation interne est telle qu'elle exige qu'on la décrive comme une 'collection' de langues différentes" (COSERIU: 1967: 36 sq.). Si les résultats de la présente étude peuvent être considérés comme une confirmation de la liste des unités lexicales de haute fréquence du FDFW, cela indiquerait une homogénéité suffisamment grande à la fois du corpus dépouillé pour le FDFW et des échantillons analysés pour cette étude, pour que les 500 unités lexicales étudiées puissent être attribuées à une "langue fonctionnelle de base" (COSERIU: 1967:37), à partir de laquelle

⁵ L'auteur regrette d'avoir diminué la représentativité du corpus analysé par la préférence accordée aux débuts de textes. A l'époque où il a fait ce choix, il savait pourtant déjà depuis longtemps que les *incipit* privilégient certains éléments linguistiques au détriment de certains autres.

⁶ Le fait que les expressions "unité lexicale" et "mot grammatical" seront dorénavant utilisées sans guillemets ne devrait pas faire oublier la signification particulière qu'elles ont dans cette étude et qui est exposée dans la note 1.

⁷ "Surtout la statistique linguistique porte à des résultats linguistiquement inutilisables, et même statistiquement faux, du fait qu'elle considère souvent toute une langue historique ou toute une langue commune comme un seul 'continuum'" (COSERIU: 1967: 36, n. 1).

les autres langues fonctionnelles du français moderne pourraient être décrites et enseignées.

2.3 Les limites du corpus étudié pour ce travail sont dues à des contraintes d'ordre pratique. Il faudrait se garder de surestimer la portée des échantillons dépouillés. Même des structures fondamentales du français moderne, comme par exemple l'emploi des pronoms *le, la, l', les* comme complément d'objet direct, sont loin d'être attestées partout.⁸ La forme verbale *a* manque dans PARURE et TERRE. L'adverbe *très* ne se trouve que dans huit échantillons. Dans ces conditions, le fait que 38 unités lexicales contenues dans la liste étudiée ne soient jamais attestées dans le corpus dépouillé n'est donc guère étonnant et ne peut être considéré comme un argument contre l'utilité des 500 unités lexicales étudiées pour la compréhension de différentes sortes de textes français (cf. 7.2).

Un bref regard sur les listes brutes fournies par l'ordinateur (données non corrigées, cf. note 3), permet de rappeler les caractéristiques générales d'un corpus français de l'étendue des échantillons dépouillés et d'exposer une première conclusion concernant la question qui a suscité cette étude.⁹

3.1.2 Sur 1000 occurrences comptées, on relève dans les échantillons dépouillés entre 368 et 508 formes différentes. La moyenne (457 formes différentes) serait sensiblement plus élevée (474) si l'on ne tenait pas compte des textes ETRANGER I et II et PRINCE, dont le caractère excentrique apparaîtra encore souvent dans d'autres parties de cette étude.

⁸ En fait, ces pronoms personnels COD ne se trouvent que dans dix des seize échantillons. Pres de la moitié (17) des 41 attestations qu'ils y réunissent se trouve dans ETRANGER I et II.

⁹ Pour délimiter un "mot écrit" en vue de son traitement par l'ordinateur, on n'a suivi que des normes applicables de façon mécanique. L'apostrophe a été considérée partout comme indication d'une limite de mot. Dans chacune des expressions *qu'il* et *aujourd'hui* on a donc compté deux formes différentes. Par contre, le tiret placé entre deux lettres est interprété partout comme indication de l'unité des éléments qu'il relie. Chacune des expressions *est-il* et *soixante-trois* n'est comptée que comme une seule forme. Le Programme utilisé pour le dépouillement du corpus a cependant compté comme "mot" les tirets qui se trouvent entre deux blancs. Contrairement au reste de cette étude (voir notamment 4 et note 9), l'exposé consacré aux données brutes fournies par l'ordinateur ne tient compte d'aucune tentative de lemmatisation "manuelle".

3.1.3 En moyenne par échantillon, les dix formes les plus fréquentes réunissent 257 occurrences, c.-à-d. plus du quart de toutes les occurrences relevées. Bien qu'ETRANGER I et II et PRINCE contiennent un nombre particulièrement réduit de formes différentes, les dix formes les plus fréquentes réunissent dans ces trois textes moins d'occurrences que dans un échantillon moyen. Leur moyenne est de 241 occurrences. Dans aucun texte un substantif, un adjectif ou un adverbe ne se trouve parmi les dix formes les plus fréquentes. Les seules formes verbales parmi ces mots sont *a* (MONDE I et II, ETRANGER I et II) et *ai* (PRINCE et ETRANGER I).

3.1.4 Etant donné le nombre des formes différentes et le nombre d'occurrences réunies par les dix formes les plus fréquentes, il n'est pas étonnant que dans les seize échantillons dépouillés un pourcentage fort élevé des formes différentes ne soit pas attesté plus d'une (73%) ou plus de deux fois (85%). En moyenne, sur les 1000 mots qui constituent un échantillon, 444 occurrences sont fournies par des formes utilisées seulement une ou deux fois. Pour les textes littéraires, cette moyenne est plus basse (415), de nouveau à cause d' ETRANGER I et II et de PRINCE qui ne contiennent qu'un nombre relativement réduit de formes ne dépassant pas une ou deux attestations (respectivement 67 % et 80 % des formes différentes). A côté de quelques mots à fréquence particulièrement élevée appartenant en général aux parties du discours plutôt grammaticales, il est très rare que plusieurs échantillons attestent le même verbe (sauf *avoir* ou *être*), substantif, adjectif ou adverbe parmi les mots utilisés plus de quatre fois.

3.2. Étudiée à travers les listes brutes, la question posée plus haut semble donc trouver à première vue une réponse négative. Dans les seize échantillons dépouillés, il n'existe pas de vocabulaire commun utilisé fréquemment. C'est le sujet traité dans un échantillon qui fait que certains verbes, substantifs, adjectifs et adverbes non contenus dans la liste étudiée atteignent, dans cet échantillon particulier, une certaine fréquence, tandis que les unités lexicales de la liste étudiée ne sont utilisées que plus rarement.

ECHANTILLON Total des occurrences/ Formes dif- férentes (= col. I + col. J)	"Mots grammati- caux"	Les 500 premiers verbes, sub- stantifs, adjectifs et ad- verbes du FDFW occupant les rangs 1 à 100 101 201 301 401 (dont à à à à à avoir et 200 300 400 500 être)						Somme FDFW 1 à 500 (col. C - G)	Autres verbes, subst., adj., adv. et noms propres	Somme "Mots gramm." + FDFW 1 à 500 (= col. B + col. H)
		A	B	C	D	E	F			
MONDE I 1001/408	477/ 75	132/52 (48/8)	19/ 13	33/ 18	21/ 16	6/ 6	211/ 105	313/ 228	688/ 180	
MONDE II 999/437	447/ 70	134/70 (43/14)	23/ 20	16/ 11	25/ 16	22/ 15	220/ 132	332/ 235	667/ 202	
POINT I 1010/500	482/ 82	98/68 (25/13)	19/ 17	17/ 14	21/ 16	23/ 18	178/ 133	350/ 285	660/ 215	
POINT II 1000/481	478/ 74	108/61 (34/13)	36/ 33	19/ 16	31/ 20	23/ 19	217/ 149	305/ 258	695/ 223	
BONN 1004/481	476/ 68	115/71 (32/13)	27/ 22	22/ 21	15/ 13	15/ 13	194/ 140	334/ 273	670/ 208	
KULTUR 1005/490	467/ 75	127/83 (24/11)	42/ 26	21/ 20	14/ 13	17/ 16	221/ 158	317/ 257	688/ 233	
PYRENEES I 1004/487	424/ 59	66/35 (25/6)	38/ 26	15/ 13	12/ 9	17/ 10	148/ 93	432/ 335	572/ 152	
PYRENEES II 981/448	441/ 57	68/41 (17/9)	33/ 24	31/ 20	14/ 12	12/ 10	158/ 107	382/ 284	599/ 164	
CINEMA I 1003/487	433/ 67	79/47 (18/5)	28/ 19	17/ 14	20/ 19	16/ 13	160/ 112	410/ 308	593/ 179	
CINEMA II 1005/507	412/ 54	92/48 (31/6)	30/ 23	24/ 22	11/ 9	24/ 18	181/ 120	412/ 333	593/ 174	
PRINCE 1001/371	503/ 79	204/88 (66/13)	30/ 28	33/ 18	13/ 9	17/ 15	297/ 158	201/ 134	800/ 237	
TERRE 1006/485	501/ 86	119/69 (18/9)	40/ 33	33/ 27	20/ 15	16/ 15	228/ 159	277/ 240	729/ 245	
ETRANGER I 1001/404	499/ 79	237/110 (99/21)	49/ 37	29/ 23	18/ 15	20/ 17	353/ 202	149/ 123	852/ 281	
ETRANGER II 1005/396	496/ 73	239/87 (107/17)	51/ 40	29/ 27	17/ 15	14/ 13	350/ 182	159/ 141	846/ 255	
PARURE 997/481	493/ 77	158/103 (36/19)	43/ 32	21/ 18	25/ 18	11/ 9	258/ 180	246/ 224	751/ 257	
FICELLE 998/510	453/ 69	122/78 (22/13)	51/ 32	31/ 21	16/ 14	18/ 17	238/ 162	307/ 279	691/ 231	

Les 500 premiers verbes, substantifs, adjectifs et adverbes du FDFW dans les 16 échantillons dépouillés. (Le premier chiffre indique le nombre des occurrences, le deuxième celui des formes différentes.)

4. Le tableau qui représente l'attestation des 500 premiers verbes, substantifs, adjectifs et adverbes du FDFW dans les seize échantillons dépouillés est basé, comme cela a déjà été indiqué plus haut (voir notes 3 et 8), sur le retraitement manuel des listes brutes fournies par l'ordinateur. La révision de ces listes a non seulement permis la correction des erreurs identifiées dans les textes enregistrés, elle a aussi conduit à une certaine lemmatisation des formes attestées. Ainsi, on a distingué par exemple *place* (forme d'un verbe non contenu dans la liste, donc compté dans la col. I) et *place* (substantif contenu dans la liste au rang 91, donc compté dans la col. C), *comme* (conjonction, partie du discours non représentée dans la liste étudiée, donc compté dans la col. B) et *comme* (adverbe contenu dans la liste étudiée au rang 7, donc compté dans la col. C), *entre* (préposition, partie du discours non représentée dans la liste étudiée, donc compté dans la col. B) et *entre* (forme d'un verbe contenu dans la liste au rang 162, donc compté dans la col. D). En plus, à l'exception des numéraux, les expressions complexes réunies par un tiret ont été décomposées si leurs éléments existent de façon autonome. Ainsi *dessine-moi* et *ferait-il* constituent quatre unités du recomptage manuel: une attestation du verbe *faire* (contenu dans la liste étudiée), une attestation du verbe *dessiner* (non contenu dans la liste étudiée) et deux attestations de pronoms (c.-à-d. une partie du discours non représentée dans la liste étudiée).¹⁰ Le

¹⁰ Encore cinq remarques supplémentaires concernant les normes de lemmatisation appliquées dans l'élaboration du tableau :

(1) Contrairement à ce qui a dû être pratiqué dans ABEL: 1984a, tous les adverbes en *-ment* correspondant à un adjectif ont été considérés comme attestations de cet adjectif. (ABEL: 1984a s'appuie pour un des deux manuels étudiés sur une étude qui ne compte pas les adverbes. Pour être comparable, l'analyse du deuxième manuel devait également négliger ces formes.)

(2) A l'exception des formes nominalisées grâce à un article, toutes les formes identiques aux participes du passé d'un verbe existant ont été considérées comme attestations du verbe en question. La liste étudiée ne contient aucun adjectif identique à un participe du passé d'un verbe existant.

(3) A l'exception des formes nominalisées, les formes en *-ant* correspondant à un verbe ont été considérées comme adjectifs, sauf après *en* ou quand elles étaient accompagnées d'un complément (type: *roulant à toute vitesse*). Dans ces deux derniers cas, on les a comptées comme attestations du verbe. La liste étudiée comporte l'adjectif *vivant*.

(4) Pour le calcul des formes différentes, la distinction entre formes homographes se limite aux cas où ces formes peuvent être rattachées à des substantifs de genres grammaticaux différents (*tour* m., *tour* f.) ou à différentes parties du discours (voir dans le texte les exemples *place*, *comme*, *entre*). On n'a pas distingué les formes homographes qui peuvent être considérées comme différentes formes fléchies d'un seul lemme. Ainsi ont donc été comptées comme deux formes

retraitement manuel des listes brutes fournies par l'ordinateur a nécessairement modifié le nombre total des occurrences comptées par échantillon. Pour la même raison, le nombre des formes différentes indiqué au tableau ne peut pas correspondre immédiatement aux indications données dans l'alinéa 3.1.2.

5.1 Le premier résultat qui se dégage du tableau résumant l'analyse du corpus dépouillé, c'est que les mots grammaticaux non représentés dans la liste des 500 unités lexicales étudiées (cf. col. B) et les attestations des verbes *avoir* et être (cf. col. C) réunissent dans tous les échantillons plus de 440 occurrences. L'échantillon moyen utilise 508 occurrences de ce genre, dont 40 attestations des verbes *avoir* et *être*. Contrairement à ce que l'on constate dans les autres colonnes du tableau, ces occurrences se répartissent sur un nombre assez réduit de formes différentes (entre 60 et 100). Si l'on fait provisoirement abstraction des noms propres utilisés dans les textes dépouillés (voir 6.3.1), le décodage lexical d'un échantillon moyen ne concerne que 493 occurrences correspondant en moyenne à 377 formes différentes.

5.2 Le nombre élevé des mots grammaticaux et des formes des verbes *avoir* et être dans les échantillons littéraires à l'exception de FICELLE (et de TERRE pour ce qui est des formes des verbes *avoir* et *être*, voir 5.4) s'explique par le fait que ces échantillons comportent un assez grand nombre de phrases utilisant la première ou la deuxième personne. Leur fréquence extrême dans ETRANGER

différentes *le* (article défini) et *le* (pronom personnel COD), mais non pas *étais* (première personne) et *étais* (deuxième personne), *lui* (pronom personnel sujet) et *lui* (pronom personnel COI). – A ce sujet, l'auteur ne peut s'empêcher de citer une réflexion que Charles Muller a formulée "en guise d'exorde" dans le chapitre de son livre consacré à la norme lexicologique en statistique lexicale: "On finit toujours par se répéter que la qualité la plus assurée d'une norme lexicologique est de ne satisfaire personne, à commencer par celui qui l'a élaborée" (MULLER: 1977: 27). (5) Le retraitement manuel des listes brutes considère l'expression *aujourd'hui* comme une forme unique. – Les tirets comptés comme "mots" dans les listes brutes (voir note 8) ont été éliminés. Leur nombre exceptionnellement élevé dans PYRENEES II (25 occurrences) altère malheureusement l'homogénéité quantitative des échantillons analysés. -

Le retraitement manuel des données brutes et les comptages nécessaires à l'élaboration du tableau ont d'abord été effectués, selon les instructions de l'auteur, par Madame Ingrid Fischer. Le travail particulièrement consciencieux de Madame Fischer a ensuite été revu en détail par l'auteur, qui a recalculé l'ensemble du tableau, après avoir introduit au cours de ses vérifications plusieurs normes de lemmatisation nouvelles.

I et II (respectivement 598 et 603 occurrences) et PRINCE (569 occurrences) découle immédiatement du fait que ces textes constituent des récits à la première personne du singulier et qu'ils utilisent couramment le passé composé. (*Je et ai* fournissent 62 occurrences dans ETRANGER I, 64 dans ETR II et 75 dans PRINCE.) ETRANGER I et II, PRINCE et PARURE sont d'ailleurs les seuls échantillons où le nombre des négations approche de la vingtaine ou la dépasse.¹¹

5.3 A l'opposé d'ETRANGER I et II et de PRINCE, le nombre des mots grammaticaux est particulièrement réduit dans CINEMA I et II et dans PYRENEES I et II. Cela est dû à la fois à l'absence des pronoms personnels de la première et de la deuxième personne dans ces textes, et au fait qu'ils contiennent de nombreuses énumérations et parenthèses. En plus, CINEMA I et II sont particulièrement pauvres en négations (une seule attestation de *ne* et de *n'* dans CINEMA I, aucune dans CINEMA II).

5.4 Les chiffres relevés pour les paires de textes d'origine identique se correspondent en général dans une certaine mesure. Le contraste important entre le nombre des mots grammaticaux contenus dans PARURE et dans FICELLE s'explique d'une part par les pronoms personnels de la première et de la deuxième personne du singulier, fréquemment utilisés dans les dialogues de PARURE, et d'autre part par l'emploi insistant du pronom *elle* dans ce texte (31 occurrences dans PARURE contre une seule dans FICELLE). Les négations aussi sont extrêmement plus fréquentes dans PARURE que dans FICELLE (cf. 5.2.) – Le nombre élevé des mots grammaticaux dans MONDE I est dû en grande partie au fait que les informations démographiques contenues dans cet échantillon ont fait augmenter l'emploi de la préposition *de*. *De, d', du* et *des* réunissent 122 occurrences dans MONDE I contre seulement 100 dans MONDE II, – Les différences dans l'emploi des verbes *avoir* et *être* dans PRINCE et TERRE tiennent à

¹¹ PARURE se rapproche d'ETRANGER I et II et de PRINCE aussi par le nombre des pronoms personnels employés (voir 5.4), mais se distingue de ces trois textes par le fait qu'il n'utilise pratiquement pas les temps composés du passé. – L'emploi fréquent de pronoms personnels sujets conduit bien sûr à une diminution du nombre des articles et des substantifs sujets dans les échantillons en question (nombre des articles, sans *du, des, au* et *aux*: PARURE 81, FICELLE 127, PRINCE 89, TERRE 116). Mais cette diminution se répartit sur deux parties du discours. Elle ne peut donc pas compenser l'augmentation du nombre des mots grammaticaux due à l'emploi des pronoms sujets.

l'emploi des temps du passé dans ces textes. Contrairement à PRINCE, TERRE utilise 17 formes du passé simple, mais ne contient aucune forme du passé composé.¹²

6.1.1 L'utilité des 500 premiers verbes, substantifs, adjectifs et adverbes du FDFW pour la compréhension des seize échantillons dépouillés apparaît à première vue comme assez inégale. D'un échantillon à l'autre, le taux d'attestation des 500 unités étudiées peut varier du simple au double (cf. col. H). Dans ETRANGER I et II, leur connaissance permet d'identifier respectivement 353 et 350 mots. Dans PRINCE, 297 mots peuvent être identifiés de cette façon. Par contre, respectivement 148 et 158 mots seulement de PYRENEES I et II, et respectivement 160 et 181 mots seulement de CINEMA I et II sont à rattacher aux 500 unités lexicales étudiées. En moyenne, ces 500 unités permettent d'identifier 226 mots par échantillon. Dans l'échantillon moyen, près d'un quart de tous les mots utilisés peut donc être identifié grâce à la liste étudiée. Tous les textes littéraires se situent de ce point de vue au-dessus de la moyenne.¹³ Les mots grammaticaux représentés dans la col. B et les 500 unités lexicales étudiées réunissent partout, sauf dans PYRENEES I et II et CINEMA I et II, plus de 650 occurrences (cf. col. J). En moyenne, quelqu'un qui dispose des mots grammaticaux et des 500 unités lexicales étudiées, peut identifier 693 mots par échantillon et même 728, si l'on omet PYRENEES I et II et CINEMA I et II. La moyenne des six échantillons littéraires est encore plus élevée (778 mots identifiables par échantillon littéraire).

6.1.2 Il ne faudrait ni sous-estimer ni surestimer l'importance de ce qui est appelé ici la possibilité d'identifier une unité lexicale ou un mot grammatical dans un texte. L'identification d'une telle unité est nécessaire mais non pas suffisante à la compréhension de son sens. Pour comprendre le verbe *monter* dans des

¹² PARURE et FICELLE évitent également le passé composé. Les autres textes, sauf KULTUR et PYRENEES II (texte sur Carcassonne), emploient le passé composé sensiblement plus souvent que le passé simple.

¹³ La fréquence élevée des unités lexicales étudiées que l'on constate dans les textes littéraires, s'explique sans doute plus par l'importance réduite des vocabulaires spécialisés dans ces textes que par la nature du corpus étudié par M. Juilland, où la littérature occupe malgré tout une place assez importante, même dans les sous-corpus représentant la langue parlée ("plays") et la prose cultivée ("essays").

énoncés comme “les loyers montent” ou “il monte sa tente”, il est nécessaire de connaître les possibilités significatives du verbe utilisées dans ces phrases. Leur rattachement à un de ces énoncés ne devient cependant possible que grâce à la connaissance plus ou moins précise des substantifs *le loyer* et *la tente*. A condition que l’on arrive à les décrire de façon certaine, les moyens d’expression les plus fréquents doivent incontestablement constituer des contenus privilégiés de renseignement d’une langue étrangère, mais ils ne pourront en aucun cas en constituer l’objet unique. (Voir à ce sujet aussi ABEL: 1976.)

6.2.1 L’importance particulière des unités lexicales de la liste étudiée pour la compréhension d’ETRANGER I et II et de PRINCE ne peut s’expliquer que par un choix stylistique des auteurs de ces textes. Tandis que dans douze des seize échantillons dépouillés le nombre des occurrences classées dans la col. I, qui regroupe les mots non grammaticaux non contenus dans la liste étudiée, est supérieur aux occurrences identifiables grâce à la liste étudiée (col. H), ETRANGER I et II contiennent plus de deux fois plus d’occurrences identifiables grâce à la liste étudiée que d’occurrences classées dans la col. I (ETR I: 353 vs. 149, ETR II: 350 vs. 159). Sans être aussi extrêmes, les données relevées pour PRINCE vont dans le même sens (297 vs. 201). Pour ces trois échantillons, l’utilité de la liste étudiée dépasse tout ce que l’on pouvait attendre. Elle fournit une justification empirique au fait que *L’Etranger* et *Le Petit Prince* sont particulièrement souvent étudiés dans l’enseignement du français langue étrangère, d’autant plus que l’emploi étendu des unités lexicales de la liste étudiée s’accompagne dans ETRANGER I et II et dans PRINCE de l’utilisation d’un nombre exceptionnellement élevé de mots grammaticaux et de formes des verbes *avoir* et *être* (voir 5.2). Le décodage lexical d’ETRANGER I et II et de PRINCE n’exige que très peu de connaissances en dehors du registre relativement neutre du vocabulaire de haute fréquence.

6.2.2 Pour la question qui est au centre de la présente étude, les différences qui existent à ce sujet entre ETRANGER I et II et PRINCE sont d’ailleurs beaucoup moins importantes qu’il ne peut paraître à première vue. Certes, tandis que dans ETRANGER I et II 149 et 159 mots seulement ne peuvent ni être considérés comme appartenant à la catégorie des mots grammaticaux représentés dans la col. B ni être identifiés grâce à la liste des 500 unités lexicales étudiées, le nombre de tels mots est de 201 pour PRINCE (cf. col. I). Les répétitions si caractéristiques

du début du *Petit Prince* font cependant que ces 201 occurrences sont fournies par seulement 134 formes différentes. Quelqu'un qui dispose des 500 unités lexicales de la liste étudiée et des mots grammaticaux représentés dans la col. B rencontre dans PRINCE à peu près autant de formes différentes inconnues que dans ETRANGER I et II (134 vs. 123 ou 141).

6.3.1 A l'opposé d'ETRANGER I et II et de PRINCE se situent PYRENEES I et II et CINEMA I et II, qui contiennent le moins de mots identifiables à l'aide de la liste étudiée et en même temps, par le fait d'une analogie remarquable, un nombre particulièrement réduit de mots grammaticaux (voir 5.3 et 6.1.1). Néanmoins, ces quatre échantillons sont loin de constituer une preuve de l'inutilité des 500 unités lexicales étudiées pour la compréhension de différentes sortes de textes français. En effet, la part des mots identifiables grâce à la liste étudiée dépend de toute évidence dans une très large mesure du nombre des noms propres et des termes techniques utilisés. Plus ce nombre est élevé, plus les unités lexicales de la liste étudiée risquent d'être rares. Or, les quatre échantillons nommés à l'instant contiennent nécessairement beaucoup d'expressions de ce genre. Ainsi CINEMA II répète six fois le nom du cinéaste *Resnais*, quatre fois celui d'*Agnès Varda* et quatre fois celui de *Claude Chabrol*. Il contient une trentaine d'autres occurrences de ce genre.

6.3.2 Pour ce qui est des termes techniques, il peut s'agir, comme par exemple dans PYRENEES I (présentation générale des Pyrénées), de termes techniques pour ainsi dire internationaux (*massif, thermal, climat, minéral, température, catégorie, méditerranéen, régime, rénal, thérapeutique* etc.) ou, comme dans PYRENEES II (description de Carcassonne), d'une nomenclature essentiellement française (*enceinte, comtal, bourds, règne, éperon, chevet, lices, maçonnerie* etc.). Le premier type de termes techniques occupe cependant dans les échantillons dépouillés une place considérablement plus importante que le second, notamment dans les textes relativement nombreux qui ont trait à la vie politique. Cela permet de penser que, pour un étranger moyennement cultivé, les textes où le taux d'attestation des 500 unités lexicales étudiées est le plus bas, ne sont pas nécessairement plus difficilement compréhensibles que les textes qui présentent des taux d'attestation moyens. (Cf. au sujet du décodage lexical de FICELLE fin de 6.4.2.)

6.4.1 Cette impression est confirmée aussi par certaines paires de textes d'origine identique, où les 500 unités lexicales étudiées atteignent des taux d'attestation particulièrement divergents, comme par exemple POINT I et II. Certes POINT II, constitué essentiellement par un texte sur le risque d'une dévaluation du franc, contient 217 occurrences pouvant être identifiées par quelqu'un qui connaîtrait les 500 unités lexicales étudiées, tandis que dans POINT I les commentaires des élections municipales de 1983 ne réunissent que 178 occurrences de ce genre. Cette différence est cependant largement compensée par les nombreux noms propres et termes techniques que l'on relève dans POINT I. Une douzaine d'hommes et femmes politiques y sont mentionnés, souvent avec leur prénom, leur circonscription électorale, leur fonction sur le plan national et leur étiquette politique. – Les choses se présentent de façon tout à fait comparable dans les deux échantillons tirés du livre de M. Rovan. Dans BONN, le vocabulaire politique en quelque sorte international occupe une place plus importante que dans KULTUR, où, de ce fait, le vocabulaire général de haute fréquence peut réunir un nombre plus élevé d'occurrences. Cela ne permet cependant pas d'affirmer qu'un étranger cultivé qui dispose des 500 unités lexicales étudiées rencontre plus de mots inconnus dans BONN que dans KULTUR.

6.4.2 Les différences extrêmes du taux d'attestation que l'on relève entre PRINCE et TERRE proviennent par contre uniquement des répétitions qui caractérisent le début du *Petit Prince* et dont il a déjà été question plus haut (voir 6.2.2). Les deux textes contiennent un nombre presque identique de formes différentes pouvant être rattachées aux 500 unités lexicales étudiées. – Pour ce qui est des différences entre PARURE et FICELLE, l'utilisation plus importante des 500 unités lexicales étudiées dans PARURE s'explique sans doute avant tout, comme l'importance particulière des mots grammaticaux dans cet échantillon (voir 5.4), par les passages dialogues contenus dans PARURE. Le vocabulaire recherché que le narrateur de FICELLE utilise dans sa description d'un jour de marché en Normandie, serait tout à fait déplacé dans un dialogue "réaliste" entre deux époux. Etant donné la rareté des noms propres et des termes techniques internationaux dans FICELLE, ce texte est sans doute, parmi les échantillons dépouillés pour cette étude, celui dont le décodage lexical présente le plus de difficultés à un étranger qui ne dispose que des 500 unités lexicales de la liste étudiée.

7.1 Au-delà de ce qui a été constaté jusqu'à présent, le tableau qui résume les résultats de cette étude, révèle encore le fait remarquable que plus de la moitié des occurrences relevant de la liste étudiée (2098/3612 = 58%) est fournie par les unités qui occupent dans cette liste les 100 premiers rangs (cf. col. C). Ce résultat ne serait pas trop profondément modifié si les attestations des verbes *avoir* et *être* n'avaient pas été comptées parmi les attestations des 500 unités lexicales étudiées. (Les 98 premières unités auraient fourni dans ce cas 1453 sur un total de 2967 attestations = 49%). Dans les différents échantillons, la part des 100 premières unités est en général d'autant plus grande que le taux d'attestation des 500 unités étudiées y est plus élevé.¹⁴ L'importance des 100 premières unités n'a rien d'étonnant si l'on compare la décroissance du coefficient du FDFW qui est à la base du rang attribué aux unités lexicales dans la liste étudiée. (Cf. JUILLAND: 1970: LXVIII sq., voir à ce sujet encore 7.3 – 7.4.2.)

7.2 Ce qui est un peu plus étonnant par contre, c'est que dans la grande majorité des échantillons les taux d'attestation ne baissent pas de façon régulière et continue. En effet, la valeur relevée pour l'attestation des unités lexicales de la cinquante centaine étudiée (entre les rangs 401 et 500, cf. col. G) n'est que pour six des seize échantillons la valeur la plus basse obtenue. Dans dix échantillons, le nombre des attestations comptées pour la dernière centaine étudiée est identique ou supérieur au nombre des attestations comptées pour une ou plusieurs centaines précédentes.¹⁵ Cela peut être considéré comme un indice du fait qu'une continuation de la liste au-delà des 500 premières unités étudiées apporterait, pour quelques centaines d'unités encore, des taux d'attestation tout à fait comparables, d'autant plus que, sur les 38 unités lexicales de la liste étudiée qui ne sont nulle part attestées dans les seize échantillons dépouillés (voir 2.3), 17 occupent un rang entre 301 et 400 et 10 seulement un rang entre 401 et 500. Dans le corpus dépouillé, la cinquante centaine étudiée est donc de ce point de vue mieux représentée que la quatrième.

¹⁴ ETRANGER I contient 237 occurrences correspondant aux 100 premières unités sur un total de 353 attestations, PRINCE 204 sur 297, mais PYRENEES II seulement 68 sur 158 et PYRENEES I seulement 66 sur 148. Sans *avoir* et *être*: ETRANGER I 138/254. PRINCE 138/231, PYRENEES II 51/141, PYRENEES I 41/123.

¹⁵ Les sommes que l'on obtient pour l'ensemble du corpus neutralisent cependant ces écarts. La première centaine fournit en moyenne 131 occurrences, la deuxième 35, la 3ème 24, la 4ème 18 et la 5ème 17.

7.3 Avant d'envisager une extension de la liste, il faudrait cependant considérer la possibilité de sa réduction. En effet, tandis que les unités lexicales qui occupent dans la liste étudiée les rangs 1 à 200 réunissent dans un échantillon moyen plus de 160 occurrences, les 300 unités lexicales occupant les rangs 201 à 500 ne permettent dans tout le corpus étudié que l'identification de 955 mots, ce qui correspond à une moyenne de 59 occurrences identifiables par échantillon. Faut-il en conclure que ces 300 unités constituent pour le décodage de différentes sortes de textes français une quantité négligeable dont la planification de l'enseignement du français langue étrangère peut se servir de façon plutôt sélective ?

7.4.1 Pour trouver une réponse à cette question, l'auteur a soumis les unités lexicales qui occupent dans la liste étudiée les rangs 301 à 400 à une analyse particulière. Ces unités fournissent dans l'ensemble du corpus dépouillé 293 occurrences. Une forte concentration de ces occurrences sur un petit nombre d'unités lexicales aurait interdit une réponse affirmative à la question générale posée au début de cette étude (voir 1.2). En fait, les 293 occurrences inscrites dans la col. F du tableau se répartissent sur 83 unités lexicales différentes, dont 65 fournissent plus d'une, 44 plus de deux et 28 plus de trois occurrences. Une seule unité lexicale sur cent est attestée plus de dix fois.¹⁶

7.4.2 Pour mieux cerner l'étendue du résultat qui vient d'être rapporté, deux autres tests ont été entrepris. Le premier de ces tests concerne dans le *Dictionnaire Fondamental* de Georges Gougenheim 50 entrées (de *labourer* à *menuisier*) qui ne se trouvent pas dans le FDFW. Dans l'ensemble du corpus dépouillé pour cette étude, dix seulement de ces 50 entrées sont attestées. Elles réunissent treize occurrences. Par rapport aux entrées du *Dictionnaire Fondamental* non contenues dans le FDFW, les 293 occurrences des unités qui occupent dans la liste étudiée les rangs 301 à 400 représentent donc un pouvoir d'identification plus de dix fois plus grand. – Le deuxième test a fourni un résultat encore plus clair. Parmi les 50 dernières entrées du FDFW qui occupent dans ce dictionnaire ensemble le rang 5000, cinq seulement se trouvent une seule fois dans le corpus dépouillé pour cette étude. Le pouvoir d'identification de ces 50 dernières entrées du FDFW atteint donc à peine un trentième de celui des unités qui occupent les rangs 301 à 400 dans la liste étudiée.

¹⁶ Il s'agit du substantif *franc*, particulièrement fréquent dans POINT 11. Cf. 6.4.1.

8.1. Concluons : L'étude qui précède confirme d'une façon générale l'hypothèse d'une utilité particulière des 500 unités lexicales étudiées pour le décodage des genres de textes que l'enseignement du français en Allemagne devrait rendre accessibles aux élèves. Ce résultat peut justifier les conclusions envisagées à l'alinéa 2.2. On peut donc sans doute considérer que la grande majorité des 500 unités lexicales étudiées appartiennent à une "langue fonctionnelle de base", à partir de laquelle le vocabulaire des autres langues fonctionnelles du français moderne peut être décrit et enseigné. Il est peu probable que l'on puisse élaborer par des moyens sensiblement différents de ceux qu'a utilisés M. Juilland une liste d'unités lexicales françaises qui atteindraient des taux d'attestation plus élevés dans un corpus semblable à celui dépouillé pour cette étude. Par contre, il n'est pas improbable que les premières centaines d'unités lexicales qui suivent dans le FDFW les 500 unités étudiées, aient un pouvoir d'identification assez proche de celui des unités qui occupent dans la liste étudiée les rangs 301 à 500.

8.2.1 Parmi les résultats de détail, c'est surtout le pouvoir d'identification exceptionnel des 500 unités lexicales étudiées dans les deux extraits de *L'Etranger* de Camus qui mérite d'être souligné à la fin de cette étude. Par les moyens grammaticaux et lexicaux qu'il met en œuvre, le narrateur de ces textes se sert d'un registre de la langue assez proche de celui que l'on attendrait chez un étranger ou que l'on utiliserait en s'adressant à des étrangers.¹⁷

8.2.2 La théorie de l'enseignement des langues étrangères ignore en ce moment presque complètement l'existence d'un tel registre. Les manuels cherchent au contraire à s'inspirer au maximum d'un prétendu usage "authentique" de la communauté linguistique étrangère et certains programmes officiels n'hésitent pas à exiger des élèves la connaissance des pires insultes qui peuvent être proférées à

¹⁷ Comment ne pas penser à ce sujet à la façon dont Charles Bally illustre, dans le *Traité de Stylistique Française*, son concept de la "langue commune": C'est le registre que "nous employons... quand nous parlons notre langue maternelle avec un étranger; ... ce sont les mots les plus ordinaires, les mieux compris de tout le monde qui nous viennent à la bouche." (BALLY: 1909/51: 1 216). Dans un exercice destiné à "inculquer les mots usuels", Bally recommande même de considérer comme "fautif tout ce qui s'écarte de la langue commune" (ibid. vol. II p. 162). – Pour ce qui est du registre utilisé par Camus dans *L'Etranger*, il est inutile d'ajouter qu'il relève en fait de la "callidissima simplicitatis imitatio" que Quintilien (4.2.57) recommande dans certaines circonstances comme *virtus narrationis*.

l'aide de la langue étrangère.¹⁸ De telles aberrations montrent à quel point il était urgent que la linguistique redécouvre la notion du *πρέπον*, que la rhétorique classique connaissait depuis ses origines (cf. par exemple Arist. Rhet. 3.7, Cic.Or.21, Quint. 11.1 et LAUSBERG: 1960/73:507-511). S'inspirant de cette notion, M. Coseriu insiste à juste titre, notamment dans plusieurs publications récentes (voir par exemple COSERIU: 1980a: 41 ssq., COSERIU: 1980b: 50 ssq., COSERIU: 1981:13 sq.), sur le fait que tout énoncé peut être jugé non seulement sur le plan de sa cohérence et de sa correction idiomatique, mais aussi par rapport à son caractère plus ou moins approprié. M. Coseriu a développé cette thèse également dans une conférence brillante faite à l'université d'Augsbourg le 8 novembre 1979. On ne parle pas à un enfant comme on parle à un adulte, on ne s'adresse pas à quelqu'un qui doit se servir d'une langue étrangère comme à quelqu'un qui parle sa langue maternelle, et, de la même façon, on ne se sert pas d'une langue étrangère comme on se sert de sa langue maternelle. Dans l'antiquité, un tel raisonnement n'aurait choqué personne. Dans un fragment de son traité *Περὶ μιμήσεως*, Denys d'Halicarnasse reproche même à Xenophon dont le style est si souvent considéré comme exemplaire, d'avoir négligé le *πρέπον* "en attribuant à des gens du commun et à des étrangers parfois jusqu'à des discours scientifiques" (*περιτιθεῖς ἀνδράσιν ιδιώταις καὶ βαρβάρους ἐσθ' ὅτε λόγους φιλοσόφους*, ed. Usener/Radermacher 6,3; 208.11). La théorie moderne de l'enseignement des langues étrangères aurait intérêt à ne plus exclure de telles questions de sa réflexion.¹⁹

¹⁸ Les Programmes arrêtés en 1980 pour l'enseignement du français en Hesse (RFA) mentionnent même des expressions comme: *Tu m'emmerdes! Tu déconnes, ou quoi?* en indiquant toutefois "daß die betreffende Ausdrucksweise nur gebraucht werden sollte, wenn ganz bestimmte (in einer Liste freilich nicht einzeln benennbare, da situationsgebundene) Faktoren gegeben sind." (DER HESSISCHE KULTUSMINISTER: 1980: A97 et A66).

¹⁹ A la fin d'un travail qui l'a occupé beaucoup plus longtemps que prévu, l'auteur tient à exprimer encore une fois sa profonde gratitude à tous ceux qui l'ont aidé dans cette tâche, notamment à Mademoiselle Haskert et à Monsieur Stindl, auxquels il doit les concordances et les listes de fréquences utilisées (voir note 3), et à Madame Fischer, qui a si efficacement participé au retraitement manuel des données fournies par l'ordinateur (voir note 9). La reconnaissance de l'auteur va encore à M. Pukelsheim, qui, par son intérêt et par les résultats de ses tests de corrélation (voir note 2), l'a encouragé à entreprendre cette étude, ainsi qu'au professeur Charles Muller (Strasbourg). M. Charles Muller a eu l'amabilité de lire une version antérieure de ce texte. La terminologie de la version finale suit sur plusieurs points ses suggestions. Cette version a également été attentivement revue par Agnes Abel. Qu'elle en soit, elle aussi, sincèrement remerciée.

Bibliographie

- ABEL, F. (1976): "Bemerkungen zu einem neuen 'Grundwortschatz' des Französischen", *Zeitschrift für französische Sprache und Literatur, Beihefte N.F. 3*, Wiesbaden: 90–109.
- ABEL, F. (1984a): "Der französische Häufigkeitsschatz nach Juilland in zwei verbreiteten Lehrwerken für den Französischunterricht in Deutschland", in: D. Götz/T. Herbst (Hrsg.): *Theoretische und praktische Probleme der Lexikographie*, München (i.e. Ismaning): 18–49.
- ABEL, F. (1984b): "Observations sur l'état actuel de l'enseignement du français en République Fédérale d'Allemagne", *Au bonheur des mots* (Mélanges en l'honneur de Gerald Antoine), Nancy: 439–446.
- ABEL, F./LANG, J. (1984): *Der Französischunterricht auf der Oberstufe der Gymnasien*, Tübingen.
- BALLY, C. (1909/51): *Traité de Stylistique Française*, Heidelberg/Geneve/Paris.
- BRUNET, E. (1981): *Le vocabulaire français de 1789 à nos jours d'après les données du Trésor de la langue française*, Genève/Paris.
- COSERIU, E. (1967): "Structure lexicale et enseignement du vocabulaire". *Les théories linguistiques et leurs applications*, Strasbourg: 9–51.
- COSERIU, E. (1979): "Humanwissenschaften und Geschichte. Der Gesichtspunkt eines Linguisten", *Det Norske Videnskaps-Akademi. Arbok 1978*, Oslo, Tiré à part: 3–15.
- COSERIU, E. (1980a): *Textlinguistik: eine Einführung* (hrsg. u. bearb. von J. Albrecht), Tübingen.
- COSERIU, E. (1980b): "Interdisciplinarietà e linguaggio", in: G. Braga/V. Braitenberg et al. (eds.): *L'accostamento interdisciplinare allo Studio del linguaggio*, Milano: 43–65.
- COSERIU, E. (1981): "La socio- y la etnolingüística: sus fundamentos y sus tareas", *Anuario de Letras, vol. XIX*, Mexico: 5–30.
- GOUGENHEIM, G. (1958): *Dictionnaire fondamental de la langue française*, Paris.
- DER HESSISCHE KULTUSMINISTER (1980): *Rahmenrichtlinien Sekundarstufe I Neue Sprachen*, Wiesbaden.
- JUILLAND, A. et al. (1970): *Frequency Dictionary of French Words* (= The Romance Languages and Their Structures, First Series Fl), The Hague/Paris.
- LAUSBERG, H. (1960/73): *Handbuch der literarischen Rhetorik*, ²München.
- MULLER, C. (1977): *Principes et méthodes de statistique lexicale*, Paris.

La concordance des textes dépouillés pour cette étude et les listes de fréquences correspondantes ont été déposées à la bibliothèque de l'Université d'Augsbourg.
Cote: 66 ID 1559 T 355 -1-6.

Der Fremdsprachenunterricht muss zielbewusster werden. (FJK 2001)¹

Die zur Frühjahrskonferenz 2001 vorgegebenen Leitfragen:

1. *Welches sind aus Ihrer Sicht wichtige curriculare und unterrichtsmethodische Neuansätze und Prinzipien in der Praxis des Lehrens und Lernens fremder Sprachen? (Z. B. Frühbeginnender Fremdsprachenunterricht, Fremdsprachen als Arbeitssprachen, Bilinguales Lehren und Lernen, modularisierter Fremdsprachenunterricht, Fremdsprachenlernen im Tandem, Fremdsprachenunterricht mit multikulturellen Klassenverbänden, Fremdsprachenlernen mit neuen Technologien etc.)*
2. *Viele der neueren curricularen und unterrichtsmethodischen Ansätze und Prinzipien haben sich in der Unterrichtspraxis ohne vorhergehende oder begleitende Forschungsarbeiten entwickelt. Welche Konsequenzen ergeben sich aus dieser Tatsache für das Verhältnis von Forschung und Praxis?*
3. *Welche Bedeutung haben aus Ihrer Sicht die neueren curricularen und unterrichtsmethodischen Ansätze und Prinzipien für die (Weiter-)Entwicklung einer Theorie des Lehrens und Lernens fremder Sprachen?*
4. *Welche empirischen Forschungsaufgaben stellen sich aus Ihrer Sicht bezüglich der in den Leitfragen 1 bis 3 angesprochenen Bereiche?*

1. Auch in der Fremdsprachendidaktik verläuft der Fortschritt nicht nur linear. *Neuansätze stellen nicht selten Reprises dar.* Ein Prinzip des Lehrens und Lernens fremder Sprachen, das die Unterrichtspraxis und/oder das Nachdenken über den Unterricht mehr oder weniger lang bestimmte, dann aber hintangestellt wurde,² kann aus unterschiedlichen Gründen wieder in den Vordergrund treten

¹ Erstveröffentlichung in: Karl-Richard Bausch u. a. (Hg.), *Neue curriculare und unterrichtsmethodische Ansätze und Prinzipien für das Lehren und Lernen fremder Sprachen*. Arbeitspapiere der 21. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts, Tübingen: Narr 2002, S. 9-19. Geringfügig überarbeitet.

² Was nicht ausschließt, dass es anderswo weiter Vorrang hat. Zur Relativierung des Fortschrittsbegriffs der Fremdsprachendidaktik vgl. auch die Papiere zur 8. und 16. Frühjahrskonferenz

und gleichsam neu entdeckt werden. Damit ist in der Regel verbunden, dass das wieder aufgegriffene Prinzip in den Forschungsstand der Bezugswissenschaften eingeordnet und dadurch modifiziert wird. Wiederentdeckungen werden oft überschätzt. Es besteht die Gefahr, dass sie nach einigen Jahren abermals als überholt angesehen werden.

2.1 Das Gesagte gilt auch für die *kognitive Auffassung des Lehrens und Lernens fremder Sprachen*. Auch wer in dieser Position den wichtigsten fremdsprachendidaktischen Neuansatz der letzten Zeit sieht, wird eingestehen müssen, dass die Absicht, die Erlernung einer fremden Sprache auch der Steuerung durch das Bewusstsein zu unterwerfen,³ eine lange Tradition hat und letztlich eine Konsequenz aus der Natur der menschlichen Sprachkompetenz darstellt, die ja immer auch metasprachliche Kompetenz ist.⁴ Wer sprachliche Einheiten oder Regeln in Texten versteht oder äußert, hat ein Bewusstsein von ihrer Funktion. Dabei ist unerheblich, ob das Funktionsbewusstsein mit der Kenntnis einer mehr oder weniger expliziten Beschreibung der sprachlichen Wirklichkeit einhergeht oder auf einer intuitiven Abstraktion beruht, die sich aus Texten ergab, in denen die fraglichen Einheiten und Regeln gebraucht werden.⁵ Es steht jedoch außer Zweifel, dass die bewusste Kenntnis einer verlässlichen Beschreibung der zu erlernenden Einheiten und Regeln für die Autonomie der Lerner von Nutzen ist, weil sie ihre Selbstkontrolle erleichtert.

2.2 Die kognitive Auffassung des Lehrens und Lernens fremder Sprachen hat wieder in den Vordergrund treten lassen, dass die Aneignung einer fremden

(1988 bzw. 1996) sowie die von Christ, Leupold und Meißner zur Frühjahrskonferenz 2001 eingereichten Papiere.

³ Z. B. im Sinn einer Hypothesenkontrolle.

⁴ Vgl. die zahlreichen Vorbehalte gegen den Begriff der kognitiven Wende in den bemerkenswert differenziert argumentierenden Papieren zur 18. Frühjahrskonferenz (1998), z. B. Juliane House, die betont, dass »das Lehren und Lernen von Fremdsprachen per se kognitiv ist, eine [kognitive] »Wende« also schlicht nicht möglich ist« (S. 91).

⁵ Dieser eminent kognitive Vorgang wird seltsamerweise zuweilen als »imitatives« Lernen dem »kognitiven« Fremdsprachenlernen gegenüber gestellt. – Die mit dem Begriff *language awareness* und der Erforschung von Lernstrategien verbundenen Neuansätze der Fremdsprachendidaktik berühren sich mit dem kognitiven Ansatz. Auch sie können als Wiederentdeckungen angesehen werden.

Sprache im Kern darin besteht, über bestimmte Einheiten und Regeln dieser Sprache im Dienst einer bestimmten Absicht verfügen zu können. Für die Fortentwicklung der Fremdsprachendidaktik ist ein konsequenter kognitiver Ansatz gleichbedeutend mit neu gewonnenem Zielbewusstsein. Trotz zahlreicher unterrichtsmethodischer Implikationen verlangt die Anpassung der Unterrichtsplanung an die veränderte Auffassung des Unterrichtsziels vorrangig, dass zunächst die meist in zweckfreier Forschung entstandenen sprachwissenschaftlichen Sprachbeschreibungen für die *Lerninhaltsbestimmung des Unterrichts* nutzbar gemacht werden. Eine besonders wichtige Forschungsaufgabe liegt in der adressatengemäßen Bestimmung und Beschreibung eines reduzierten sprachlichen Repertoires, das für eigene Äußerungen der Lerner gelehrt werden soll.⁶ Dabei geht es nicht nur um die Eingrenzung sprachlicher Fakten, sondern auch (1) um eine ihre Bearbeitung leitende Auffassung der fremdsprachlichen Kommunikation und (2) eine vielschichtige Theorie der adressatenspezifischen Sprachbeschreibung, bis hin zur Erörterung ihrer visuellen Stützen und der Gestaltung einer Beschreibungsterminologie. Nicht weniger dringend ist über die Konstruktion der »Zielsprache« hinaus die Erforschung des Ausbaus der rezeptiven Fertigkeiten und der autonomen Erweiterung der »Zielsprache« durch die Lerner. In einem späteren Abschnitt⁷ wird darauf hingewiesen, dass die kognitive Wende auch zu einer übereinzelsprachlichen Ausrichtung des Fremdsprachenunterrichts herausfordert.⁸

3.1 Die Wiederentdeckung bewusst wahrzunehmender Funktionen von vielseitig einsetzbaren sprachlichen Einheiten und Regeln als Hauptgegenstand des Lehrens und Lernens fremder Sprachen kann als Reaktion darauf gedeutet werden, dass zuvor die *pragmatische Konventionalität des Sprachgebrauchs* (nicht selten in Verbindung mit dem problematischen Begriff der *kommunikativen Kompetenz*) stark herausgestellt worden war. Schon ein Blick in die

⁶ Der Verfasser bezeichnet diesen Sachverhalt als »Konstruktion der Zielsprache des Fremdsprachenunterrichts«. Vgl. z. B. Abel 1997 und 2000 sowie Eggensperger 1993 und 1995.

⁷ Vgl. hier unter 6.3.

⁸ Es ist nötig daran zu erinnern, dass die kognitive Auffassung des Lehrens und Lernens fremder Sprachen in erster Linie die Wahrnehmung (bzw. die sog. »Darbietung«) des Unterrichtsgegenstands betrifft. Die Verfügung über die gelehrt Einheiten und Regeln muss danach (auch durch zielbewusste Übungen) soweit gefestigt werden, dass sie mit einer gewissen Spontaneität gleichsam unbedacht eingesetzt werden können, auch im Dienst unbewusster affektiver Absichten.

Inhaltsverzeichnisse der Lehrwerke offenbart das. Während dort bis zum Ende der sechziger Jahre neben dem Titel einer Lektion allenfalls die neuen grammatischen Lerninhalte verzeichnet waren, gibt es kaum noch ein Werk, in dem nicht auch die durch die Lektion vermittelten Möglichkeiten zum Handeln durch Sprache aufgeführt werden.⁹ Dies ist legitim und durch die kognitive »Wende« nicht überholt, da sprachlicher Austausch weithin kulturellen Routinen folgt. Es gibt weder einen sprachlichen noch einen sachlichen Grund dafür, dass es unüblich ist, Frankophonen einen »Guten Morgen« zu wünschen, wie man das etwa in der deutschen oder englischen Sprachgemeinschaft tut. Wer Französisch lernt, muss sich daran gewöhnen, stattdessen nur *Bonjour* zu sagen, wenn er vermeiden will, dass man hinter seinem Gruß eine ungewöhnliche Absicht vermutet. Die wohl auch durch didaktische Impulse¹⁰ angeregte Beschäftigung der neueren Sprachwissenschaft mit der textsortenspezifischen Variation des Sprachgebrauchs stellt einen beträchtlichen Fortschritt in der Erforschung der menschlichen Sprachen dar. Ihre Berücksichtigung in der Theorie des Lehrens und Lernens fremder Sprachen ist zugleich eine Rückkehr zur perennen Tradition fremdsprachlicher Sprachführer und Briefsteller¹¹ und der im außerschulischen Fremdsprachenunterricht vorherrschenden Praxis.

3.2 Ebenso wie der kognitive Ansatz stellt auch die konsequente Beachtung der pragmatischen Konventionalität des Sprachgebrauchs für die Fremdsprachendidaktik einen Zugewinn an Zielbewusstheit dar. Die Fortentwicklung der Theorie und der Praxis des Lehrens und Lernens fremder Sprachen muss dem Rechnung tragen, bei der immer wieder nötigen Aktualisierung der pragmatischen Optionen des Unterrichts¹² ebenso wie in seiner methodischen Gestaltung. Zugleich muss empfohlen werden, man solle im Hinblick auf Äußerungen der Lerner die *Besonderheiten fremdsprachlicher Kommunikation* stärker beachten. Wer sich einer Fremdsprache bedient, kann und muss sich nicht immer wie ein Muttersprachler äußern. Er darf Umschreibungen wagen, die auf den

⁹ Nicht selten in durchaus ungeschickter Bezeichnung.

¹⁰ Vgl. die frühen Projekte des Europarates (Conseil de la Coopération culturelle 1981) und des Deutschen Volkshochschulverbandes (Raasch 1969).

¹¹ Der Begriff dient hier als Abkürzung. Er ist auf alle geschriebenen Textsorten zu beziehen, nicht nur auf Briefe.

¹² D. h. bei der Beantwortung der Frage: Was sollen die Lerner mittels ihrer Sprachkenntnisse bewirken können?

Funktionen der vermittelten Einheiten und Regeln aufbauen. Auch diese Einsicht trägt zur Schärfung des Zielbewusstseins im Fremdsprachenunterricht bei. Eine bedeutsame empirische Forschungsaufgabe liegt in diesem Zusammenhang in der Inventarisierung und Beschreibung der sprachlichen Routinen, auf welche die Lerner vorzubereiten sind, nicht zuletzt im Hinblick auf fremdsprachliche Äußerungen, mit denen sie konfrontiert werden können. Die Lehrwerke bleiben bislang weit unter dem Niveau selbst bescheidener Sprachführer (*Polyglott*, *Berlitz*, *Penguin* o. ä.) und Briefsteller (*100 Briefmuster zu allen wichtigen Anlässen* o. ä.). Zumindest die kritische Auswertung solcher Werke ist zu empfehlen.

4.1 Die beiden bisher behandelten Ansätze berühren unmittelbar die Auffassung der *Effektivitätskontrolle (Qualitätskontrolle) des Unterrichts*, deren zunehmende Etablierung zu den wichtigsten Neuansätzen im Schulwesen gehört.¹³ Der Fremdsprachenunterricht kann sich der Verpflichtung zur Messung seiner Ergebnisse nicht entziehen. In Anbetracht seiner (unvermeidlichen) Auslesefunktion geht es nicht an, dass die Ergebnisse des Unterrichts praktisch unbekannt sind und darum auch nicht gesagt werden kann, was realistischerweise erwartet werden darf.¹⁴ Die Erarbeitung von Lehrwerken und Lehrplänen gleicht insofern bislang einer Wanderung im Nebel. Dabei ist offenkundig, dass für den schulischen Fremdsprachenunterricht seine Effektivität zur Überlebensfrage wird. Man hört immer häufiger, dass Schülerinnen und Schüler, sobald sie können, einen als wertlos empfundenen Fremdsprachenunterricht abwählen und später für teures Geld Kurse besuchen, in denen die in Beruf und Freizeit erwünschten Sprachkenntnisse vermittelt werden.

4.2 Mit der Einführung einer zuverlässigen und (im Sinn der vorausgehenden Abschnitte) zielbewussten Effektivitätskontrolle des Unterrichts ist für die

¹³ Vgl. neben zahlreichen anderen Initiativen (landesweite Standardaufgaben, DELF, DALF u. ä.) die langwierigen Bemühungen um einen gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen: Lernen, lehren und beurteilen.

¹⁴ Um es an zwei (möglicherweise überzogenen) Beispielen zu zeigen: Wer weiß, ob deutsche Schüler am Ende des Französischlehrgangs in der Regel fähig sind, den Sinn von Sätzen wie »Ich gehe über die Straße.« oder »Gehen Sie geradeaus.« in der Fremdsprache zu äußern? Die Abiturprüfung wird im Französischen nur etwa von einem Fünftel der Abiturienten abgelegt und selbst über deren Leistungen ist trotz der »Normenbücher« fast nichts bekannt. Vgl. auch in Abel / Lang 1984 die Fragen zur Einschätzung des sprachlichen Niveaus S. 47 ff., S. 56 f. und S. 68 ff.

Fortentwicklung einer Theorie des Lehrens und Lernens fremder Sprachen vor allem die Aussicht verbunden, dass endlich gesichertes Wissen über die Unterrichtsergebnisse verfügbar wird. Nur auf dieser Grundlage kann über eine nachhaltige Verbesserung des Unterrichts nachgedacht werden. In der Ausarbeitung zuverlässiger Sprachprüfungen für alle Unterrichtsstufen liegt zweifellos eine der bedeutsamsten Daueraufgaben fremdsprachendidaktischer Forschung. Es ist ja offenkundig, dass Gegenstand und Art dieser Prüfungen ebenso beständiger Revision bedürfen wie die Ziele des Unterrichts selbst. Der Unterricht darf nicht im *status quo* erstarren.

5.1 Die mit der Etablierung einer zuverlässigen Effektivitätskontrolle des Unterrichts verbundenen Gefahren dürfen allerdings nicht übersehen werden. Die immer lauter geforderte *Wiederentdeckung des Erzieherischen* stellt auch für den schulischen Fremdsprachenunterricht eine notwendige Reprise und eine legitime Verpflichtung dar. Es kann kein Zweifel daran bestehen, dass die Schulen vor allem pädagogische Einrichtungen sind, denen die Gesellschaft gleichsam ihre Zukunft anvertraut hat. Man sagt wohl auch zu Recht, dass die sozialen und pädagogischen Aufgaben des Schulwesens wichtiger geworden sind, weil andere Faktoren der Erziehung, etwa die Familie, die Weltanschauungen oder pädagogischen Idealen verpflichtete Jugendorganisationen, Einfluss verloren haben. Wesentliche pädagogische Ziele des Unterrichts entziehen sich nun allerdings fast gänzlich einer nach Objektivität strebenden Effektivitätskontrolle. Mündigkeit, humane Urteilskraft oder aktive Mitmenschlichkeit manifestieren sich in freien Entscheidungen. Es besteht die Gefahr, dass sie in einem von den Kriterien der Effektivitätskontrolle dominierten Unterricht auf der Strecke bleiben. Von außen an den Unterricht herangetragene Maßstäbe berauben die Lehrenden zudem der zuweilen heilsamen Möglichkeit einer »pädagogischen« Ungerechtigkeit. Hie und da kann es ja angebracht sein, eine identische Leistung verschiedener Schüler unterschiedlich zu bewerten, weil der eine einer Ermutigung oder der andere einer Warnung bedarf.¹⁵

¹⁵ Hinzu kommt, dass manche Merkmale des Fremdsprachenunterrichts ohnehin seiner erzieherischen Wirksamkeit, z. B. im Hinblick auf die Selbstständigkeit der Lerner oder die Entfaltung sozialer Kompetenzen, entgegenstehen. Wer eine fremde Sprache lernt, ist von fremdsprachigem Input ebenso abhängig wie von einer gewissen Steuerung und Korrektur durch Lehrer und Lernmittel. Er kommt ohne Phasen stiller individueller Arbeit kaum aus. Hier liegen auch die Grenzen

Über diesen gewichtigen Einschränkungen darf man allerdings keinesfalls aus den Augen verlieren, dass eine zielbewusste Effektivitätskontrolle auch pädagogische Chancen birgt. Der *bilan* gehört zur *condition humaine*. Niemand kommt umhin, sich über die Nutzung seiner Zeit und seiner Energie Rechenschaft abzugeben. Im Fremdsprachenunterricht ist das besonders dringend. Die schulische Erlernung einer Fremdsprache ist kein frustrationsfreies Kinderspiel. Sie gelingt nur als ausdauernde, durch anerkannte Fortschritte ermutigte, intelligente Präzisionsarbeit.¹⁶ Die Gewöhnung an solche Arbeit und ihre verlässliche Bewertung ist auch ein Kampf gegen die vielerorts wie eine Tugend gepflegte Lässigkeit, die oft besser als Schlampigkeit bezeichnet würde. So besehen sind selbst Sprachprüfungsaufgaben pädagogisch vertretbar, die den Eindruck erwecken, man müsse nur in einer bestimmten Weise auf bestimmte Stimuli reagieren. Der Unterricht kann in manchen Phasen auf das Training solcher Reaktionen nicht verzichten.¹⁷

5.2 Die pädagogischen Dimensionen der Effektivitätskontrolle des Sprachunterrichts dürfen, wie man sieht, nicht gering geschätzt werden. Sie verdienen weitere Erforschung und konsequente Beachtung in der Praxis. Dennoch ist auf den Anfang des Abschnittes 5.1 zurückzukommen und daran zu erinnern, dass die erzieherische, um nicht zu sagen humanistische¹⁸ Absicht des Unterrichts *keine Verabsolutierung des Prinzips der Effektivitätskontrolle* zulässt. Es gibt zahllose von diesem Prinzip kaum berührte Sachverhalte, deren unbestreitbare erzieherische Dimension in der Theorie und/oder der Praxis des

der begrüßenswerten curricularen und unterrichtsmethodischen Neuansätze, welche das Ideal der *Lernerautonomie* und das *Lernen durch Lehren* wieder entdeckt haben.

¹⁶ Man übersieht leicht, dass damit die Ausbildung vielfältiger spezifisch humaner Qualifikationen verbunden ist. Das Verstehen und das Äußern von Texten erfordern Vorstellungskraft. Die Fähigkeit, arbiträren sprachlichen Konventionen zu folgen, die auch anders geregelt sein könnten, und dabei nicht immer sachgemäß formulierte Instruktionen zu beachten, setzt intellektuelle Vigilanz voraus. Frustrationstoleranz ist nicht selbstverständlich. Ausdauernde intelligente Arbeit zwingt auch zur Beachtung von Prinzipien der Arbeitsökonomie. Sie impliziert Fähigkeiten zur Evaluation und Optimierung der eingesetzten Arbeitstechniken und Arbeitsmittel. Wer wollte bestreiten, dass sich jedes Individuum diesen Herausforderungen immer wieder in je eigener Weise stellen muss?

¹⁷ Hier liegt übrigens ein zeitlos gültiger Kern des heute meist pauschal verurteilten behavioristischen Ansatzes in der Fremdsprachendidaktik.

¹⁸ Im herkömmlichen Sinn des Begriffs (»Man wird Mensch durch Erziehung.«), nicht nur in jenem des sog. Humanistic Approach.

Fremdsprachenunterrichts zu Unrecht vernachlässigt wird. Auch sie verdienen die Aufmerksamkeit der Forschung. Alltäglich Praktiziertes wäre hier ebenso zu nennen wie Vergessenes und gänzlich Neues.

Einige fast beliebig gewählte Beispiele: (1) Die Möglichkeiten und Wirkungen der *Kooperation* von Lehrern und Lernern sowie der Lehrer und der Lerner jeweils unter einander sind kaum bekannt, sowohl was den Fremdsprachenunterricht für sich angeht, wie was seine alltägliche fachübergreifende Dimension betrifft. Wenn im Fremdsprachenunterricht über (außersprachliche) Wirklichkeiten gesprochen wird, werden ja fast immer andere Fächer berührt.¹⁹ (2) Wo wird für Lehrer und Lerner bedacht, welches die Stärken und Schwächen unterschiedlicher *Persönlichkeitstypen* sind? Geht man intuitiv nicht immer noch von einer »idealen« Lehrer- oder Lernerpersönlichkeit aus, statt zu fragen, ob nicht sehr verschiedene Persönlichkeitstypen (in den gleichen oder in ganz verschiedenen Gebieten) zu sehr guten Ergebnissen kommen können? Fast noch spannender ist die Frage, inwiefern eine Fortentwicklung von Persönlichkeitstypen gesteuert werden sollte. Was bewirkt die Benotung der Schülerinnen und Schüler oder die dienstlichen Beurteilung der Lehrerinnen und Lehrer? (3) Der Blick auf fremde Sprachgemeinschaften²⁰ kann – übrigens nicht nur im Fremdsprachenunterricht – *positive und negative Alternativen* zu der Welt offenbaren, in der man lebt, aber auch Identisches bewusst machen. Er fördert zweifellos die menschliche Reife und die soziale Kompetenz. Einer Bewertung der entdeckten Alternativen kann die Schule generell so wenig aus dem Weg gehen wie der schwierigen Entscheidung zwischen distanzierter Toleranz und Engagement.²¹ Wo werden einschlägige Möglichkeiten verschiedener Lehrgänge dokumentiert? (4) Eng damit verbunden: Wo gibt es jenseits der kritischen Auseinandersetzung mit der Kulturkundebeziehung Untersuchungen zu *Misverständnissen und Fehldeutungen* im Fremdsprachenunterricht, die Folgerungen für die Gegenwart ziehen? Durchdringt den Fremdsprachenunterricht heute wirklich luzide Friedfertigkeit oder wird er nicht doch noch immer von dumpfen Überlegenheits- und Unterlegenheitskomplexen bestimmt?²² (5) Die Fachzeitschriften berichten immer wieder

¹⁹ Vgl. in Abel / Lang 1984, S. 43 ff. die Fragen zu fächerübergreifenden Aspekten des Französischunterrichts und den Fächerverbindungen der Französischlehrer.

²⁰ Auch der literarisch verdichtete Blick.

²¹ Wo muss fremde Freiheit respektiert werden? Wo darf man ihr entgegenwirken?

²² Eine doppelte *sphragis* sei erlaubt: (1) Die im Text gestellte Frage liegt für den Französischunterricht in Deutschland und den Deutschunterricht in Frankreich besonders nahe. Vgl. unten

von Bemühungen um eine affektiv geprägte, auch die Leiblichkeit einbeziehende Darbietung fremdsprachlicher Texte. Wo ist eine Untersuchung der *Tradition des fremdsprachigen Schultheaters* mit Folgerungen für die Gegenwart? (6) Durch die *neuen Medien* ist der Begriff räumlicher Distanz fast gegenstandslos geworden. Eine fantastische pädagogische Möglichkeit, von der die Fremdsprachenlehrer noch vor kurzem nicht zu träumen wagten. Nur: Wie viel Zeit benötigen Lehrer und Lerner für die Sichtung des für sie möglicherweise nützlichen Angebots? Die Grenzen zwischen Arbeit, Freizeitgestaltung und Zeitvergeudung überschneiden sich dabei ständig. Die Forschung muss auch hier neue Daueraufgaben übernehmen, damit der Unterricht die neuen Medien mit vertretbarem Aufwand nutzen kann. Die Unübersichtlichkeit und die Schwächen des Angebots sind so groß, dass seine Bewertung nur von mehreren arbeitsteilig, teilweise auch arbeitsgleich tätigen Institutionen geleistet werden kann. (7) *Last not least* eine Rückkehr zum Ausgangspunkt: Vor dem Hintergrund der Bemühungen um eine zuverlässige Effektivitätskontrolle des Fremdsprachenunterrichts ist es in pädagogischer Hinsicht besonders dringend, über das *Gewicht nur subjektiv bewertbarer Effekte* für die Einschätzung der Ergebnisse des Unterrichts nachzudenken. Weder in der Theorie noch in der Praxis des Lehrens und Lernens fremder Sprachen ist ein konsensfähiger Standard erkennbar.

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

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

6.1 Das *Englische* dürfte auf absehbare Zeit fast weltweit als *internationale Zweitsprache* gebraucht werden. Das legt eine veränderte Zielsetzung des Englischunterrichts nahe und muss diesen Unterricht zunehmend von dem anderer Sprachen unterscheiden. Es obliegt den Englischdidaktikern, daraus Folgerungen zu ziehen. Die häufig empfohlene Reduktion der Englischlehrgänge des Gymnasiums ist nicht unbedingt angebracht. Englischsprachige Module in sozialwissenschaftlichen Fächern scheinen fast dringlicher als die Einführung in Fachsprachen der Naturwissenschaften. Englischsprachige Austauschprogramme mit Schulen in nicht englischsprachigen Gebieten (Griechenland, Japan, Schweden ...) lassen sich zunehmend auch sprachdidaktisch rechtfertigen. Dennoch muss auch ein Romanist der durch besondere landeskundliche Unterrichtskomponenten erleichterten unmittelbaren Verständigung zwischen Deutschen und (nicht nur europäischen) Anglophonen weiterhin einen hohen Stellenwert einräumen. Der Schüler- und Lehreraustausch mit ihren Ländern sollte nicht eingeschränkt werden.²³

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

²³ Englischunterricht in der Grundschule oder gar im Kindergarten ist entschieden abzulehnen, da er die Erlernung anderer Sprachen als unnötige Mühe erscheinen lässt und den Blick auf die sprachliche und kulturelle Vielfalt der Menschheit verstellt. Vgl. in diesem Zusammenhang auch die 2003 veröffentlichte gemeinsame Stellungnahme von Konrad Schröder und Fritz Abel gegen den Englischunterricht auf der Grundschule: »Wer Englisch in der Grundschule ab der 3. Klasse lernt, erlebt einen um zwei Jahre verlängerten Englischlehrgang, ohne im Endergebnis erkennbar besseres Resultat, – und wird zugleich für den Unterricht anderer Fremdsprachen demotiviert. Man kann sich mit Englisch ja auch in Frankreich, Italien und den meisten anderen Ländern dieser Erde durchschlagen. Wenn uns wirklich die sprachliche und kulturelle Vielfalt Europas und der Welt am Herzen liegt, dürfen wir in den Grundschulen alle Sprachen unterrichten, nur nicht Englisch.« Abel / Schröder 2003. Es liegt im Übrigen auch im Interesse der Anglophonen, dass andere Sprachen nicht in eine Art Untergrundexistenz abgedrängt werden. Schon heute gibt es vielerorts starke irrationale Stimmungen gegen die großen überwiegend anglophonen Nationen, die nicht selten zu gewalttätigen Ausschreitungen führen. – N. B. Frühbeginnender Fremdsprachenunterricht in anderen Sprachen ist auch sinnvoll, wenn er nicht unmittelbar fortgesetzt wird, und zwar nicht nur, weil er das Weltbild der Lerner dauerhaft prägt. Es ist leichter, Sprachkenntnisse zu reaktivieren als völlig neu zu erwerben.

Ausgangspunkt der Unterrichtsplanung müssen die Beziehungen zwischen den jeweiligen Sprachgemeinschaften sein.

6.2.1 Die globale Mobilität, welche große Teile der Menschheit nunmehr kennzeichnet,²⁴ legt für bestimmte Bevölkerungsgruppen trotz der neuen Rolle des Englischen eine *Ausweitung des Kanons der Schulfremdsprachen* und insbesondere die *Verbreitung elementarer Kenntnisse in mehr als zwei Fremdsprachen* nahe. Auch die begrenzte Möglichkeit des unmittelbaren sprachlichen Austauschs ist ein Stück Höflichkeit. Soweit sie nicht auf Abhängigkeit beruht, bezeugt sie besondere Solidarität. Aus der Existenz einer internationalen Zweitsprache folgt auch, dass die *Kompetenz in vertieft gelernten Sprachen* über dem Niveau liegen muss, das für eine Welthilfssprache genügt.²⁵ Das erfordert nicht zuletzt auch sensible Vertrautheit mit kulturellen Fakten, aus denen die fremde Sprachgemeinschaft ihre Identität ableitet.²⁶

6.2.2 In dem Maße, in dem eine begrenzte politische Einigung Europas einen gleichsam von der Geschichte erzwungenen Konsens in den Staaten der Europäischen Union bildet, muss der Fremdsprachenunterricht dort danach streben, eine auch *affektiv verankerte europäische Identität* der Schülerinnen und Schüler auszubilden. Eine Ausweitung des Kanons der Schulfremdsprachen ist auch deshalb ebenso unverzichtbar wie eine bewusste Veränderung der Unterrichtsziele. Jeder Schüler muss an zahllosen konkreten Dingen erkennen, was das Erreichte wert ist und wie groß der Kontrast zur Vergangenheit, aber auch zu den Beziehungen mit Staaten ist, die nicht der Union angehören. Die schon lange vorhandenen und sich täglich vergrößernden Gemeinsamkeiten zwischen den Ländern der Union müssen wahrnehmbar werden, genauso wie die schwerwiegenden verbliebenen Defizite. Der einschlägige Forschungsbedarf ist immens, vor allem weil

²⁴ Schüler, aber auch Lehrer mit fremder Muttersprache müssen gerade im Fremdsprachenunterricht so weit wie möglich als Gewinn (und nicht etwa als Belastung oder Störfaktor) angesehen werden. Die Ambivalenz u. a. einschlägiger Schweizer Erfahrungen unterstreicht den Forschungsbedarf.

²⁵ Nicht nur das Englische, sondern alle vertieft gelernten Sprachen sollten darum, wo immer möglich, vorübergehend auch als Unterrichtssprachen in anderen Fächern gebraucht werden.

²⁶ Vgl. Abel / Abel 2001, S. 269: »Man wird nicht als Franzose geboren. Franzose wird man durch die Schule.« Ebd. S. 271-274 über die Auffassung Frankreichs im Unterricht der französischen Grundschule. Vgl. auch Abel 2004, vor allem Abschnitte 3.1 und 3.2.

die Landes- und Kulturwissenschaften noch immer ein Stiefkind der Disziplinen sind, denen die Ausbildung der Fremdsprachenlehrer anvertraut ist. Eine europäische Orientierung fehlt ihnen fast völlig. Jeder Sachkenner weiß zudem, wie groß der Abstand zwischen der Erforschung einer Wirklichkeit und ihrer didaktischen Umsetzung in Lehrwerken und Unterricht ist.²⁷

6.2.3 In diesem Zusammenhang ist auch eine vielleicht einmalige schulsprachenpolitische Konstellation anzusprechen. Die europäische Einigung braucht als Ansporn ein nachahmenswertes Beispiel. In den letzten Jahrzehnten konnte den *deutsch-französischen Beziehungen* diese Funktion zugeschrieben werden. Ein anderes Modell ist nicht in Sicht, so wünschenswert das unter Umständen wäre. Trotz vieler schulischer und außerschulischer Austauschprogramme herrscht derzeit in den deutsch-französischen Beziehungen der Eindruck einer Flaute vor. Obwohl es sich dabei wohl nur um eine optische Täuschung handelt, in der die Beziehungen zu anderen Nationen ausgeblendet bleiben, nötigt er den deutschen Französischunterricht und den französischen Deutschunterricht zu einem klareren Zielbewusstsein und stellt zugleich die Theorie und die Praxis des Lehrens und Lernens fremder Sprachen vor zahlreiche Fragen, denen es nicht an einer ethischen Dimension fehlt: Wie können besonders enge Beziehungen zwischen Völkern durch Sprachunterricht gefördert werden? Kann ins Unterbewusstsein abgesunkener historischer Giftmüll²⁸ durch ostentative Friedfertigkeit neutralisiert werden? Gibt es Grenzen für Austauschbeziehungen zwischen versöhnten »Erbfeinden«? Welche Verletzungen und Enttäuschungen, auch im Lehreraustausch, sind vermeidbar?²⁹

²⁷ Französische Verlage vertreiben in regelmäßig aktualisierter Fassung nicht wenige einschlägige Dokumentationen, die leicht für den deutschen Französischunterricht aufbereitet werden können. Vgl. z. B. Bénichi / Nouschi 1992, Boucher / Echkenazi 1998, Deguine 1998. – N. B. Die europäische Orientierung darf den Gedanken einer *fraternité humaine* im Verhältnis zur dritten und vierten Welt nicht verdrängen. Die koloniale Vergangenheit verschiedener europäischer Staaten und ihre Folgen für die Migrationen der Gegenwart müssen im Unterricht präsent sein. Robert Schumans Erklärung vom 9.5.1950, die als Gründungsdokument der Europäischen Union zumindest in jedem deutschen Französischlehrgang gelesen werden sollte, spricht wiederholt von der Verantwortung für die Zukunft Afrikas.

²⁸ Vgl. oben im zweiten Teil des langen Abschnitts 5.2 Punkt 4.

²⁹ Die Vielfalt der bei Alix / Bertrand 1994 belegten Austauschbeziehungen zeigt, wie schwer es ist, dem Begriff »privilegierter« Beziehungen zwischen Völkern eine konkrete Bedeutung

6.3 Die eingangs behandelte kognitive Ausrichtung der Fremdsprachendidaktik sollte beim erreichten Grad internationaler Mobilität *eine deutlich verstärkte, insgesamt aber maßvolle übereinzelsprachliche Ausrichtung* der metasprachlichen Unterweisung im Fremdsprachenunterricht bewirken. Zum schweren Erbe des traditionellen deutschen Dogmas vom einsprachigen Fremdsprachenlernen gehört ja nicht nur, dass drohende Interferenzen in didaktischen Sprachbeschreibungen vernachlässigt werden,³⁰ sondern auch, dass die wertvolle Tradition des polyglotten Sprachunterrichts verschüttet wurde.³¹ Dagegen ist festzuhalten: (1) Interferenzen stellen sich umso leichter ein, je weniger von ihnen die Rede ist. (2) Nichts spricht dagegen, im Unterricht einer Sprache die Erlernung anderer Sprachen durch Hinweise auf bemerkenswerte Übereinstimmungen und Unterschiede vorzubereiten oder zu unterstützen.³² Auch in dieser Beziehung brauchen die Theorie und die Praxis des Fremdsprachenunterrichts ein neues Zielbewusstsein. Wenn das Ausmaß der Ähnlichkeit zwischen den Sprachen und die Beziehungen ihrer Sprachgemeinschaften es rechtfertigen, sollte man nicht auf der Ebene der metasprachlichen Unterweisung verharren, sondern auch »praktische« Kenntnisse vermitteln. Der Gedanke an bestimmte rezeptive Fertigkeiten liegt nahe. Es gibt keinen Grund, dass Absolventen eines Leistungskurses im Französischen, Italienischen oder Spanischen die Schule ohne eine begrenzte Lesefertigkeit in den beiden anderen Sprachen verlassen. Im Vergleich zu

zuzuordnen. – Vgl. auch in Abel / Lang 1984, S. 206 ff. das Kapitel über die außerschulischen Auswirkungen des Französischunterrichts.

³⁰ Es ist durchaus ungewöhnlich, dass z. B. in einer didaktischen Beschreibung des französischen Relativsatzes, die sich an Schüler mit Englischkenntnissen richtet, prophylaktisch auf Kontraste zum Englischen hingewiesen wird. Vgl. den Anhang von Abel 1998, S. 36 ff.

³¹ Man erwarb, lange vor der Erfindung des Begriffs, Europakompetenz, indem man *Les aventures de Télémaque en six langues* las. Wer die Wiederbelebung dieses Ansatzes vorschlägt, hört auch heute noch oft den unsinnigen Einwand: »Die können ja nicht einmal die Sprache X und sollen jetzt auch noch die Sprachen Y und Z lernen.« Was heißt eine Sprache »können«? Vgl. Abel 2000, vor allem Abschnitt 6. – Als neuere Hilfsmittel zur didaktischen Nutzung der Einheit der romanischen Sprachen sind Blanche-Benveniste 1997 und Klein / Stegmann 2000, mit reicher Bibliographie, zu nennen. Heatwole 1977 ist leider nicht mehr lieferbar. Die Beiträge in Meißner / Reinfried 1998, ebenfalls mit guter Bibliographie, bestimmen den Standort. Byram 2000 scheint noch keinen einschlägigen Artikel zu enthalten.

³² Die aufgewandte Zeit ist für die primär unterrichtete Sprache nicht gänzlich verloren. Der Hinweis auf andere Sprachen kann zu einer besseren Verankerung der behandelten Lerninhalte beitragen und die Motivation für die primär unterrichtete Sprache fördern.

herkömmlichen Langzeitlehrgängen kann durch die sprachübergreifende Ausrichtung des Unterrichts mit geringem Aufwand sehr viel erreicht werden.³³

7 Der vorliegende *essai* ging von einer gewissen Nichtlinearität des Fortschritts in der Fremdsprachendidaktik aus. Neuansätze sind nicht selten Wiederentdeckungen. Sie können als Moden empfunden werden und wie Strohfeuer verpuffen, ohne dauerhaft zur Verbesserung des Unterrichts beizutragen. Vielleicht liegt vor diesem Hintergrund der für den deutschen Fremdsprachenunterricht wichtigste Neuansatz der letzten Jahre darin, dass immer mehr Fremdsprachenlehrerinnen und Fremdsprachenlehrer eine *fachdidaktische Ausbildung* erhalten haben, die verhindert, dass ihr Unterricht im Wesentlichen von nicht verallgemeinerbaren eigenen Erfahrungen und modischen Schlagwörtern bestimmt wird. Damit hätte das Lehren und Lernen fremder Sprachen in Deutschland in der Tat einen fundamentalen Wendepunkt erreicht. Wer künftig »Neues« vorschlägt, muss mit Praktikern rechnen, denen die Ziele ihrer Arbeit bewusster sind als ihren Vorgängern und die wissen, dass Neues nicht immer neu und Altes nicht immer schlecht ist. Obwohl es schwer fällt, müsste freilich auch eingestanden werden, dass die in ganz bescheidenem Umfang neu etablierte Wissenschaft vom Fremdsprachenunterricht, wie jede neue Wissenschaft, zunächst von Autodidakten vertreten werden musste und Leistungen zu erbringen hatte, die den Stand der Forschung in hohem Maße überforderten. Das zwang alle Beteiligten zu ebenso mühsamen wie faszinierenden Anstrengungen.³⁴ Vielleicht ist es an der Zeit, auch in dieser Hinsicht Bilanz zu ziehen und sich zu fragen, wo *aus dem Blickwinkel der Lehrerausbildung* die Theorie und die Praxis des Lehrens und Lernens fremder Sprachen noch Defizite aufweist, die durch theoretische und/oder empirische Forschungen so schnell wie möglich ausgeglichen werden sollten.³⁵ Die Überwindung der immer wieder beklagten Distanz von Wissenschaft und Schulalltag sollte dabei nie aus dem Blick verloren werden.

³³ Der Forschungsbedarf darf freilich nicht unterschätzt werden. Obwohl die Romanistik alle romanischen Sprachen im Blick zu haben versucht, gibt es nicht viele Kollegen, die den vorgeschlagenen Ansatz ohne weiteres auch nur für die drei genannten Sprachen vertreten könnten.

³⁴ Die Erarbeitung der Inhalte der Lehre ging fast zwangsläufig zu Lasten ihrer Aufbereitung für den Hochschulunterricht, vor allem wenn die Fremdsprache als Unterrichtssprache gewählt wurde.

³⁵ Obwohl auch für das Gymnasium die Situation sehr unbefriedigend ist, steht aus der Sicht des Verfassers die Ausbildung von Fremdsprachenlehrern für andere Schularten vor besonders vielen offenen Fragen.

Bibliographie

- Abel, Agnès / Abel, Fritz (2001), Nationale Identität durch muttersprachlichen Unterricht in allen Fächern. Die französische Grundschule als Lernschule. In : Köp-
pert, Christine / Metzger, Klaus, Hrg., *Entfaltung innerer Kräfte. Blickpunkte
der Deutschdidaktik. Festschrift für Kaspar H. Spinner anlässlich seines 60. Ge-
burtstages*. Seelze-Velber, S. 269-285.
- Abel, Fritz (1997), Aufgaben der Französischdidaktik. Der Augsburger Ansatz. In: Alt-
enberger, Helmut, Hrg., *Fachdidaktik in Forschung und Lehre*. Augsburg,
S. 13-45.
- Abel, Fritz (1998), Die Darstellung des Relativsatzes in vier verbreiteten Lehrwerken für
den Französischunterricht in Deutschland. In: Figge, Udo L. u. a., Hrg., *Gram-
matische Strukturen und grammatischer Wandel im Französischen. Festschrift
für Klaus Hunnius*. Bonn, S. 1-48.
- Abel, Fritz (2000), Que signifie « savoir » une langue étrangère ? In: Staib, Bruno, Hrg.,
Linguistica romanica et indiana. Festschrift für Wolf Dietrich. Tübingen, S. 3-
20.
- Abel, Fritz (2004), Werteorientierung im Französischunterricht. In: Matthes, Eva, Hrg.,
Werteorientierter Unterricht – eine Herausforderung für die Schulfächer. Do-
nauwörth, S. 145-169.
- Abel, Fritz / Lang, Jürgen (1984), *Der Französischunterricht auf der Oberstufe der Gym-
nasien*. Bericht über zwei Umfragen unter romanistischen Studienanfängern.
Avec un résumé en français: L'enseignement du français dans les classes termi-
nales des lycées allemands. Tübingen.
- Abel, Fritz / Schröder, Konrad (2003), *Englisch oder eine andere Sprache? Zum Fremd-
sprachenunterricht an der Grundschule*. Universität Augsburg. Pressemitteilung
18/03, 12. Februar 2003.
- Alix, Christian / Bertrand, Gilles, Hrg. (1994), *Pour une pédagogie des échanges. Le fran-
çais dans le monde. Recherches et applications*. Paris.
- Bausch, Karl-Richard u. a., Hrg. (1988), *Fortschritt und Fortschritte im Fremdsprachen-
unterricht. Arbeitspapiere der 8. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremd-
sprachenunterrichts*. Tübingen.
- Bausch, Karl-Richard u. a., Hrg. (1996), *Erforschung des Lehrens und Lernens fremder
Sprachen: Zwischenbilanz und Perspektiven. Arbeitspapiere der 16. Früh-
jahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen.

- Bausch, Karl-Richard u. a., Hrg. (1998), *Kognition als Schlüsselbegriff bei der Erforschung des Lehrens und Lernens fremder Sprachen. Arbeitspapiere der 18. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen.
- Bénichi, Régis / Nouschi, Marc (1992), *La Communauté européenne en version originale*. Paris.
- Blanche-Benveniste, Claire, Hrg. (1997), *EuRom 4. Ensino simultâneo de quatro línguas românicas*. [Etc.] Firenze.
- Boucher, François / Echkenazi, José (1998), *Guide de l'Europe des Quinze. Repères pratiques*. Paris.
- Byram, Michael, Hrg. (2000), *Routledge Encyclopedia of Language Teaching and Learning*. London.
- Conseil de la Coopération culturelle du Conseil de l'Europe (1981), *Programmes Langues vivantes 1971-1981*. Strasbourg.
- Deguine, Hervé (1998), *Connaitre et comprendre l'Europe*. Paris.
- Eggensperger, Karl-Heinz (1993), *Die Verbalflexion im Französischunterricht an Deutschsprachige. Lehrinhaltsbestimmung und Progressionsplanung. Lehrplan- und Lehrwerkanalyse*. Augsburg.
- Eggensperger, Karl-Heinz (1995), Die Progression der Lehrinhalte zur Verbalflexion in Lehrgängen für Französisch als zweite Fremdsprache. *Französisch heute* 26, S. 143-158.
- Heatwole, Oliver W. (1977), *A comparative practical grammar of French, Spanish and Italian*. New York.
- House, Juliane (1998), Kognition und Emotion beim Lehren und Lernen fremder Sprachen. In: Bausch, Karl-Richard u. a., Hrg., S. 89-97.
- Klein, Horst G. / Stegmann, Tilbert D. (2000), *EuroComRom – Die sieben Siebe: Romanische Sprachen sofort lesen können*. Aachen.
- Meißner, Franz-Joseph / Reinfried, Marcus, Hrg. (1998), *Mehrsprachigkeitsdidaktik. Konzepte, Analysen, Lehrerfahrungen mit romanischen Fremdsprachen*. Tübingen.
- Nodari, Claudio (1995), *Perspektiven einer neuen Lehrwerkkultur. Pädagogische Lehrziele im Fremdsprachenunterricht als Problem der Lehrwerkgestaltung*. Aarau.
- Raasch, Albert (1969), *Das VHS-Zertifikat Französisch*. Frankfurt am Main.

Der Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen: Eine wichtige Etappe auf dem Weg zur transparenten Zertifizierung von Fremdsprachenkenntnissen – nicht mehr (FJK 2002)¹

Die zur Frühjahrskonferenz 2002 vorgegebenen Leitfragen:

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

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

¹ Erstveröffentlichung in: Karl-Richard Bausch u. a. (Hg.), *Der Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen in der Diskussion*. Arbeitspapiere der 22. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts, Tübingen: Narr 2003, S. 9-21. Geringfügig überarbeitet.

des vorliegenden Textes verhältnismäßig bündige Antworten auf die Leitfragen abgeleitet werden.²

2. Der nun endlich gedruckt vorliegende *Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen* hat Züge einer Enzyklopädie der Fremdsprachendidaktik. Für den Verfasser liegt die wichtigste Leistung des Werks in der Bereitstellung von gestuften Kriterien (»skalierten Deskriptoren«) für die transparente Zertifizierung von Fremdsprachenkenntnissen. Die Wichtigkeit der Aufgabe wurde bereits in dem Text für die Frühjahrskonferenz 2001 erwähnt:³ Der Fremdsprachenunterricht kann sich schon wegen der ihm anvertrauten Auslesefunktion der Pflicht zur exakten Ermittlung seiner Ergebnisse nicht entziehen. Solange niemand weiß, was realistischerweise erwartet werden darf, bleibt der Unterricht unverbindlich. Ineffizienz kann noch nicht einmal festgestellt, geschweige denn überwunden werden. Die Erarbeitung von Lehrwerken und Lehrplänen gleicht einer Wanderung im Nebel.

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

Der Wert des GERS für die Qualitätssicherung von Fremdsprachenlehrgängen liegt auf der Hand, nicht zuletzt auch im Hinblick auf die heterogenen Anbieter von Sprachkursen außerhalb des Schulwesens. Die große Untersuchung des Verfassers zum Französischunterricht in Kanada (Abel 1987) belegt, wie sehr die kanadische Kultusministerkonferenz den Schulwechsel über Provinzgrenzen hinweg zu erleichtern versucht. Es gibt bisher in Deutschland und erst recht in

² Christine Feik, Evelyn Frey, Christine Michler und Karl-Heinz Eggensperger haben zu einer Vorfassung des Textes nützliche Denkanstöße geliefert. Dafür sei hier erneut herzlich gedankt. – Die Verweise des vorliegenden Textes beziehen sich primär auf die englische Ausgabe des GERS, deren Abschnittszählung grundsätzlich mit jener der deutschen und der französischen Ausgabe übereinstimmt.

³ Vgl. Abel 2002 Abschnitt 4.1-2. Vgl. auch Abel 1992 Thesen 4 und 18.

Europa nichts Entsprechendes. Der Nutzen des GERS für die gegenseitige Anerkennung von Abschlüssen oder Zwischenniveaus ist so offenkundig wie es seine Folgen für den Arbeitsmarkt sind. Das gilt auch für Teilkompetenzen, z. B. die Ergebnisse eines auf Latein- und Französischkenntnissen aufbauenden simultanen Lesefertigkeitskurses Italienisch-Spanisch, um ein anderes Arbeitsgebiet des Verfassers anklingen zu lassen. Auch die differenzierte Berücksichtigung der Domänen und Situationen der Sprachverwendung liegt nahe. Die Zertifizierung ist ein nicht zu überschätzender Motivationsfaktor. Wer weiß, dass der Sprachunterricht zu einem aussagekräftigen anerkannten Diplom führt, ist weniger versucht, ihn abzuwählen.⁴

Der Verfasser misst daneben der Tatsache große Bedeutung bei, dass der GERS das Ergebnis einer europäischen Initiative ist, die der Schweiz viel verdankt. Der Auftrag zur Erstellung eines GERS wurde 1991 in einer von der Schweiz ausgerichteten Tagung erteilt, im Rahmen eines Projekts zur Rolle des Sprachenlernens für eine europäische Staatsbürgerschaft.⁵ Die sorgfältige Bestimmung der Deskriptoren ist im Kern das Werk Schweizer Forschung.⁶ Nichts kann die Herausforderung, welche die Mehrsprachigkeit Europas darstellt, besser aufzeigen als der Verweis auf die Schweiz, die gleichsam eine Europäische Union im Kleinen darstellt.⁷ Des Weiteren ist für den Verfasser besonders bemerkenswert, dass der GERS infolge der planmäßigen Information der Fachöffentlichkeit, vor allem durch Vorauspublikationen im Internet, schon beim Erscheinen der Druckfassung eine internationale Anerkennung gefunden hatte, die bisher

⁴ Zu den Gefahren der Macht, die mit der Vergabe von Diplomen verbunden ist, vgl. *hier* Abschnitte 4.1, 4.5, 5.3 sowie 5.4 Ende. – N. B. Die Perspektive des Lehrens spielt im GERS, trotz des Titels, nur eine untergeordnete Rolle. Eine stärkere Berücksichtigung wäre auch im Hinblick auf die Fremdsprachenlehrausbildung in Europa willkommen.

⁵ *Language Learning for European Citizenship / Apprentissage des langues et citoyenneté européenne*; vgl. Council for Cultural Co-operation 1992.

⁶ Vgl. Schneider / North 2000 und Schneider 2001 S. 200 ff.

⁷ In einem Land mit sieben Millionen Einwohnern, einem hohen Ausländeranteil und drei bzw. vier Amtssprachen hat jeder der 23 (26) Kantone im Schulwesen die gleiche Souveränität wie die deutschen Bundesländer. Die Frage nach der Wirksamkeit des Bildungswesens, gerade auch im Sprachunterricht, ist unabweisbar. Die Hauptunterschiede zwischen der »großen« und der »kleinen« EU liegen im Ausmaß der kulturellen Homogenität und im Zusammengehörigkeitsgefühl der Bevölkerung.

einmalig ist.⁸ Der Frage, ob dafür auch wirtschaftliche Interessen ausschlaggebend waren, kann hier nicht nachgegangen werden. Unstrittig ist, dass der Bekanntheitsgrad des Unternehmens und seine (an sich problematische) enzyklopädische Ausrichtung zur Verbreitung von fremdsprachendidaktischer Urteilskraft beitragen.

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

⁸ »Ausnahmslos alle Länder« in der Bundesrepublik haben nach einer amtlichen Umfrage zur Umsetzung des GERS im Herbst 1999 bzw. Frühjahr 2000 »den Stellenwert des GERS für die ... Lehrplanarbeit erkannt und genutzt.« (Stoldt o. J. [2001] S. 36). Für andere europäische Schulverwaltungen gilt Ähnliches. Der neue Lehrplan für die bayerische Realschule schreibt für alle Jahrgangsstufen des Englisch- und des Französischlehrgangs sowie für die Abschlussprüfung ein Niveau des GERS fest. – Die Lancierung des GERS erinnert an jene des von H. H. Stern angeregten *Core French Program*, das für den regulären Französischunterricht in Kanada Konsequenzen aus dem Erfolg der Immersionsklassen ziehen sollte. Die auch für dieses Projekt zentrale Komponente *Evaluation* (Harley u. a. 1990) bleibt unter dem Anspruch des GERS.

3.2 Das vierte Kapitel des GERS verzeichnet zunächst tabellarisch (Table 5) mögliche Domänen und Situationen der Verwendung einer Fremdsprache. Eine inhaltliche Eingrenzung erfolgt nicht. Der GERS fordert vielmehr durchgehend zu einer flexiblen Umsetzung auf. Das scheint in seiner Rezeption nicht immer bedacht zu werden. Die künftig fast unumgängliche Stufung von Sprachkenntnissen gemäß den im GERS angesetzten Niveaus entbindet nicht von der Verpflichtung, ihre Vermittlung im Unterricht und ihre Überprüfung auf bestimmte Formen der Sprachverwendung zu beziehen und die erforderlichen sprachlichen Mittel festzulegen.⁹

3.3 Den Schwerpunkt des vierten Kapitels stellt die begriffliche Bestimmung und Skalierung verschiedener sprachlicher Teilkompetenzen dar. In insgesamt überzeugender, zuweilen aber auch noch diskussionsbedürftiger Weise¹⁰ werden Kriterien genannt, welche die Zuordnung einer Leistung zu einer Niveaustufe gestatten. Wie schon in den Globalskalen zielen die meist klar und knapp als Kompetenzbeschreibungen positiv formulierten Kriterien auf Ja-/Nein-Entscheidungen zum Vorhandensein einer von anderen Kompetenzen unabhängigen Fertigkeit.¹¹ Zum individuellen Hörverstehen (4.4.2) gibt es etwa Skalierungen für die Fertigkeiten: Hörverstehen allgemein, Gespräche zwischen Muttersprachlern verstehen, als Zuschauer/Zuhörer im Publikum verstehen, Durchsagen und Anweisungen verstehen, Radiosendungen und Tonaufnahmen verstehen. Als mögliche Absichten werden genannt: global verstehen, selektiv verstehen, detailliert verstehen und Schlussfolgerungen ziehen können. Auch die Strategien des Hörverstehens (4.4.2.4), etwa die Fähigkeit zur Planung durch den Aufbau von Erwartungen, zur Wahrnehmung von Hinweisen oder zur

⁹ Vgl. in 2.4 die Formel: »The Framework must be comprehensive, but all its users must be selective.« Vgl. *hier* Abschnitt 4.1. N.B. Im Ansatz des GERS ist das Erfordernis der Transparenz von Anfang an mit jenem der Kohärenz verbunden (Council for Cultural Co-operation 1992). Die Unterrichtsinhalte müssen ebenso zu den Unterrichtszielen passen wie die Unterrichtsmittel, die Methoden und die Prüfungen. Jeder Sachkenner weiß, welche Defizite hier bestehen.

¹⁰ Vgl. Eggenesperger 2000 und z. B. die Differenzierungen zu den rezeptiven Fertigkeiten.

¹¹ Obwohl die sorgfältige empirische Kalibrierung der Deskriptoren zu den großen Vorzügen des GERS gehört, verdient sie bei seiner periodisch nötigen Revision besondere Aufmerksamkeit. Das gilt neben der Begrifflichkeit (vgl. Quetz zur FJK 2002) vor allem für die horizontale Kohärenz der Deskriptoren. Gehören wirklich alle Kompetenzen, die einem bestimmten Niveau zugeordnet werden, auf die gleiche Ebene? Vgl. auch *hier* Anm. zu Abschnitt 4.1.

Kontrolle der Rezeption und zur Reparatur misslungener Rezeptionsversuche sollen berücksichtigt werden. Obwohl andere Fertigkeiten, wie etwa jene der mündlichen Interaktion (4.4.3.1), noch stärker aufgeschlüsselt sind, gilt auch für sie, dass die vorgelegten Skalierungen bei weitem nicht alle Möglichkeiten abdecken und die Benutzer des GERS gegebenenfalls eigene Normen einführen müssen.¹² Auch das Spannungsverhältnis zwischen den Zielen des Lernens und Lehrens einerseits und den Möglichkeiten der Beurteilung zeigt sich notwendigerweise.¹³ Eine informelle fremdsprachliche Diskussion unter Freunden (4.4.3.1, S. 77) muss wohl zu den Zielen des Fremdsprachenunterrichts im allgemein bildenden Schulwesen gehören. Was bleibt von ihr, wenn die Teilnehmer wissen, dass sie, gestützt auf ein detailliertes Raster, die Grundlage für eine Beurteilung ihrer fremdsprachlichen Interaktionsfähigkeit bildet?

3.4 Es ist bezeichnend für den GERS, dass die den sprachlichen Fertigkeiten zugrunde liegenden oder mit ihnen erworbenen Kompetenzen erst (in Kapitel 5) nach den Fertigkeiten erörtert werden. Dabei wird zunächst (5.1, wie in 2.1.1) in Übereinstimmung mit der neueren Fremdsprachendidaktik zwischen den Ebenen des Wissens (*savoir*), Könnens (*savoir faire*), Seins (*savoir être*) und Lernens (*savoir apprendre*) unterschieden und dargelegt, dass sprachliche und kulturelle Kompetenzen untrennbar sind. Wer eine fremde Sprache lernt, verändert sich.¹⁴ Danach (5.2) geht es um die Einheiten und Regeln, welche die sprachlichen Fertigkeiten ermöglichen, also z. B. um Aussprache, Rechtschreibung, Grammatik und Wortschatz, neben vielem Anderen aber auch um rhetorische Regeln wie »Avoid obscurity and ambiguity.« (5.2.3.1).¹⁵ Ein sprachübergreifendes Dokument kann lediglich Kategorien von Lerninhalten benennen und Kriterien zu ihrer Auswahl ansprechen. Die die Darstellung begleitende Charakterisierung der

¹² Die Übersetzung u. Ä. fehlen sogar in den Globalskalen. In 4.4.4.3 heißt es dazu lapidar: »No illustrative scales are yet available. «

¹³ Vgl. Abel 1992 These 17: » Par rapport à l'usage communicatif d'une langue humaine, plus un test de langue est valide, moins il est fidèle et *vice versa*. «

¹⁴ Das wird im Vorspann zu Kap. 4 deutlicher ausgeführt als in dem dem *savoir être* gewidmeten Abschnitt 5.1.3. Vor 4.1 (S. 43) heißt es: »The linguistic and cultural competences ... enable the individual to develop an enriched, more complex personality ... « Vgl. Abel 1982, S. 3. Vgl. jetzt auch Abel 2004, Abschnitt 4.

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

menschlichen Sprachkompetenz¹⁶ und die Struktur der Darlegungen zur Unterrichtsplanung¹⁷ überzeugen nicht immer, ohne dass durch solche eher enzyklopädische Zugaben die zentrale Leistung des GERS geschmälert würde. Quetz, der weiß, wovon er redet, spricht in seinem Papier für die Frühjahrskonferenz 2002 von »Zierrat«, »Schnickschnack«, »Strass und Tand«.¹⁸

4.1 Die Grenzen des GERS ergeben sich vor allem aus seiner fast unvermeidlichen sprachübergreifenden Ausrichtung. Man ist versucht zu sagen, dass der GERS fast folgenlos bleiben wird, solange es keine Werke gibt, die für bestimmte Sprachen und Sprachgemeinschaften in konsensfähiger Weise angeben, welche Qualifikationen vorhanden sein müssen, damit dieses oder jenes Niveau sprachlicher und kultureller Kompetenz für bestimmte Formen der Sprachverwendung zuerkannt werden kann.¹⁹ Für welches Kompetenzniveau müssen im

¹⁶ Welchen Sinn soll es machen, wenn (5.2.1) der lexikalischen und der grammatischen Kompetenz eine semantische Kompetenz gegenübergestellt wird? Kann man über lexikalische oder grammatische Einheiten verfügen, ohne ihre Bedeutung zu kennen? Gibt es sprachliche Kompetenz (als *savoir faire*, als Können), die nicht zugleich soziolinguistische und pragmatische Kompetenz (im Sinne von: in der Sprachgemeinschaft durch den Einsatz sprachlicher Mittel handeln können) ist? Wozu dann die Unterscheidung von *linguistic competences* in 5.2.1 und *sociolinguistic* bzw. *pragmatic competences* in 5.2.2 bzw. 5.2.3 und in 2.1.2? Vgl. Abel 2000a Abschnitt (a) und Abel 2000b vor allem Abschnitte 3 und 4.

¹⁷ Es überrascht, dass die Auswahlproblematik weithin aus dem Kompetenzkapitel ausgegliedert und in das *Methodikkapitel* (Kap. 6) eingeordnet wird. Der Vorrang der Lerninhaltsbestimmung vor der Unterrichtsmethodik wird dabei zuweilen übersehen. Die Benutzer des GERS sollen zunächst (6.4.7.1) bedenken, *wie* neue Vokabeln eingeführt und gelernt werden sollen, bevor (6.4.7.2) gefragt wird, welchen Umfang der zu erlernende Wortschatz haben soll, welche Inhalte er abdecken soll, welcher Grad der Verfügung anzustreben ist und ob zwischen produktivem und rezeptivem Wortschatz unterschieden werden soll. Dann wird auf die Wortschatzeinführung zurückgekommen: »What use is made of inferencing techniques? How is their development promoted?«. Erst der Schlussabschnitt im Wortschatzteil des *Methodikkapitels* (6.4.7.3) behandelt explizit die Wortschatzauswahl und ihre Kriterien.

¹⁸ Die Kapitel 6 bis 9 konfrontieren den Ansatz des GERS mit den Fragen, welche die Methodik des Unterrichts (Kap. 6, 7), seine institutionelle Einbettung (Kap. 8) und die Leistungsmessung (Kap. 9) aufwerfen.

¹⁹ Christine Feik erinnert zu Recht daran, dass die einzelsprachliche Füllung das System der im GERS angesetzten Niveaustufen sprengen kann. Eine gute Verfügung über die spanische und die englische Orthographie ist vielleicht doch unterschiedlichen Niveaustufen zuzuordnen. Analoge

Französischen die Relativpronomen *dont* (etwa 'dessen, deren') oder *lequel* (etwa 'welcher, welche, welches') oder – man verzeihe die surrealistische Assoziation – Kenntnisse über die Nationalheldin Jeanne d'Arc gefordert werden? Mit einem beschränkten Konsens in solchen Fragen ist allenfalls nach längerer Diskussion zu rechnen. Langenscheidt hat für Deutsch als Fremdsprache zur Operationalisierung des GERS eine Publikation *Profile deutsch* angekündigt (Glaboniat 2001), die vom Goethe-Institut sowie österreichischen und schweizerischen Institutionen erarbeitet wird. Man wünscht dem Werk zahlreiche kompetente Konkurrenz. Wenn schon die Gefahr besteht, dass der offene und flexible sprachübergreifende Ansatz des GERS legitime Freiräume der Unterrichtsplanung beeinträchtigt (vgl. *hier* Abschnitt 4.5), so gilt das für ihn einzelsprachlich präzisierende Werke noch weit mehr. Da auch in der Fremdsprachendidaktik die Tendenz besteht, das Rad immer wieder neu zu erfinden (vgl. Abel 2002), ist zugleich daran zu erinnern, dass Vorarbeiten nicht ignoriert werden dürfen. Die zahlreichen auf Anregung des Europarats erstellten Schwellenniveaus können die Umsetzung des GERS erleichtern, obwohl sie gerade nicht auf die Skalierung von Kompetenzen abzielen, sondern ein dem Niveau B1 des GERS nahes Niveau beschreiben sollen und ihnen die unverzichtbare explizite kulturelle Dimension fast völlig fehlt. Es wäre auch wünschenswert, dass die einzelsprachlichen Präzisierungen nicht völlig unabhängig von einander entstehen.

4.2 Die soeben postulierte konkretere Bestimmung der fremdsprachlichen Kompetenz kann für die Auffassung des Unterrichtsziels nicht folgenlos bleiben. Die Einheiten und Regeln einer Sprache sind vielseitig einsetzbare Werkzeuge. Niemand kann sagen, in wie vielen Kontexten die Verben der französischen Verbklassen *agir*, *sentir* oder *offrir* von Nutzen sind. Der Ausdruck für *sie sind* unterscheidet sich in der französischen Aussprache von dem Ausdruck für *sie haben* durch das gleiche, für Deutschsprachige problematische Segment wie die Ausdrücke für *Fisch* und für *Gift* oder jene für *Schwestern* und *Stunden*. Niemand wird bestreiten, dass der Unterricht den Schülerinnen und Schülern eine Vorbereitung auf die Situationen schuldet, in denen sie vermutlich ihre Sprachkenntnisse einsetzen werden. Es ist entschieden zu bedauern, dass die Lehrwerke ihrer Funktion als Sprachführer zu wenig gerecht werden. Aber das ändert nichts

Fragen stellen sich für sprachspezifische Merkmale von Fertigkeiten (z. B. des Hörverstehens) und kulturelle Rituale wie z. B. Konventionen, die in Briefen beachtet werden.

daran, dass man von sprachlicher Kompetenz nur reden sollte, wenn jemand imstande ist, Äußerungen zu verstehen und möglicherweise auch selbst von sich zu geben, die er zuvor nie gehört oder gelesen hat. Das setzt voraus, dass man in ganz verschiedenen und weithin unvorhersehbaren Zusammenhängen über eine größere Zahl sprachlicher Ausdrucksmittel frei verfügen kann, – obwohl man eine Sprache bekanntlich nur im Hinblick auf bestimmte Verwendungsweisen erlernen kann.²⁰ Die freie Verfügung über bestimmte sprachliche Einheiten und Regeln – tlw. mit dem Status eines *'forgettable' knowledge* (GERS 2.1.1) – ist das vorrangige Ziel des Fremdsprachenunterrichts. Die Fertigkeiten, deren Skalierung der GERS vornimmt, sind ja gerade dadurch mit einander verbunden, dass sie weithin die gleichen sprachlichen Mittel einsetzen. Je weniger Zeit verfügbar ist, desto weniger kann man darauf setzen, dass die Schülerinnen und Schüler selbständig aus fremdsprachlichen Texten eine Gebrauchsanweisung für die fremde Sprache ableiten können,²¹ d. h. desto mehr müssen Aussprache, Rechtschreibung, Grammatik und Wortschatz als solche gelernt werden. In seiner sprachübergreifenden Form kann der GERS zu der Annahme verleiten, im Fremdsprachenunterricht gehe es vor allem um Fertigkeiten. Das wäre ein schwerwiegender Irrtum. Die Fertigkeiten existieren nur in dem Maß, in dem man auch über die Funktionen der erforderlichen sprachlichen Mittel verfügt.²²

4.3 Unter den weiteren fremdsprachenlerntheoretischen Prinzipien, die im GERS nicht gebührend berücksichtigt werden, wäre zunächst (a) die notwendige Asymmetrie zwischen produktiven und rezeptiven Fertigkeiten zu nennen. Wie in der Muttersprache, so versteht man auch in einer Fremdsprache in der Regel sehr viel mehr, als man selbst äußern kann. (b) Es kann sogar sinnvoll sein, bei der Aneignung einer fremden Sprache den in einem gewissen Maß »autonomen« rezeptiven Fertigkeiten besonderes Gewicht einzuräumen.²³ Man ist im Allgemeinen häufiger in Situationen, in denen man fremdsprachige Texte, vor allem

²⁰ Der Verfasser bezeichnet diesen Sachverhalt als das Paradox des Fremdsprachenlernens. Vgl. Abel 2000b Abschnitt 5.

²¹ Ich kann nicht damit rechnen, dass eine Äußerung wie *Lotte court dans la forêt* von Deutsch lernenden französischen Schülern richtig wiedergegeben wird, wenn sie nicht in irgend einer Weise gelernt haben, dass Ortsangaben im Dativ und Richtungsangaben im Akkusativ stehen: Lotte läuft entweder *im* Wald oder *in den* Wald.

²² Vgl. Abel 1992 Thesen 7 und 13 und 2000b Abschnitt 10.2.1.

²³ Vgl. Abel 2000b Abschnitt 10.2.5 sowie jetzt Abel 2006 Abschnitt 2.

gedruckte Texte, entschlüsseln muss als in Situationen, in denen man sich selbst in der Fremdsprache äußert. (c) Gerade in diesem Zusammenhang muss auch an die Einheit der europäischen Sprachen erinnert werden. Wer eine dieser Sprachen lernt, lernt vieles, was auch für andere Sprachen gilt, – meist ohne es zu merken, wenn er nicht darauf hingewiesen wird. Die europäischen Sprachen können und sollten verbunden unterrichtet werden. Dieser im GERS besonders nahe liegende Gesichtspunkt spielt in dem Unternehmen erstaunlicherweise fast keine Rolle, trotz des in 1.3 proklamierten Paradigmenwechsels vom *multilingualism* zum *plurilingualism* und ähnlicher Äußerungen.²⁴ (d) Ein anderer Mangel des GERS liegt in fremdsprachenlerntheoretischer Hinsicht darin, dass trotz 6.1.3.1 die Diskontinuität fremdsprachlicher Kompetenzen²⁵ kaum thematisiert wird. Im Gegenteil: Das aus dem GERS abgeleitete Konzept eines europäischen Sprachenpasses (Portfolio) suggeriert, dass Fremdsprachenkenntnisse ebenso unveränderliche Persönlichkeitsmerkmale sind wie die Farbe der Augen oder der Haut.²⁶ (e) Schließlich ist erneut an das schon im Papier zur Frühjahrskonferenz 2000 angeführte Argument der pragmatischen Autonomie des Gebrauchs einer Fremdsprache zu erinnern. So wenig man mit einem sehr jungen oder einem sehr alten Menschen wie mit einem Vierzigjährigen sprechen kann, so wenig kann man eine Fremdsprache wie seine Erstsprache gebrauchen.²⁷ Auch das spielt im GERS kaum eine Rolle.

4.4 Schwerer als die angeführten Punkte wiegt in Anbetracht seiner Entstehungsbedingungen die schier unglaubliche Abstinenz des GERS in sprachenspolitischer oder, wenn man so will, sozialer und pädagogischer Hinsicht. Wer über Sprachunterricht nachdenkt, kann diese Dimension nicht mehr ausklammern.²⁸ Warum sollen denn in Europa Sprachen gelernt und gelehrt werden?

²⁴ Z. B. vor 4.1 (S. 43) und in 8.1.

²⁵ D. h. z. B. ihre sprunghafte Entwicklung, Fossilisierung, Volatilität und Reaktivierbarkeit.

²⁶ Jede Sprachprüfung ist bestenfalls eine gelungene Momentaufnahme. Vgl. Abel 1992 mit dem in den Beispielen zu These 7 viermal wiederholten »derzeit«. – Auch der mit der konsequenten Fortschreibung im Unterricht verbundene Aufwand könnte das Portfolio-Projekt scheitern lassen. Andere Aspekte, z. B. der regelmäßige Ansporn zur Selbsteinschätzung oder die Dokumentation der individuellen Sprachenbiographie, sind durchaus positiv zu sehen.

²⁷ Vgl. Abel 2000a Abschnitt (b).

²⁸ Vgl. Abel 1982, sowie Abel 2002 Abschnitt 6 und Abel 2001 S. 111 ff.

4.4.1 Der GERS tut, auch in dem wie ein Sandkastenspiel anmutenden Kapitel 8 über *Linguistic diversification and the curriculum*, allen Ernstes so, als hätten in Europa alle Sprachen, also z. B. das Englische, Russische, Galegische, Estnische oder Dänische einen identischen Status. Wäre es nicht redlicher einzugehen, dass das Englische mindestens für Personen mit einiger sozialer Verantwortung keine Fremdsprache mehr sein kann, sondern wohl noch geraume Zeit den Rang einer internationalen Zweitsprache hat und eine Didaktik der Mehrsprachigkeit für die Bürger Europas von diesem in vieler Hinsicht positiven Sachverhalt ausgehen muss.²⁹ Wenn man die sprachliche und kulturelle Vielfalt Europas dennoch als Wert sieht und vermeiden will, dass der in einer Kosten-Nutzen-Rechnung unschwer quantifizierbare Vorsprung der Anglophonen in irrationale Gewalt gegen Anglophones umschlägt, dann muss man auch anerkennen, dass für nicht wenige Menschen neben der vertieften Erlernung des Englischen die intensive Erlernung mindestens einer anderen Sprache unumgänglich ist. Dabei steht außer Zweifel, dass die Aneignung einer weiteren vertieft erlernten Sprache anders zu konzipieren ist als die der internationalen Sprache Englisch, wenngleich sie nicht unter dem in dieser Sprache zu erreichenden Niveau bleiben darf, auch was das Kulturelle angeht. Sonst kann man gleich auf das Englische zurückgreifen.³⁰

4.4.2 In diesem Zusammenhang ist auch zu rügen, dass der dem GERS zugrunde liegende Begriff der europäischen Staatsbürgerschaft (*European Citizenship / citoyenneté européenne*) gänzlich ohne Füllung bleibt.³¹ Zwischen den Nationen Europas existieren noch immer sich vielfältig überschneidende

²⁹ Vgl. jedoch die Stellungnahme von Abel / Schröder 2003 gegen den Unterricht des Englischen als Fremdsprache auf Grundschulen. Ein solcher Unterricht könnte die spätere Erlernung weiterer Sprachen als unnötige Mühe erscheinen lassen.

³⁰ Weitere Sprachen können daneben nur begrenzt vermittelt werden. Man könnte an Unterrichtseinheiten denken, die ergänzend zu englischsprachiger Kommunikation eine höfliche Kontaktaufnahme ermöglichen, unterhalb des niedrigsten Niveaus des GERS (3.5). Auch an Lesefertigkeitskurse, welche die Entsprechungen zwischen den europäischen Sprachen nutzen, ist wieder zu erinnern. N. B. Die Folgen einer Ausweitung des Fremdsprachenunterrichts für den muttersprachlichen Unterricht werden bisher kaum bedacht. Gerade mit Blick auf das *savoir être* muss an der muttersprachlichen Kompetenz junger Europäer künftig eher mehr denn weniger gearbeitet werden als bisher.

³¹ Deskriptoren zum *savoir être* und den anderen in 5.1 behandelten Kompetenzen fehlen. Vgl. auch das von Vollmer zur Frühjahrskonferenz 2002 eingereichte Papier.

Unterlegenheits- und Überlegenheitsgefühle (und aus ihnen resultierende dumpfe Ängste), die vom GERS ignoriert werden. Die implizit angenommene kulturelle Homogenität Europas ist trügerisch. Ohne das Bewusstsein von Gemeinsamkeiten und Unterschieden wird in Europa kein ausgeprägtes Zusammengehörigkeitsgefühl entstehen.

Drei Gesichtspunkte hätten in dieser Hinsicht Berücksichtigung verdient:

- (a) Künftige Generationen sollten davon überzeugt werden, dass der oft unbequeme friedliche Wettbewerb zwischen den Nationen und Regionen Europas allen Vorteile bringt. Nationales und regionales Selbstbewusstsein müssen daher auch künftig gepflegt werden.
- (b) Die Grenzen Europas sind nicht bestimmbar. Einerseits betonen manche Bewohner Europas nicht ohne Grund ihre Distanz zur (überkommenen und/oder aktuellen) europäischen Kultur und andererseits gibt es kaum ein Stück Erde, dessen Bevölkerung nicht auch mehr oder weniger von Europa geprägt wäre. So wie man niemandem eine europäische Identität aufzwingen kann, so wird man niemandem verbieten können, sich als Europäer zu fühlen, auch wenn er geographisch weit entfernt von Europa lebt.³²
- (c) Das Bewusstsein europäischer Gemeinsamkeiten muss in drei Dimensionen gepflegt werden. Es gibt nicht nur ein noch immer stark wirkendes transnationales Erbe und die Gemeinsamkeiten der Gegenwart. Die europäische Identität muss auch durch Ideale bestimmt werden, die für die Zukunft gelten sollen, selbst wenn über sie zunächst kein Konsens besteht. So wie die starke nationale Identität des republikanischen Frankreich sich im 19. Jahrhundert allmählich aus der Dynamik zunächst kontroverser revolutionärer Ideale entwickelt hat.

4.5 Abschließend und doch eng mit dem Vorausgehenden verbunden: Eine transparente Zertifizierung der Ergebnisse des Fremdsprachenunterrichts ist unumgänglich. Dennoch sollte, vor allem in Anbetracht des *Backwash*-Effekts, die mit dem GERS verbundene Gefahr der Nivellierung nicht übersehen werden.³³

³² Es ist sogar zu fragen, ob der Gedanke einer europäischen Staatsbürgerschaft nicht überholt ist und in die Idee unserer Klassik vom Weltbürgertum überführt werden sollte. Für europäisches Selbstbewusstsein gälte dennoch, was soeben zum nationalen und regionalen Selbstbewusstsein in Europa gesagt wurde.

³³ Vgl. das Argument der *McDonaldisierung* in dem von Schwerdtfeger zur Frühjahrskonferenz 2002 eingereichten Papier.

Der Referenzrahmen darf nicht zur Zwangsjacke werden. Der Wettbewerb der deutschen Bundesländer schließt Fehlentwicklungen nicht aus, aber er neutralisiert sie häufiger als dass er sie verstärkt. Insgesamt ist er – gerade auch im Vergleich mit Frankreich – ein Gewinn für unser Schulwesen. Ähnliches gilt für die Konkurrenz der Schulfremdsprachen und den Wettbewerb der europäischen Schulverwaltungen. Es wäre fatal, wenn durch den GERS Initiativen verhindert und legitime Freiräume vernichtet würden.³⁴ Analoges gilt auf der Ebene der einzelnen Lerngruppe. Obwohl positive pädagogische Folgen exakter Leistungsmessung unstrittig sind,³⁵ können die Noten im Fremdsprachenunterricht nicht gleichsam mit dem Metermaß und der Stoppuhr vergeben werden, wie das zuweilen im Sportunterricht üblich war. Man hat zu Recht beanstandet, dass im GERS zu wenig vom Lerner als Person die Rede ist. Es ist kein Fehler, sondern durchaus in Ordnung, wenn das Schulwesen den Lehrerinnen und Lehrern Ermessenspielraum gibt und ihnen z. B. gestattet, Warnungen oder ermutigendes Vertrauen auf künftige Leistungen in Bewertungen einfließen zu lassen.³⁶ Die pädagogische Freiheit kompetenter Lehrer ist ein hohes Gut. Man sollte sie nicht leichtfertig europäischen Normen opfern. Aber sie darf natürlich auch nicht als Alibi für einen ineffizienten Unterricht missbraucht werden.

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

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

³⁴ Warum sollte der Französischunterricht in Finnland nicht tlw. andere Ziele verfolgen als in Italien? Vgl. Abel 2001 S. 108 f. und S. 110 ff. sowie Abel / Abel 2001. Auf der Frühjahrskonferenz war von der Gefahr die Rede, dass im Kontext der EU-Erweiterung der GERS zu einem Dokument des Neokolonialismus wird.

³⁵ Vgl. Abel 2002 Abschnitt 4.1-2 und vor allem Ende von Abschnitt 5.1.

³⁶ Vgl. Abel 1982 S. 5 sowie Abel 1992 Kommentar zu These 15 und wiederum Abel 2002 Abschnitt 5.1.

5.1. In Anbetracht der Absicht und Machart des GERS erschien dem Verfasser eine intensivere Auseinandersetzung mit den oft schillernden Facetten³⁷ der in dem Werk belegbaren Sprach(en)-Begriffe nicht angebracht. Neben den Truismen wurden weniger selbstverständliche Übereinstimmungen in Grundpositionen erfreut zur Kenntnis genommen. Das gilt besonders für den (im GERS freilich nur unzureichend vertieften) Grundsatz *se servir d'une langue, c'est agir* (2.1),³⁸ für das Axiom der Begrenztheit selbst der muttersprachlichen Kompetenz (5.2.1 und 8.2.2),³⁹ oder jenes einer »integrativen« Mehrsprachigkeit (1.3 u. a.).⁴⁰ In anderen Fragen unterscheiden sich die Positionen des Verfassers deutlich von der im GERS belegten Auffassung der menschlichen Sprachkompetenz.⁴¹ Die oberflächennahe Formulierung der KANN-Beschreibungen des GERS neutralisiert allerdings die festgestellten Mängel. Die Deskriptoren des GERS sind im Kern brauchbare Instrumente zur Bestimmung wesentlicher Ergebnisse des Unterrichts. Es ist nahe liegend, dass in einer sprachübergreifenden Publikation den sprachlichen Mitteln weniger Beachtung geschenkt wird als den Fertigkeiten, die ihre Verfügbarkeit manifestieren.

5.2 Auch die Mehrzahl der fremdsprachenlerntheoretischen Positionen des GERS erfordert keine Auseinandersetzung, da es sich weithin um (tlw. ohne Festlegung referiertes) Gemeingut der älteren und/oder neueren Fremdsprachendidaktik handelt.⁴² Als wichtigere Übereinstimmungen mit Positionen des Verfassers wären vor allem zu nennen die Verbindung von Selbstbewertung und Fremdbewertung (Kap. 2), die Betonung der Unterscheidung zwischen Wissen und Können, der Ansatz einer Ebene der Lernkompetenz (5.1.4) und vor allem der Aspekt des *savoir être* (5.1.3). Dazu kommt z. B. die Aufwertung der Übersetzung u. Ä. (*mediation*, ab Abschnitt 2.1.3), die Bedeutung der *tasks* (Kap. 7) und mit ihr verbunden die Unterscheidung zwischen der Simulation

³⁷ Vgl. dazu etwa die erstaunliche Berufung auf die Prinzipien einer pluralistischen Demokratie in 2.3.2.

³⁸ Vgl. Abel 2000a Abschnitt (a) und Abel 2000b Abschnitt 3.

³⁹ »All knowledge of a language is partial, however much of a 'mother tongue' or 'native language' it seems to be.« Vgl. wiederum Abel 2000a Abschnitt (a) und Abel 2000b vor allem Abschnitt 6.1-2.

⁴⁰ Vgl. Abel 2001 S. 119 f. und Abel 2002 Abschnitt 6.3.

⁴¹ Vgl. *hier* Fußnote 15 zu Abschnitt 3.4 und den Abschnitt 4.2.

⁴² Vgl. dazu *hier* am Ende von Abschnitt 3.4 die Einschätzung von Quetz.

außerunterrichtlicher Aktivitäten im Unterricht und didaktischen Aktivitäten an sich. Der Verfasser hat die Berücksichtigung der Interaktion bei der Gliederung der sprachlichen Fertigkeiten in seine Lehre übernommen.⁴³ Daneben gibt es im GERS freilich auch sehr störende Defizite, die im Wesentlichen *hier* in den Abschnitten 4.3 und 4.4 behandelt werden. Dabei geht es um die Asymmetrie von rezeptiven und produktiven Kompetenzen, den Rang der rezeptiven Kompetenzen, den im GERS zwar proklamierten, aber nicht eingelösten Ansatz der Mehrsprachigkeitsdidaktik, die Diskontinuität sprachlicher Kompetenzen⁴⁴ und die pragmatische Autonomie des Gebrauchs einer Fremdsprache. Ganz besonders deutlich rügt der Verfasser daneben die fast unglaubliche Abstinenz des GERS in sprachenpolitischer bzw. sozialer und pädagogischer Hinsicht, auch gerade zu dem Schlüsselbegriff der *European Citizenship / citoyenneté européenne*.

Die genannten Defizite entsprechen Forschungslücken und müssen als Herausforderung an die Weiterentwicklung der Theorie und Praxis des Lehrens und Lernens fremder Sprachen in Europa angenommen werden. Auch in der vorliegenden Form dürfte der GERS jedoch bereits beträchtliche Fortschritte bewirken, da seine Umsetzung zu einer notwendigerweise auch theoretischen Revision der Praxis zwingt. Die Breitenwirkung des GERS kann dazu beitragen, dass das ihn kennzeichnende Streben nach Kohärenz in der Unterrichtsplanung stärker berücksichtigt wird.

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

⁴³ Vgl. *hier* Abschnitt 3.1.

⁴⁴ In diesem Zusammenhang wird *hier* in Abschnitt 4.3 auch zu dem Portfolio-Projekt Stellung genommen.

Eine Normierung der Bezugnahme auf den GERS ist dennoch unabweisbar, vor allem im Hinblick auf bestimmte Formen der Sprachverwendung in einzelnen Sprachen und Kulturen.⁴⁵ Man muss hoffen, dass eine von konkurrierenden Kompetenzen geprägte curriculare Entwicklungsarbeit diese Notwendigkeit erkennt und – mit ausreichenden Ressourcen versehen⁴⁶ – auch annehmen kann. Die Zielbereiche *savoir* und *savoir être* erfordern noch besonders eingehende Bemühungen. Die eingangs⁴⁷ erwähnte, durch den GERS gerade zu überwindende Unkenntnis der Unterrichtsergebnisse wird seine Umsetzung zunächst erschweren. Es besteht die Gefahr, dass in einer ersten Phase aus dem GERS entnommene Beschreibungen als Wunschziele für künftigen Unterricht verordnet werden. Wie lange wird es dauern, bis man verlässlich angeben kann, welches Niveau des GERS für einen bestimmten Fremdsprachenlehrgang einer bestimmten Schulart ein angemessenes Ziel darstellt?

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

Die mit der breiten Akzeptanz verbundene Wirkung des GERS wird daneben auch dazu zwingen, seine Funktion als Multiplikator fremdsprachendidaktischer Erkenntnisse zu analysieren. Obwohl einschlägige Verdienste nicht zu bestreiten sind, müssen, wenn diese Funktion beibehalten werden soll, Nuancierungen und Ergänzungen vorgenommen werden. Die Notwendigkeit einer solchen Revision ist unmittelbar erkennbar in den erstaunlichen Lücken der Bibliographie, nicht zuletzt was die deutschsprachige Forschung angeht. Auch unter dem Blickwinkel einer begründeten Weiterentwicklung ist abschließend zur Akzeptanz und Wirkung des GERS an die Warnungen *hier* in Abschnitt 4.5 und am Ende des

⁴⁵ Vgl. *hier* Abschnitt 3.2 und vor allem 4.1.

⁴⁶ N. B. Die Operationalisierung des GERS kann nicht nur von Lehrplankommissionen geleistet werden.

⁴⁷ Vgl. *hier* am Anfang von Abschnitt 2.

Abschnitts 5.3 zu erinnern. An qualitativ ausgerichteten empirischen Forschungen führt kein Weg vorbei. Nur so kann man vermeiden, dass der GERS zur Zwangsjacke wird.

Bibliographie

- Council of Europe, Council for Cultural Co-operation, Education Committee, Modern Languages Division (2001), *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*. Cambridge.
- Conseil de l'Europe, Conseil de la coopération culturelle, Comité de l'éducation, Division des langues vivantes (2001), *Un cadre européen commun de référence pour les langues : Apprendre, enseigner, évaluer*. Paris.
- Europarat, Rat für kulturelle Zusammenarbeit (2001), *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Berlin.
- Abel, Agnès / Abel, Fritz (2001), Nationale Identität durch muttersprachlichen Unterricht in allen Fächern. Die französische Grundschule als Lernschule. In: Köppert, Christine / Metzger, Klaus, éd., *Entfaltung innerer Kräfte. Blickpunkte der Deutschdidaktik. Festschrift für Kaspar H. Spinner anlässlich seines 60. Geburtstages*. Seelze-Velber, p. 269-285.
- Abel, Fritz (1982), Statement zum Tagungsthema. In: Bausch, Karl-Richard u. a., Hrg., *Das Postulat der Lernerzentriertheit. Rückwirkungen auf die Theorie des Fremdsprachenunterrichts. Arbeitspapiere der 2. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Bochum, S. 1-5.
- Abel, Fritz (1987), Der Französischunterricht und die frankophonen Minderheiten in den überwiegend anglophonen Provinzen und Territorien Kanadas. In: Wolf, Lothar, Hrg., *Französische Sprache in Kanada*. München, S. 137-266.
- Abel, Fritz (1992), Sprachprüfungen im Fremdsprachenunterricht. In: Anschütz, Susanne R., Hrg., *Texte, Sätze, Wörter und Moneme. Festschrift für Klaus Heger*. Heidelberg, S. 1-15.
- Abel, Fritz (2000a), Interaktion und menschliche Sprachkompetenz. In: Bausch, Karl-Richard u. a., Hrg., *Interaktion im Kontext des Lebens und Lernens fremder Sprachen. Arbeitspapiere der 20. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen, S. 11-19.

- Abel, Fritz (2000b), Que signifie « savoir » une langue étrangère? In: Staib, Bruno, Hrg., *Linguistica romanica et indiana. Festschrift für Wolf Dietrich*. Tübingen, S. 3-20.
- Abel, Fritz (2001), Die sozialen und pädagogischen Aufgaben des schulischen Französischunterrichts in Deutschland. In: Wiater, Werner, Hrg., *Kompetenzerwerb in der Schule von morgen*. Donauwörth, S. 108-121.
- Abel, Fritz (2002), Der Fremdsprachenunterricht muss zielbewusster werden. In: Bausch, Karl-Richard u. a., Hrg., *Neue curriculare und unterrichtsmethodische Ansätze und Prinzipien für das Lehren und Lernen fremder Sprachen. Arbeitspapiere der 21. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen, S. 9-19.
- Abel, Fritz (2004), Werteorientierung im Französischunterricht. In: Matthes, Eva, Hrg., *Werteorientierter Unterricht – eine Herausforderung für die Schulfächer*. Donauwörth, S. 145-169.
- Abel, Fritz (2006), Gemeinsamkeiten im Häufigkeitsschatz des Französischen, Italienischen und Spanischen. Bericht über ein Experiment. In: Martinez, Hélène / Reinfried, Marcus, Hrg., *Mehrsprachigkeitsdidaktik gestern, heute und morgen. Festschrift für Franz-Joseph Meißner zum 60. Geburtstag*. Tübingen, S. 37-52.
- Abel, Fritz / Schröder, Konrad (2003), *Englisch oder eine andere Sprache? Zum Fremdsprachenunterricht an der Grundschule*. Universität Augsburg. Pressemitteilung 18/03, 12. Februar 2003.
- Council for Cultural Co-operation of the Council of Europe (1992), *Transparency and Coherence in Language Learning in Europe: objectives, assessment and certification*. Council of Europe, Council for Cultural Co-operation.
- Eggensperger, Karl-Heinz (2000), *Kompetenzniveaus für das Lernen und Lehren von Fremdsprachen: Europarat und UNICert*.
 [Eggensperger (2000) =
<http://pub.ub.uni-potsdam.de/2000meta/0007/door.htm>]
- Glaboniat, Manuela u. a. (2001), *Profile deutsch. Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen. Lernzielbestimmungen, Kannbeschreibungen, Kommunikative Mittel, Niveau A1, A2, B1, B2*. Berlin.
- Harley, Birgit u. a. (1990), *The Evaluation Syllabus. National Core French Study*. Ottawa.
- Schneider, Günther (2001), Kompetenzbeschreibungen für das »Europäische Sprachenportfolio«. *Fremdsprachen Lehren und Lernen* 30, S. 193-214.

- Schneider, Günther / North, Brian (2000), *Fremdsprachen können – was heißt das? Skalen zur Beschreibung, Beurteilung und Selbsteinschätzung der fremdsprachlichen Kommunikationsfähigkeit*. Chur.
- Stoldt, Peter (o.J. [2001]), Der Gemeinsame europäische Referenzrahmen und seine Umsetzung in den Ländern in der Bundesrepublik. Realität und Zukunftschance. In: Freie und Hansestadt Hamburg, Behörde für Schule, Jugend und Berufsbildung, Hrg., *Sprachenkonferenz der Länder in der Bundesrepublik Deutschland*. Hamburg, S. 36-42.

Quinze thèses sur la norme dans l'enseignement/apprentissage du français langue étrangère¹

A la suite de la défaillance d'un autre conférencier, Fritz Abel a présenté aux participants du colloque de façon improvisée une quinzaine de thèses commentées qui résument l'essentiel de son enseignement concernant la norme dans l'enseignement/apprentissage du français langue étrangère.

1. Importance d'une norme pour l'usage productif de la langue étrangère: La question de la norme se pose dans l'enseignement/apprentissage du français langue étrangère surtout en ce qui concerne les compétences productives des élèves, notamment au niveau des exercices qui doivent fixer un usage recommandable pour leurs propres énoncés (oraux et écrits) en langue étrangère.² L'enseignement/apprentissage des capacités réceptives se doit au contraire de confronter les élèves à un maximum de variétés différentes de la langue étrangère. Les textes que les élèves rencontreront au-delà de l'enseignement sont imprévisibles. Leur compréhension est facilitée par la redondance qui accompagne tout usage d'une langue humaine et les informations inhérentes aux situations communicatives. Pour leurs compétences productives les élèves ont besoin d'un mode d'emploi considérablement plus précis.³

¹ Erstveröffentlichung in: Dietmar Osthus u. a. (Hg.), *La norme linguistique. Théorie, pratique, médias, enseignement*. Bonn: Romanistischer Verlag 2003, S. 187-193.

² N.B. F.A. se sert de la notion de *langue cible* ('Zielsprache') en tant que terme technique pour désigner l'ensemble des unités et des règles de la langue étrangère qui seront enseignées aux élèves pour leurs propres énoncés.

³ Il n'est peut-être pas inutile de rappeler que la planification de l'enseignement évoquée dans le texte est surtout réalisée par les auteurs des programmes et des manuels. Les professeurs peuvent tout au plus la corriger sur tel ou tel point. N.B. La philologie romane continue à consacrer dans les pays germanophones sensiblement plus de recherches aux langues et littératures médiévales qu'à la réflexion sur l'enseignement des langues romanes actuelles.

2. La nécessité d'une sélection: On ne peut pas enseigner toutes les unités et toutes les règles de la langue étrangère. Personne ne dispose de toutes les ressources de sa langue maternelle. Une réduction didactique de l'objet de l'enseignement est incontournable. La principale mesure de réduction consiste dans le choix d'un registre de référence particulier à partir duquel les unités et les règles recommandées pour les énoncés des élèves doivent être identifiées.

3. La neutralité stylistique de la *langue cible*: Etant donné les conditions institutionnelles de l'enseignement secondaire allemand, l'élaboration de la *langue cible* de l'enseignement du français en Allemagne doit s'appuyer prioritairement sur une variété stylistique plutôt neutre de cette langue considérée comme exemplaire dans la communauté linguistique francophone et utilisée par exemple dans des contacts polis avec une personne que l'on connaît peu. La réduction de la variation de la langue étrangère diminuera en même temps le risque d'une utilisation inadéquate d'unités ou de règles propres à un registre particulier. Si ma compétence productive ignore l'unité lexicale *la bouffe* ou les formes *nous nous regardâmes, vous vous regardâtes*, je ne risque pas de les employer mal à propos.

4. L'autonomie pragmatique et stylistique de l'utilisation d'une langue étrangère: On ne se sert pas d'une langue étrangère de la même façon que de sa langue maternelle. Tant que l'on n'a pas atteint un niveau de compétence semblable à celui des locuteurs natifs, l'usage oral de la langue étrangère ressemble à la production de textes écrits. On planifie et on se surveille plus que dans des énoncés oraux spontanés. La distance entre les interlocuteurs et celle qui existe par rapport aux sujets traités renforcent cette tendance. Les unités et les règles que l'on recommande aux élèves pour leurs énoncés en français doivent donc être choisies dans une variété de cette langue où l'on surveille son usage et non pas dans le registre qui caractérise l'usage familier relâché ('ungezwungene Umgangssprache'). Les expressions *j'en ai marre* ou *avoir les flics au cul* sont déplacées dans un manuel de français pour débutants. Il convient au contraire de mettre les élèves systématiquement en garde contre certains usages qui choquent dans leur bouche, même si on les rencontre fréquemment chez de jeunes francophones. Que l'on pense seulement à la particule affirmative *oui* prononcée avec un E ouvert appuyé. Le registre de référence de la *langue cible* incite également à conseiller aux élèves allemands de maintenir les *ne* des expressions négatives *ne ...*

pas, rien, plus etc., que ce soit à l'oral ou à l'écrit, et de prononcer le [l] de *il* ou de *ils* avant une consonne.

5. Contre la dichotomie rigide entre «langue» parlée et «langue» écrite: L'économie de l'enseignement et l'autonomie pragmatique et stylistique de l'utilisation d'une langue étrangère autorisent à recommander aux élèves surtout les unités et les règles communes à la langue parlée et à la langue écrite ('sprechbare Schriftsprache'). Dans cette perspective, rien ne justifie par exemple d'exiger l'emploi du passé simple dans les textes (oraux ou écrits) produits par les élèves.

N.B.1: Le prestige d'une variété neutralisant l'opposition entre «langue» parlée et «langue» écrite dans l'histoire linguistique de l'Europe.⁴

N.B.2: En français contemporain, l'écrit supporte souvent mieux l'usage oral que l'oral ne supporte un usage essentiellement écrit. Les *maths* ou un *oto-rhino* passent plus facilement à l'écrit que les *mathématiques* ou un *oto-rhino-laryngologiste* à l'oral.

6. Le paradoxe de la *langue cible* et de l'enseignement d'une langue étrangère: Bien qu'il soit impossible d'enseigner une langue sans la faire utiliser en situation, dans l'enseignement général,⁵ l'enseignement scolaire d'une langue étrangère doit transmettre aux élèves une compétence essentiellement athématique, c.-à-d. une compétence qui ne se limite pas à certains sujets. Il faut donc, tout en respectant attentivement certaines options pragmatiques prioritaires, insister également sur le caractère instrumental et la polyvalence des unités et des règles à apprendre. L'utilité des classes verbales *agir, sentir* et *offrir* ou celle des pronoms (sujets ou compléments) de la troisième personne ne se limite pas à

⁴ Cf. parmi les passages moins connus le témoignage de St Grégoire sur l'idéal «stylistique» poursuivi dans la rédaction de son Commentaire du livre de Job:

Egi ergo ut et ea quae locutus sum studiosa emendatione transcurrens quasi ad similitudinem dictatus erigerem et ea quae dictaveram non longe a colloquentis sermone discreparent. J'ai donc agi de telle manière que d'une part une révision attentive de mon texte oral le fasse ressembler à un texte dicté (*sc.* en vue d'être conservé par écrit) et que d'autre part le texte dicté ne s'éloigne pas du style de la conversation.'

Epistola ad Leandrum II (355), cité ici d'après Garin, Eugenio (1964): *Geschichte und Dokumente der abendländischen Pädagogik. I Mittelalter*, Reinbek bei Hamburg, 77-78. La citation n'est pas contenue dans l'édition originale Garin, Eugenio (1957): *L'educazione in Europa*, Bari, 43-45.

⁵ 'Im allgemeinbildenden Schulwesen.'

certains contextes. La plupart des unités et des règles que l'on recommandera aux élèves pour leurs énoncés en langue étrangère méritent un effort d'apprentissage en quelque sorte «autonome» dépassant le cadre de certaines situations plus ou moins clairement délimitées. Cette affirmation vaut aussi pour les contenus lexicaux de l'enseignement/apprentissage du français langue étrangère. Comment déterminer les domaines thématiques qui se prêtent à l'emploi du substantif *le lien* ou du verbe *occuper*?⁶

7. Le principe de la correction idiomatique de la *langue cible*: L'exigence d'un usage correct de la *langue cible* est pour l'essentiel inéluctable.⁷ Seules les fautes isolées restent en général sans conséquence dans la communication. Toute utilisation inattendue d'une langue étrangère constitue une gêne supplémentaire.

N.B. Les contrastes entre l'usage et la conscience normative des locuteurs natifs (exemple: le mode après *après que*). Priorité de cette dernière dans le registre de la langue étrangère qui sert de référence dans l'élaboration de la *langue cible* (voir thèse 4).

8. Le principe de la réduction didactique: Il suffit en général de disposer d'une seule expression pour un seul contenu. Dans la mesure où la variété de référence de la *langue cible* comporte des moyens d'expression facilement interchangeables, l'élaboration de la *langue cible* doit donc s'efforcer de réduire l'effort de l'apprentissage. Une personne qui dispose à la fois des paradigmes *je m'assois* et *je m'assieds* ne peut pas exprimer plus que quelqu'un dont la compétence productive se limite à un seul de ces deux paradigmes.

9. Les limites du principe de la réduction didactique: Une réduction extrême de la *langue cible* (à l'image du *Basic English*, par exemple, qui élimine la

⁶ Le plaidoyer du texte pour une certaine priorité du contenu linguistique ('sprachlich') d'un cours de langue étrangère, n'est évidemment pas en contradiction avec la nature pragmatique de la compétence linguistique humaine. Cette compétence n'existe que dans la mesure où elle me permet de poursuivre certains buts à l'aide (des unités et des règles) d'une langue donnée. Si l'enseignement ne réussit pas à transmettre aux élèves la capacité d'*agir* à l'aide de la langue étrangère, il perd sa raison d'être.

⁷ Ce qui n'empêche pas qu'il faille sur ce plan aussi évaluer toutes les possibilités de réduction didactique. Que l'on pense par exemple à certaines normes traditionnelles concernant l'accord du participe passé.

plupart des verbes et va jusqu'à recommander *it's kind of you* pour *thank you*) serait contraire au principe de sa correction idiomatique. Pour cette raison, l'enseignement d'une compétence productive en français ne peut pas se passer par exemple de règles concernant les pronoms personnels ou le présent et le passé du subjonctif. La *langue cible* doit également rester ouverte à l'intégration d'unités et de règles acquises grâce aux activités réceptives (voir thèse 15).

10. Le principe de la cohérence fonctionnelle de la *langue cible*: Le principe de la cohérence fonctionnelle de la *langue cible* limite également de façon très sensible la portée du principe de la réduction didactique. L'élaboration de la *langue cible* ne devrait en principe renoncer qu'à des unités et à des règles dont l'absence ne conduit pas nécessairement à un usage incorrect. Pour cette raison et malgré les indications contraires de certains programmes allemands, le futur antérieur⁸ est aussi indispensable pour la compétence productive des élèves en français que l'auxiliaire *avoir* dans les temps composés du passé de *monter*, *descendre* ou *sortir* accompagnés d'un complément d'objet direct.

11. La réalisation du principe de la réduction didactique: Les principaux critères qui peuvent justifier l'enseignement/apprentissage d'une unité ou d'une règle plutôt que d'une autre sont (a) le critère de la règle la plus générale,⁹ (b) le critère de la fréquence neutralisée¹⁰ et (c) le critère de la facilité contrastive.¹¹

12. La nécessité d'une composante métalinguistique de la *langue cible*: Une composante métalinguistique de la *langue cible*, c.-à-d. la connaissance consciente des moyens linguistiques ('sprachlich') recommandés pour la production de

⁸ *Nous parlerons de ce livre quand vous l'aurez lu.* 'Wir sprechen von dem Buch, wenn Sie es gelesen haben.'

⁹ On peut ainsi recommander pour la *langue cible* l'usage généralisé du pronom relatif *lequel* après une préposition quand le pronom relatif se réfère à un antécédent nominal. *Le monsieur avec lequel je t'ai vu hier soir* comme *La voiture dans laquelle je t'ai vu hier soir*. Les prépositions *entre* et *parmi* cessent alors de constituer des exceptions exigeant des efforts de fixation supplémentaires.

¹⁰ Cf. Eggensperger (1993: 161) qui suggère d'éliminer les classes verbales *conclure*, *résoudre*, *conquérir*, *fuir*, *extraire*, *hair*, *émouvoir* et *revêtir* de la *langue cible* de l'enseignement/apprentissage du français en Allemagne.

¹¹ Au moins dans les pays germanophones, on recommandera donc plutôt *Où habite ton frère ?* que *Où ton frère habite-t-il ?*

textes en langue étrangère, peut faciliter l'apprentissage et le contrôle de ses résultats, notamment pendant le travail autonome des élèves. Il faut familiariser les élèves également avec des techniques énonciatives qui leur permettent de dépasser les limites de leur connaissance de la langue étrangère, notamment une certaine compétence dans l'utilisation de paraphrases (assertives et interrogatives). Le mot juste n'est pas toujours nécessaire.

13. Le caractère normatif de la description de la *langue cible*: La description de la *langue cible* est nécessairement normative. Elle doit fournir aux élèves un mode d'emploi explicite et fonctionnel pour leur usage productif de la langue étrangère.¹² La description de la *langue cible* doit respecter la hiérarchie interne des unités et des règles à apprendre¹³ et tenir compte de la première langue des élèves et des autres langues qu'ils connaissent.

N.B. L'absence d'une description acceptable de la *langue cible* de l'enseignement/apprentissage du français en Allemagne. Aucun manuel de français allemand n'énonce par exemple correctement les règles concernant l'emploi du S sonore français qui pose tant de problèmes aux germanophones.

14. Le caractère «naturel» de la *langue cible*: La *langue cible* est conçue comme un registre d'une variété d'une langue naturelle. Elle n'est pas une réalité artificielle. Sa «construction» s'appuie sur des décisions qui ressemblent à celles que l'on prend inévitablement dans la constitution de son idiolecte ou dans l'aménagement sociolinguistique d'une langue naturelle. Les idiolectes et les langues de culture «normalisées» sont tout aussi naturels ou artificiels qu'une *langue cible* soigneusement élaborée pour l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère.¹⁴

¹² Tout adverbe de fréquence (*parfois, souvent* etc.) est déplacé dans un mode d'emploi.

¹³ La classe verbale *donner* vaut plus que les classes verbales *mourir, boire* et *recueillir* réunies. Les types *j'ai de l'argent* et *je n'ai pas d'argent* sont plus utiles que le type *je n'ai pas de l'argent pour le gaspiller*, sauf si l'on choisit de présenter ces usages comme dus à une règle unique opposant les traits distinctifs quantité et quantité zéro.

¹⁴ Cf. les choix souvent arbitraires des locuteurs natifs devant la codification (tout aussi arbitraire) de la prononciation allemande qui veut que l'on emploie un S sonore à l'initiale antévocalique (*Sie sehen sieben Sonnen* avec quatre [z]) ou la consonne de *Ich* dans les unités lexicales du type *König, wenig*, malgré les [g] des autres formes flexionnelles.

15. La nécessité d'un enseignement/apprentissage planifié des capacités réceptives: Au-delà de l'élaboration de la *langue cible*, la planification de l'enseignement/apprentissage doit s'efforcer également d'identifier les unités et les règles de la langue étrangère que les élèves devront apprendre en vue des capacités réceptives. Dans cette perspective, on ne pourra guère éviter de familiariser les élèves des lycées allemands avec de nombreux termes argotiques ou, sur un tout autre plan, les formes les plus fréquentes du passé simple. Certaines unités et règles enseignées d'abord en vue des capacités réceptives pourront ultérieurement être intégrées à la *langue cible*.

Les opinions soutenues dans les thèses qui précèdent marquent le travail de l'auteur depuis assez longtemps. Elles n'ont guère été modifiées au fil des années.

Pour quelques approfondissements voir:

- Abel, Fritz (1981): «Die Zielsprache des Fremdsprachenunterrichts». Geckeler, Horst e.a. (éd.): Logos semantikos. Studia linguistica in honorem Eugenio Coseriu. Vol.5, Berlin – Madrid, 7-18.
- Abel, Fritz (1982): «Vorschlag eines Abschlussprofils 'Aussprache' für den Französischunterricht an Deutschsprachige». DNS 81, 289-304.
- Abel, Fritz (1994): «Die Darstellung der Syntax und Semantik des subjonctif in verschiedenen Grammatiken von Fritz Stromeyer, Hans-Wilhelm Klein und Hartmut Kleineidam». Baum, Richard e.a. (éd.): Lingua et traditio. Festschrift für Hans Helmut Christmann, Tübingen, 737-766, surtout 752-756.
- Abel, Fritz (1997): «Aufgaben der Französischdidaktik – der Augsburger Ansatz». Altenberger, Helmut (éd.): Fachdidaktik in Forschung und Lehre, Augsburg, 13-45, surtout 22-27.
- Abel, Fritz (1998): «Die Darstellung des Relativsatzes in vier verbreiteten Lehrwerken für den Französischunterricht in Deutschland». Figge, Udo L. e.a. (éd.): Grammatische Strukturen und grammatischer Wandel im Französischen. Festschrift für Klaus Hunnius, Bonn, 1-48, surtout 24-31.
- Abel, Fritz (2000): «Que signifie savoir une langue étrangère ?» Staib, Bruno (éd.): Linguistica romanica et indiana. Festschrift für Wolf Dietrich, Tübingen, 3-20.

Voir également:

Eggensperger, Karl-Heinz (1993): Die Verbalflexion im Französischunterricht an Deutschsprachige, Augsburg.

Eggensperger, Karl-Heinz (1995): «Die Progression der Lehrinhalte zur Verbalflexion in Lehrgängen für Französisch als zweite Fremdsprache. Vorschläge zu den Jahrespensen». Fh 26, 143-158.

Quelques considérations sur quatre fonctions de la littérature dans l'enseignement scolaire du français langue étrangère^{1 2}

1 Dans la plupart des pays européens, l'orientation de l'enseignement secondaire a été profondément modifiée pendant la deuxième moitié du 20^{ème} siècle. Les cours réservés autrefois à une élite de moins de dix pour cent de la population scolaire s'adressent maintenant à beaucoup plus d'élèves. Les conséquences de cette évolution pour la planification de la composante littéraire de l'enseignement d'une langue étrangère ne sont pas faciles à évaluer. Il ne faut pas seulement tenir compte des différences qui continuent à exister entre les élèves des différentes sections du système scolaire; les solutions proposées pour l'enseignement d'une langue étrangère particulière doivent aussi envisager le statut pour ainsi dire sociologique de la littérature dans sa communauté linguistique. Dans cette perspective, pour des langues comme l'anglais ou l'espagnol, les décisions à prendre peuvent varier si l'on s'attend à ce que les élèves rencontrent surtout des ressortissants européens ou plutôt des ressortissants d'une autre partie du monde. Les choix possibles dépendent aussi de certaines qualités des textes littéraires écrits dans la langue étrangère à enseigner. Rien n'exclut *a priori* que le contenu et/ou

¹ Erstveröffentlichung in: Hanspeter Plocher u. a. (Hg.), *Esprit civique und Engagement. Festschrift für Henning Krauß*. Tübingen : Stauffenburg 2003, S. 13-28.

² Le texte que l'on peut lire ici continue la série d'articles qui rendent compte de l'enseignement proposé à l'université d'Augsbourg aux futurs professeurs de français dans le premier cycle (*Grundkurs*) de leur formation didactique. Il n'est que naturel que le chapitre consacré à la littérature soit dédié à Henning Krauß. Le couloir dans lequel nos bureaux se font face depuis plus d'un quart de siècle a favorisé des effets d'osmose. Le cadeau offert à Monsieur Krauß à l'occasion de son soixantième anniversaire a donc toutes les chances de contenir des ingrédients qu'il a fournis lui-même. Les reconnaîtra-t-il encore? Mesdames Agnès Abel, Sylvie Cordin, Hélène Frère et Christine Michler ont eu l'amabilité de lire une version antérieure de cet article. L'auteur reconnaît avec gratitude que la version publiée leur doit beaucoup.

la langue de ces textes soient inaccessibles à de jeunes étrangers n'ayant dans la langue en question qu'une compétence assez limitée.³

2 En face de questions de cet ordre, la planification de l'enseignement du français langue étrangère se trouve dans une situation relativement confortable. D'abord parce qu'il n'existe sans doute que très peu de littératures au monde qui présentent une gamme plus étendue de genres littéraires. Toutes les bandes dessinées, toutes les chansons d'auteurs-compositeurs-interprètes, tous les films à grande diffusion, tous les slogans publicitaires conçus en français ne méritent certainement pas qu'on les qualifie de textes littéraires, mais les limites sont souvent difficiles à établir. Entre Paul Verlaine et Jacques Brel, Saint-Simon et Gérard Corbiau,⁴ certains Balzac et certains Simenon, quels abîmes et combien de points communs. Une planification de l'enseignement qui tient à respecter la diversité des publics d'élèves dans le choix des textes à étudier ne peut guère espérer mieux. Même si les choses sont sans doute en train de changer de façon assez sensible, la facilité relative de la planification de la composante littéraire de l'enseignement du français langue étrangère résulte cependant surtout de la place occupée par la littérature dans la civilisation française. Vu de l'étranger et notamment d'Allemagne, il semble toujours justifié de parler à ce sujet d'une «exception française», et cela aussi bien pour ce qui est de la continuité d'une certaine tradition culturelle que par rapport à la vie littéraire actuelle, c.-à-d. la création, la promotion⁵, la diffusion⁶ et la «consommation» massive⁷ d'œuvres littéraires. La connaissance en quelque sorte collective de certains textes littéraires constitue un fait significatif de la civilisation française. L'étendue du public concerné par la transmission de la culture littéraire ou touché par la production actuelle implique l'existence d'une multitude d'œuvres littéraires abordables pour la plupart des francophones sans préparation ni effort particuliers pendant leurs loisirs. On peut supposer qu'après un traitement didactique approprié portant sur certains

³ On néglige ici la possibilité d'étudier des textes littéraires traduits dans la langue maternelle des élèves. L'enseignement de l'allemand dans les pays germanophones aurait certainement intérêt à exploiter cette ressource considérablement plus qu'il ne le fait jusqu'à présent. Cf. Wetzel (2002, 90).

⁴ *Le roi danse* (2000).

⁵ Que l'on pense seulement aux prix littéraires ou aux émissions de télévision spécialisées et néanmoins «grand public» du type *Bouillon de culture*.

⁶ Par exemple dans les grandes surfaces ou les points de vente où l'on achète journaux et cigarettes.

⁷ Il suffit de regarder autour de soi dans les moyens de transport en commun.

détails matériels ou de langue, bon nombre de ces textes sont également accessibles à des élèves étrangers au même titre que n'importe quel texte non-littéraire, sans opposer à leur compétence linguistique limitée plus de résistance que celle qui stimule l'effort herméneutique (cf. alinéas 5.2.1-2).

3.1.1 L'enseignement du français langue étrangère peut donc envisager la littérature avant tout comme une réalité sociologique. Grâce à leur «consécration» par les sociétés francophones, notamment dans le système scolaire,⁸ certains textes littéraires français sont devenus des faits de civilisation au même titre que le centralisme parisien et la décentralisation, les conséquences du passé colonial français, la Sécurité sociale, les allocations familiales, le réseau des autoroutes et des lignes TGV ou les curiosités touristiques⁹ que Français et étrangers visitent en France. Ces textes sont souvent plus familiers aux francophones que les passages les plus connus de la Bible. «Mme B. n'a jamais existé. Mais tout le monde connaît Mme B.» Dans cette perspective, tout enseignement du français qui renoncerait à confronter les élèves à la morale d'au moins une fable de La Fontaine¹⁰ et à quelques lignes de Voltaire les priverait d'un élément essentiel à la compréhension de leurs interlocuteurs francophones.¹¹ On peut supposer que l'augmentation du nombre des bacheliers et le sérieux qui continue à caractériser leur examen ont conduit pendant les dernières décennies plutôt à un élargissement de la culture littéraire en France qu'à sa réduction. Les écrivains inhumés au Panthéon

⁸ Voir par exemple les listes imposantes dans le programme des Collèges de 1985 (Ministère ... 1985, 47 ssq.). Vus d'une autre civilisation, les choix du canon scolaire français sont loin d'aller de soi. Si Baudelaire ou Proust avaient écrit en allemand, leurs œuvres auraient sans doute mis bien plus longtemps à franchir le seuil des écoles. Malgré quelques éditions scolaires, notamment celle de Leonhardi – De Vos (1961) comportant la «traduction» de certains passages en français actuel, et la traduction de Schiller, il n'y a sans doute que peu de professeurs allemands qui exigent (ou recommandent) la lecture de *Phèdre*. Certaines grossièretés de Rabelais choquent moins.

⁹ Comme les cathédrales gothiques, les châteaux de la Loire, la Cité de Carcassonne, le Centre Pompidou ou l'Arche de la Défense.

¹⁰ Que l'on peut d'ailleurs utilement confronter à des fables modernes, cf. Becker (1978) et Leupold (2002, 315 ssq.).

¹¹ Les derniers volumes des manuels de Bruézière – Mauger (1957) et de Capelle e. a. (1972) reflètent toujours de façon assez juste la place de la littérature dans la conception traditionnelle de la civilisation française en France. La perspective évoquée dans ce texte justifie également que les différentes générations du recueil de textes littéraires français le plus diffusé en Allemagne continuent à porter le titre *La civilisation française*. Cf. Hertel (1976).

n'ont sans doute jamais été familiers à un pourcentage plus élevé de la population. En même temps, les limites du canon des textes étudiés à l'école se sont de plus en plus estompées, non seulement sur le plan des genres littéraires, mais aussi en raison d'une prise en compte de plus en plus large des différentes cultures francophones (extra-métropolitaines aussi bien que métropolitaines). Indissociables de certaines valeurs, les connaissances littéraires communes qui subsistent néanmoins fonctionnent probablement toujours comme facteur de cohésion sociale, et ce en dépit de forces centrifuges nombreuses et puissantes.

3.1.2 Pour souligner la signification culturelle des textes littéraires français les plus connus, l'auteur a pris l'habitude de soumettre à ses étudiants les citations et paraphrases suivantes¹² en leur conseillant de les situer à l'occasion dans leur contexte.

«Où sont les neiges d'antan?»¹³ «Fais ce que voudras.» «France mère des arts, des armes et des lois.» «Savoir jouir loyalement de son être.» «Nos vertus ne sont le plus souvent que des vices déguisés.» «La raison du plus fort est toujours la meilleure.» «Vous chantie? j'en suis fort aise: Eh bien! dansez maintenant.» «Je plie et ne romps pas.» «Il y a plus de quarante ans que je dis de la prose sans que j'en susse rien.» «Sans dot. ... Il faut manger pour vivre et non pas vivre pour manger. ... Et moi voir ma chère cassette.» «Que diable allait-il faire dans cette galère?» Don Rodrigue accomplit son devoir en tuant le père de sa fiancée. Chimène demande la mort de son fiancé, pour venger son père. «Va, je ne te hais point. – Tu le dois. – Je ne puis.» «On m'a vu ce que vous êtes; vous serez ce que je suis.» Oreste arrive en Epire, à la cour du roi Pyrrhus. Il est chargé de faire tuer Astyanax, le fils d'Hector prisonnier avec sa mère Andromaque chez Pyrrhus. Oreste retrouve Hermione qu'il aime. Hermione aime Pyrrhus. Pyrrhus aime Andromaque. Andromaque aime Astyanax. Oreste se confie à Pylade, Andromaque à Céphise, Hermione à Cléone, Pyrrhus à Phoenix. Oreste est fils d'Agamemnon, le commandant en chef des Grecs, jaloux d'Achille, son meilleur guerrier. Hermione est fille d'Hélène, pour laquelle la guerre de Troie éclata. Pyrrhus est fils

¹² La liste est revue tous les ans, mais elle n'a connu que peu de modifications depuis qu'elle a été établie il y a une dizaine d'années. Elle reflète évidemment certains choix personnels. Son intention principale reste cependant de réunir des textes connus d'un grand nombre de francophones européens cultivés.

¹³ Evoquant Villon, l'auteur omet rarement de recommander l'œuvre de Charles d'Orléans.

d'Achille qui tua Hector.¹⁴ «Le cœur a ses raisons, que la raison ne connaît point.» «Mais c'est un roseau pensant.» «Il faut parier. ... Vous êtes embarqué.» «Comment peut-on être Persan?» «Tout est pour le mieux dans le meilleur des mondes possibles. ... Il faut cultiver notre jardin.» «Tout est bien sortant des mains de l'auteur des choses, tout dégénère entre les mains de l'homme.» «Vous vous êtes donné la peine de naître.» «O temps, suspends ton vol.» «Puis après, comme moi, souffre et meurs sans parler.» «Demain dès l'aube. ... Vois-tu, je sais que tu m'attends.» «C'est la faute à Voltaire ... c'est la faute à Rousseau.» «Sois sage, ô ma Douleur, et tiens-toi plus tranquille. ... Ma Douleur, donne-moi la main; viens par ici, ... Entends, ma chère, entends la douce Nuit qui marche.» «Ses ailes de géant l'empêchent de marcher.» «Madame Bovary, c'est moi.» «Les sanglots longs des violons de l'automne.» «Il pleure dans mon cœur comme il pleut sur la ville.» «Le ciel est par-dessus le toit, si bleu, si calme.» «Debout, les damnés de la terre.» «Et tout d'un coup le souvenir m'est apparu.» «Honneur des hommes, saint LANGAGE.» «Sous le pont Mirabeau coule la Seine.» «Douce France, cher pays de mon enfance.» «Sur mes cahiers d'écolier ... j'écris ton nom ... Je suis né pour te connaître pour te nommer ... Liberté.» «Il faut imaginer Sisyphe heureux.» «Ce jour-là, elle [la face de Jean Moulin mort torturé] était le visage de la France.»¹⁵ «L'essentiel est invisible pour les yeux.»

Les citations et paraphrases ci-dessus constituent autant de suggestions pour la sélection des textes à présenter aux élèves, que ce soit tels quels, en quelque sorte en tant que «sentence», ou avec leur contexte.¹⁶ Comme l'enseignement ne pourra en général étudier que très peu de textes intégraux, choisis pour cela avec un soin particulier, et qu'il convient de limiter dans la mesure du possible le recours à des extraits, la poésie, y compris celle en prose, jouera presque

¹⁴ En intégrant dans la liste des paraphrases rapides du *Cid* et d'*Andromaque* qui rappellent l'importance du *non-dit* dans ces pièces, l'auteur essaie de signaler aux étudiants que dans la communauté linguistique des francophones, le destinataire d'un message est souvent davantage pris en compte que dans le discours allemand, dominé couramment par l'expression du destinataire.

¹⁵ André Malraux, *Oraison funèbre pour Jean Moulin*. La citation ne trouve sa justification que par rapport à l'enseignement du français dans les lycées allemands.

¹⁶ Suivant une tradition sensée de l'enseignement des langues anciennes, l'auteur recommande d'ailleurs d'intégrer, dès le départ, à toutes les unités didactiques des manuels de français langue étrangère au moins une citation (littéraire ou non) connue dans le monde francophone. – On oublie facilement la valeur de la récitation, notamment de poésies apprises par cœur, pour l'apprentissage de la prononciation.

nécessairement un rôle prépondérant. Les aphorismes (maximes, sentences), genre particulièrement caractéristique de plusieurs époques de la littérature française, méritent dans cette perspective également d'être recommandés à l'attention des professeurs.¹⁷

3.1.3 Il est par ailleurs évident que l'enseignement ne doit en aucun cas s'enfermer dans la routine de l'explication de morceaux d'anthologie. Il convient d'intégrer le plus souvent possible les textes littéraires dans des unités d'enseignement thématiques étudiant un nombre plus important de documents non-littéraires. Par ailleurs, dans la mesure où elle pourrait l'empêcher d'accepter certaines découvertes autonomes des élèves, une trop grande familiarité du professeur avec les textes étudiés n'est pas toujours souhaitable. Il ne faut jamais omettre de proposer aux élèves de participer au choix des textes à étudier, dans le cadre de certaines conventions qui tiennent compte des limites de leur jugement, sans pour autant sous-estimer ce dernier. Dans les cours de français renforcé des classes terminales des lycées allemands, il n'est pas rare que certaines élèves¹⁸ suivent l'actualité littéraire en France aussi attentivement que leurs professeurs.¹⁹ L'intérêt porté à la littérature contemporaine ne doit pas faire oublier l'actualité du passé.²⁰ Même indépendamment des commémorations, la presse nationale quotidienne et hebdomadaire et les chaînes culturelles de la télévision surprennent souvent par des dossiers consacrés à des auteurs que l'on pourrait croire oubliés. En fait, tel texte de Villon n'est pas plus éloigné de la culture littéraire des francophones d'aujourd'hui que certains textes de Brassens. Et *vice versa*: tel auteur de la première

¹⁷ Dans ses stages dans le secondaire, l'auteur recourt souvent aux *Pensées* de Pascal depuis qu'il a découvert que certains élèves les ressentent comme des énigmes à déchiffrer. «Qui veut faire l'ange fait la bête.» «La vraie éloquence se moque de l'éloquence.» Etc., etc.

¹⁸ Les garçons choisissent rarement le français comme matière renforcée, pourquoi?

¹⁹ Malgré les nombreuses autres ressources disponibles, la revue *Le français dans le monde* constitue toujours un moyen d'information primordial pour les professeurs qui cherchent à suivre l'actualité littéraire francophone.

²⁰ Les enquêtes entreprises pendant les dernières décennies (Abel – Lang 1984, Rieger 1888, Albes 1993, Weller 2000) révèlent une prépondérance injustifiée d'un petit nombre d'auteurs du 20^{ème} siècle. Les professeurs de français allemands reçoivent une formation littéraire très exigeante. Pourquoi n'en profitent-ils pas mieux pour révéler à leurs élèves les nombreux trésors inconnus des salles de classe?

ou de la deuxième moitié du 20^{ème} siècle peut être plus distant de leur univers que Michel de Montaigne mort en 1592.²¹

3.1.4 Dans les cours de l'auteur, les remarques sur l'importance des textes littéraires pour la compréhension des civilisations francophones se terminent en général par quelques réflexions sur les limites de l'enseignement littéraire. Il est incontestable que l'étude de réalités littéraires, imaginaires et fictives par définition, détourne l'attention des élèves du monde qui les entoure et peut les empêcher de prendre conscience des changements qui s'imposeraient. Dans certaines périodes de l'histoire, cet effet a été recherché, notamment dans l'éducation féminine. Le danger est renforcé si les résultats des études littéraires jouent un rôle important dans la carrière scolaire, au point de devenir un critère de sélection sociale. L'autorité d'une élite ainsi promue ne repose pas sur des compétences dont l'utilité est irrécusable. Le prestige accordé aux études littéraires dans le système scolaire comporte alors les mêmes risques qu'une prééminence semblable des mathématiques, des connaissances historiques ou des langues anciennes. Il renforce l'ordre établi et empêche les évolutions nécessaires. Il est évident qu'il faut combattre ce danger. Une fois celui-ci clairement énoncé, il convient cependant d'ajouter tout de suite que dans un enseignement où les réalités non-littéraires²² sont suffisamment majoritaires et où en outre le travail sur les textes littéraires est en général intégré dans des unités thématiques utilisant de nombreux documents non-littéraires, les études littéraires sont indispensables à une culture de l'imagination qui entraîne les élèves à scruter les possibilités cachées dans le monde qui les entoure et à envisager son amélioration.

3.2 La plupart des textes littéraires français peuvent être également considérés comme faits significatifs des civilisations francophones en ce sens qu'ils reflètent certaines réalités spécifiques de ces civilisations. Les innombrables textes qui

²¹ La sagesse de Montaigne ne devrait pas être exclue des cours de français langue étrangère. Quelques lignes suffisent pour révéler un monde, même à ceux qui ne préparent pas le baccalauréat. Qui ne serait capable de méditer son «Que sais-je?» ou l'affirmation que «Montaigne et le maire ont toujours été deux.»? Si l'on veut éviter d'accompagner un *Essai* (ou l'extrait d'un *Essai*) de trop d'annotations, on peut fort bien le rendre accessible en plaçant l'original à côté d'un texte mis à jour et traduisant toutes les citations.

²² Comme le centralisme, les conséquences du passé colonial de la France ou la Sécurité sociale etc., cf. alinéa 3.1.1.

évoquent Paris²³ ou une région francophone particulière contiennent évidemment dans leur message littéraire également une abondance d'informations factuelles. Ils invitent en même temps à considérer les intentions de l'auteur et le public qu'il vise, et à se demander à quel degré le sujet a été «déformé» dans le contexte littéraire. Les unités thématiques d'enseignement dont on vient de parler ne peuvent négliger une telle ressource. D'autant plus que le caractère partiel et partiel des évocations littéraires stimule en général davantage la réflexion critique et l'expression de commentaires qu'un texte qui se présente comme une description objective de la réalité. La distinction sommaire que fait la didactique des langues étrangères en Allemagne entre textes littéraires et textes pour ainsi dire documentaires (*Sachtexte*) est dépourvue de fondement. Dans l'enseignement d'une langue étrangère, presque tous les textes littéraires peuvent également remplir certaines fonctions d'un texte documentaire. Pour conclure cet argument, il faut souligner à nouveau la situation privilégiée de l'enseignement du français langue étrangère. Il n'y a sans doute guère de centres d'intérêt humains qui ne soient jamais évoqués dans des textes littéraires français utilisables à des fins didactiques.²⁴ L'étendue des sujets de certaines autres littératures est bien moins vaste, sans même parler de l'existence de véritables tabous littéraires et linguistiques.

3.3 Faut-il ajouter que le rayonnement international de la littérature française presque tout au long de son histoire constitue également un trait caractéristique des civilisations francophones, que l'enseignement du français langue étrangère ne devrait pas passer sous silence? Si l'on imagine une culture universelle, les autres civilisations européennes y seront surtout présentes par quelques sommets pour ainsi dire temporaires. La mythologie, la philosophie et les beaux-arts de la Grèce ancienne font certainement partie du patrimoine de l'humanité, au même titre que la poésie occitane du Moyen Age, la Renaissance italienne, J. S. Bach, W. A. Mozart, Beethoven, le mouvement romantique allemand et ses prolongements philosophiques. Mais à la différence de ce que l'on constate pour les autres civilisations, et même si l'influence du siècle des Lumières dépasse de loin celle de

²³ Comment ne pas rappeler ici des chansons telles que *Sous le ciel de Paris* (Piaf), *Les prénoms de Paris* (Brel), *Tant de poètes* (Montand), *Paname* (Gréco), *Il n'y a plus d'après* (Béart), *Il est cinq heures* (Dutronc), *Les Champs-Élysées* (Dassin) etc.

²⁴ Dans une perspective allemande, la seule exception notable est sans doute constituée par la thématique du *Kirchenlied*, et pas seulement du *Kirchenlied* protestant.

tous les autres, il est presque impossible de citer une période de l'histoire de la littérature française qui n'ait produit des œuvres dont la connaissance mérite d'être transmise aux générations futures.

4.1 Il va sans dire que l'étude de textes littéraires dans l'enseignement du français langue étrangère ne se justifie pas seulement comme complément indispensable de l'enseignement de la civilisation. Il serait absurde d'ignorer l'essence même de ces textes, c.-à-d. leur nature d'objets esthétiques. Ce terme emphatique ne doit pas faire peur. Dans la mesure où les écoles secondaires ont pour mission de transmettre une certaine culture, elles se doivent de développer chez les élèves au moins l'intuition de la beauté d'une œuvre d'art. Comme partout ailleurs, l'enseignement doit sur ce plan aussi respecter le degré de maturité atteint par les élèves et contribuer à le faire évoluer. Ce sera surtout le contraste par rapport aux nombreux textes non-littéraires qu'ils ont déjà rencontrés qui permettra aux élèves de saisir la beauté littéraire et de percevoir à quel point un texte littéraire porte sa raison d'être en lui-même. «Dans un beau texte, tout est nécessaire.»²⁵ Comme dans la réalisation d'un puzzle, la découverte de la fonctionnalité de tous les éléments en présence est source de plaisir. Dans ce sens, il n'est peut-être pas déplacé de rattacher l'expérience esthétique à laquelle on aspire dans l'enseignement d'une langue étrangère à la notion plus modeste de plaisir (*Wohlgefallen*) de la lecture.

4.2 A la différence de ce qui peut être admis pour la lecture individuelle, le plaisir de la lecture poursuivi dans l'enseignement scolaire doit sans doute reposer sur la connaissance consciente d'un certain nombre d'alternatives disponibles au moment de la composition du texte. On ne trahit nullement un texte littéraire en demandant aux élèves parmi quels moyens d'expression plus ou moins synonymes l'auteur a choisi les éléments de son texte.²⁶ Des questions analogues doivent évidemment être posées sur le plan du contenu. Pour ce qui est de l'analyse

²⁵ Tout à fait recommandables pour l'enseignement thématique, les textes *en français facile* sont pour cela inadmissibles comme substituts de textes littéraires. N.B.: La notion de *français facile* est utilisée pour désigner des réalités fort différentes. C'est un trompe-l'œil commode.

²⁶ Les avantages d'une telle approche pour l'apprentissage de la langue étrangère sont évidents. Elle permet aussi de réduire le poids des *hapax* du texte étudié, c.-à-d. des expressions que les élèves ne rencontreront sans doute plus jamais et qu'ils ne doivent pas intégrer à leur compétence en langue étrangère.

formelle à proprement parler, l'enseignement d'une langue étrangère se contentera sans doute de la réactivation de ce que les élèves ont appris dans d'autres matières enseignées dans leur langue maternelle, sans que cela dispense de l'acquisition d'une phraséologie appropriée dans la langue étrangère en question.²⁷ Les différentes techniques didactiques du travail sur un texte littéraire en langue étrangère ne peuvent pas être développées dans cet article. L'auteur se limitera à quatre remarques: (1) Une planification hiérarchique des unités d'enseignement consacrées à des textes d'une certaine longueur est indispensable, à la fois sur le plan interne²⁸ et sur le plan externe.²⁹ (2) L'étude approfondie d'un texte doit comporter au moins les quatre activités suivantes: (a) explication linguistique et matérielle du texte, (b) paraphrase explicative de ses arguments essentiels, (c) commentaire personnel dans le sens strict du terme,³⁰ (d) énoncé précis du (ou au moins: d'un) résultat de l'analyse.³¹ (3) Les options existant pour la préparation

²⁷ De ce point de vue aussi, l'enseignement du français langue étrangère se trouve dans une situation assez avantageuse. On n'a que l'embarras du choix parmi un grand nombre d'ouvrages utiles. Il est révélateur de l'importance accordée à la littérature qu'après l'élaboration du *Français Fondamental*, le Ministère français de l'Éducation nationale ait chargé un groupe de travail dirigé par le grand linguiste Georges Gougenheim de réaliser un *Vocabulaire d'initiation à la critique et à l'explication littéraire* «destiné essentiellement aux étudiants étrangers qui désirent faire des études de littérature française» (Ministère ...: 1960, 5). Le magnifique recueil *Aspects de la littérature française* réuni par Werner Arnold (1979), pour ne citer que ce travail, contient également plusieurs vocabulaires qui facilitent l'explication de textes appartenant aux différents genres littéraires.

N.B.: Dans l'enseignement d'une langue étrangère, le métalangage de l'explication de textes doit rester le plus proche possible de la langue générale, sinon il gêne l'apprentissage de celle-ci.

²⁸ C.-à-d. concernant la distinction entre (a) les passages qui seront étudiés de façon approfondie, (b) les passages qui seront lus de façon cursive, (c) les passages qui ne seront traités que par des exposés d'élèves, (d) les passages qui seront résumés par le professeur et (e) les passages qui ne seront pas mentionnés du tout.

²⁹ C.-à-d. concernant l'intégration de l'unité d'enseignement dans la chaîne des sujets traités pendant l'année scolaire.

³⁰ C.-à-d. l'énoncé de l'importance individuelle du texte pour les différents élèves. La question doit être posée, même si aucun élève ne peut être obligé de répondre et malgré les risques de dissimulation (consciente ou inconsciente, volontaire ou involontaire) dans les réponses qui seront données. «On a parfois droit au masque.»

³¹ Notamment à cause du danger du *blabla* omniprésent dans un enseignement qui se déroule en langue étrangère. – À côté des activités énumérées, il convient de recourir aussi à la version dont la valeur herméneutique est inestimable. La comparaison de plusieurs traductions du texte étudié stimule l'effort de compréhension, tout en développant les autres capacités sollicitées dans la

et la présentation³² du texte doivent être consciencieusement examinées. (4) Toutes les activités consacrées au texte doivent encourager le travail autonome des élèves. Un texte littéraire n'a pas été abordé de façon appropriée s'il n'a pas fourni aux élèves au moins une occasion de se transformer en écrivains ou poètes.³³ L'article que Harald Weinrich (1983) a consacré aux activités créatives autour de textes littéraires en langue étrangère développe ce sujet de façon particulièrement brillante.

4.3 Si la révélation du plaisir de la lecture constitue un but essentiel de l'étude de textes littéraires dans l'enseignement d'une langue étrangère, il n'est pas étonnant que la littérature fonctionne souvent comme facteur de motivation pour cet enseignement. Dans les deux enquêtes que l'auteur a consacrées à l'enseignement du français dans les classes terminales des lycées allemands, de nombreux élèves affirment qu'ils ont aimé les cours de littérature (Abel – Lang: 1984, 130 ssq.). La boutade selon laquelle l'enseignement scolaire de la littérature gâche souvent définitivement le plaisir de lire des textes littéraires correspond sans doute rarement à la réalité. Malgré la transformation profonde des relations franco-allemandes qui s'est opérée depuis la fin du 19^{ème} siècle, il n'est pas exclu que les connaissances de français diffusées par l'enseignement scolaire en Allemagne servent encore aujourd'hui, comme à l'époque de Ploetz (1892, 2), plus souvent à la lecture de textes littéraires qu'à des contacts immédiats avec les francophones.

5.1 Les effets pédagogiques et sociaux³⁴ de l'enseignement d'une langue étrangère se réalisent presque toujours de façon implicite. C'est à travers l'apprentissage des unités et des règles de la langue étrangère en vue de certaines activités

traduction d'un texte en langue étrangère. N.B. au sujet de la version: Comme l'enseignement de toutes les autres matières scolaires, l'enseignement d'une langue étrangère doit également contribuer à l'amélioration des compétences des élèves dans leur langue maternelle.

³² Surtout en ce qui concerne les annotations.

³³ Parmi les nombreuses tâches que l'on peut suggérer à ce sujet, l'auteur a une préférence marquée pour les textes à trous que les élèves doivent remplir, notamment en travaillant en groupe avec l'aide d'un bon dictionnaire monolingue. – En parlant des activités «poétiques» des élèves, comment ne pas mentionner également l'engagement didactique de certains écrivains comme Ionesco (1974, 1985) ou Robbe-Grillet (1981, 1984)?

³⁴ N.B.: Les fonctions pédagogiques et les fonctions sociales de l'enseignement scolaire sont inséparables. L'éducation des individus qui la composent sera déterminante pour la société de demain.

langagières que l'on développe ses compétences linguistiques générales et son identité individuelle et sociale, que l'on élargit sa conscience et sa créativité, que l'on s'habitue à un travail intelligent et persévérant etc. (Abel 2001).

5.2.1 Cette nature implicite caractérise aussi les effets pédagogiques et sociaux de l'étude de textes littéraires en langue étrangère. En tant que fruits d'un choix fait parmi de nombreuses options, ces textes sont le résultat d'une activité humaine libre qui a besoin d'être interprétée. La nécessité de l'interprétation se ressent d'autant plus qu'à la différence de la langue maternelle dont on se sert presque sans y penser, la langue étrangère constitue un obstacle non négligeable. L'importance et la dignité des activités de compréhension sont souvent sous-estimées dans la didactique des langues étrangères. Loin d'être un comportement passif,³⁵ la compréhension d'un texte en langue étrangère demande un engagement actif et créatif. En attribuant un sens au texte, la conscience du récepteur produit une réalité nouvelle, à partir des informations dont elle dispose et de celles qu'elle découvre dans le texte. On se trompe en affirmant la priorité des capacités productives dans l'enseignement d'une langue étrangère. Il n'y a pas de compétence linguistique³⁶ sans capacités réceptives. Ma compétence «communicative» est nulle si je n'entends pas ce que l'on me dit ou ce que je lis. Malgré l'interaction de ces deux capacités, les différences spécifiques qui existent entre la production et la réception d'un texte exigent un entraînement particulier à la compréhension. Un texte où tout est nécessaire et porteur de sens a plus de chances d'habituer à l'effort herméneutique qu'un texte qui contient de nombreux éléments redondants.

5.2.2 La dimension pédagogique et sociale inhérente à la compréhension de textes littéraires en langue étrangère va évidemment bien au-delà de ce qui vient d'être dit sur le rôle des capacités réceptives dans l'enseignement d'une langue étrangère. Ce sont surtout les textes littéraires en langue étrangère qui enseignent à ne pas croire trop vite que l'on a compris et à douter de ce que l'on pense avoir compris. On apprend ainsi – tantôt implicitement, tantôt explicitement – à imaginer de nouvelles réalités et à devenir plus lucide en démasquant la manipulation

³⁵ La distinction entre la connaissance «active» et la connaissance «passive» d'une langue étrangère désigne une réalité incontestable par des termes tout à fait inadéquats.

³⁶ «*Sprachliche* Kompetenz» bien entendu.

et le malentendu,³⁷ ces deux fléaux de la condition humaine. Ici comme ailleurs, le juste milieu entre distance et engagement est difficile à tenir. Tant qu'elle n'est pas si grande qu'elle anéantisse l'intérêt et l'effort actif de compréhension, la distance par rapport au message facilite son interprétation. Certains textes rédigés il y a longtemps aident particulièrement à concilier les deux attitudes, soit que leur actualisation s'impose presque immédiatement, soit qu'ils fassent partie d'un patrimoine encore vivant et avec lequel il faut familiariser les élèves tout en le mettant en question. Indépendamment de l'utilité de la littérature pour la compréhension des civilisations francophones, c'est surtout l'importance primordiale de l'effort herméneutique sur un plan pédagogique et social qui justifie la place traditionnelle de la littérature dans l'enseignement scolaire du français en Allemagne et dans la formation universitaire des professeurs de français allemands. Ce qui ne veut pas dire que certaines pratiques n'aient pas besoin d'être revues ni que les autres composantes de l'enseignement scolaire et de la formation universitaire occupent toujours la place qui leur revient.

5.3.1 A côté de ce qui vient d'être dit, d'autres fonctions pédagogiques et sociales de la composante littéraire de l'enseignement d'une langue étrangère sont manifestes.³⁸ Plus encore que dans la langue maternelle, le bonheur de la lecture de textes littéraires en langue étrangère permet l'évasion, aussi bien par rapport à soi-même que par rapport aux pressions du monde environnant. Nombreux sont ceux qui avouent qu'ils n'ont jamais connu un chagrin qu'une heure de lecture n'ait pas dissipé.

5.3.2 Cet argument acquiert une signification nouvelle et ambiguë à une époque où les médias disposent d'un pouvoir suggestif de plus en plus irrésistible, bien au-delà de l'art absolu que le cinéma a représenté pour quelques générations. Face à cette évolution, il est difficile de ne pas attribuer à l'éducation littéraire une fonction morale qui habituerait les élèves à évaluer les options parmi lesquelles l'auteur³⁹ de la fiction qu'ils «consomment» a pu choisir. Les risques d'évasion

³⁷ Les intentions dissimulées de l'émetteur et la déformation du message par la conscience du récepteur.

³⁸ L'argument de la valeur pédagogique de l'expérience esthétique dont il a été question dans la quatrième partie de cet article n'est pas repris en détail ici.

³⁹ Souvent: les multiples auteurs élaborant en synergie un produit conforme à un marché préalablement conditionné.

dans un monde imaginaire ont toujours existé.⁴⁰ La drogue de Don Quichotte, faite de livres de chevalerie, en témoigne de façon classique. L'enseignement scolaire de la littérature ne doit pas ignorer la tournure nouvelle du danger.

5.4 On peut d'ailleurs penser que l'intention morale postulée à l'instant est inséparable de l'étude des textes littéraires et qu'elle n'en a jamais été absente. Y a-t-il des lecteurs impassibles? Est-il des textes littéraires qui ne provoquent pas un sentiment d'identification ou de rejet, même sans toucher à la moindre réalité humaine? Toute œuvre d'art agit au moins implicitement sur les personnes qui la contemplent. N'est-il pas naturel alors que l'on ait un avis sur la valeur des comportements marqués de son influence? Une réponse affirmative semble incontournable surtout quand la question est posée au sujet de textes qui relatent une expérience humaine et qui présentent à l'imagination et à l'engagement de leurs lecteurs des façons d'être ou d'agir qui ne sauraient laisser indifférent.⁴¹ Dans cette perspective, on n'exagère sans doute pas trop en affirmant que l'étude d'un texte littéraire contribue toujours à former le jugement moral des élèves, même si, ici encore, il s'agit la plupart du temps d'un effet implicite.

5.5 On ajoutera une dernière remarque sur la fonction pédagogique et sociale de la composante littéraire de l'enseignement du français langue étrangère, bien qu'elle soit loin d'être évidente et qu'elle puisse paraître contestable à certains. L'alinéa 3.1.1 de cet article mentionne la connaissance pour ainsi dire collective de certains textes littéraires en tant que facteur de cohésion sociale en France. Toutes proportions gardées, il n'est peut-être pas impossible d'appliquer cet argument aux pays où le français est enseigné comme langue étrangère. En général, dans ces pays, le français est aujourd'hui après l'anglais la deuxième langue étrangère des personnes cultivées.⁴² En dehors de contacts parfois peu fréquents avec des francophones, la connaissance du français se manifeste surtout à travers la lecture et certaines connaissances littéraires, qui deviennent de cette façon un élément de l'identité individuelle et sociale de la personne qui en dispose

⁴⁰ Voir aussi ici alinéa 3.1.4.

⁴¹ Ce qui ne veut nullement dire qu'elles provoquent nécessairement un jugement consensuel. Au contraire, l'absence de consensus peut presque être considérée comme une preuve de la qualité du texte étudié.

⁴² Sauf évidemment dans les pays anglophones, où il est en général la langue étrangère la plus diffusée parmi les personnes qui en apprennent une.

et un facteur qui marque son existence.⁴³ On sait à quel point nous avons l'habitude de nous conformer à l'image que nous nous faisons de nous-mêmes et que nous attendons chez les autres.

6.1 Certains lecteurs s'étonneront qu'on n'ait pas mentionné plus tôt la fonction si souvent attribuée aux textes littéraires de représenter un usage authentique et exemplaire de la langue à apprendre. Pour quelques-uns, il s'agit là d'une spécificité particulièrement significative de l'enseignement du français langue étrangère. Cette opinion peut s'appuyer sur le fait que le caractère exemplaire du français littéraire est pratiquement incontesté dans la communauté linguistique des francophones. Un regard sur les ouvrages de consultation les plus prestigieux le confirme. Dans la mesure où ils ne fabriquent pas eux-mêmes leurs exemples, les auteurs des grammaires et des dictionnaires du français recourent à juste titre à des citations littéraires. Qui cherche le bon usage du français, le trouve plus souvent dans les textes littéraires qu'ailleurs. Si la valeur des textes littéraires en tant que norme de référence linguistique n'a toutefois pas été davantage soulignée dans cet article, cela tient avant tout à l'autonomie et à la diversité de l'usage littéraire du français. On ne se trompe certainement pas en pensant qu'à la longue, rien ne profite mieux à une compétence générale en français que la lecture massive de textes littéraires qui représentent toute la gamme des centres d'intérêt que l'on y trouve traités.⁴⁴ Tant que les principaux moyens d'expression de la langue étrangère n'ont pas encore été assimilés, les choses se passent cependant autrement. Il est alors plutôt rare que la langue d'un texte littéraire mérite d'être imitée par les élèves et encore plus rare qu'ils puissent intégrer («contextualiser») un élément substantiel d'un texte littéraire dans un de leurs énoncés sans s'écarter de l'usage que l'on attend d'eux. La production orale ou écrite des élèves dans la langue étrangère doit pour l'essentiel suivre d'autres modèles correspondant mieux à leurs besoins langagiers et à leurs possibilités d'expression réduites. Dans cette perspective, il n'y a aucune raison de regretter que le tournant pragmatique de la didactique des langues étrangères ait accru la distance entre la langue enseignée

⁴³ Cf. chez Barbe (2002, 101 ssq.) et Wetzel (2002, 90 ssq.) les remarques pertinentes sur la nécessité de dépasser une conception simpliste de la notion d'identité nationale.

⁴⁴ L'utilité de la lecture pour l'apprentissage de la langue peut évidemment être recherchée à la fois de façon implicite et de façon explicite, c.-à-d. sans que l'on fasse attention aux moyens linguistiques mis en œuvre ou au contraire en les étudiant plus ou moins systématiquement. Dans la pratique, les deux activités se mêlent souvent.

pour les énoncés des élèves et la plupart des registres de la langue littéraire. Cette distance est inéluctable, l'enseignement traditionnel avait tort de l'ignorer.

6.2 Ce qui vient d'être dit implique évidemment aussi que, tout en poursuivant ses options pragmatiques prioritaires et sans renoncer aux trois autres fonctions des textes littéraires développées dans cet article, l'enseignement du français langue étrangère doit s'efforcer pendant assez longtemps de donner la préférence à des textes littéraires dont la langue est assez proche de celle enseignée aux élèves pour leurs propres énoncés. Le fait, en soi regrettable, qu'il faille se contenter en général de textes assez courts, constitue à ce sujet un avantage. Presque toutes les grandes œuvres narratives du 19^{ème} et du 20^{ème} siècle, même (et peut-être surtout) celles du Nouveau Roman, comportent des passages non seulement proches de la «langue cible» de l'enseignement, mais aussi révélateurs des civilisations francophones et chargés de significations multiples, y compris sur le plan pédagogique et social, dont la découverte peut développer le plaisir de la lecture. La soixantaine de textes originaux tirés d'œuvres contemporaines que Amr Helmy Ibrahim a annotés pour des élèves qui ont déjà «fait environ 150 heures de français»,⁴⁵ n'exigent pas plus d'explications matérielles et linguistiques que la plupart des textes authentiques non-littéraires que l'on peut soumettre à des élèves qui n'ont pas encore terminé le manuel.⁴⁶ On a déjà souligné⁴⁷ l'utilité didactique de la poésie et des aphorismes (maximes, sentences) en tant qu'œuvres intégrales en «petit format». Le succès de certaines poésies de Prévert, d'Eluard et de Desnos a malheureusement occulté dans l'enseignement du français en Allemagne non seulement d'autres textes de ces mêmes auteurs, mais aussi de nombreux autres auteurs accessibles aux élèves sans trop de détours. Même Verlaine et Apollinaire ne se trouvent guère dans les manuels, malgré leur syntaxe parfois simple et leur lexique souvent abordable.⁴⁸ Les professeurs de français allemands

⁴⁵ On renonce à exposer ici les inconvénients d'une telle formule.

⁴⁶ La même chose vaut pour de très nombreux textes dont on peut lire en classe des extraits dans une édition intégrale bon marché évitant aux élèves l'impression fâcheuse de la censure *ad usum Delphini*. *Les petits enfants du siècle* de Christiane Rochefort, *Le petit prince* d'Antoine de Saint-Exupéry, certains contes de Guy de Maupassant et quelques textes d'Albert Camus sont ainsi parfois lus en Allemagne à côté du manuel.

⁴⁷ Cf. la fin de l'alinéa 3.1.2.

⁴⁸ La petite anthologie de Lübke (1984) et le texte qui la commente (Lübke 1987) témoignent dans l'ensemble d'une idée remarquablement juste des possibilités de l'enseignement secondaire

et surtout les auteurs de manuels⁴⁹ auraient intérêt à explorer davantage les innombrables moyens d'enseignement disponibles pour l'enseignement de la littérature française dans les pays francophones.⁵⁰

6.3 La recommandation d'une certaine préférence pour les oeuvres littéraires dont la langue est assez proche de l'usage enseigné aux élèves pour leurs propres énoncés doit être accompagnée d'une mise en garde et d'un mot sur le changement linguistique. En effet, les textes littéraires qui font partie du patrimoine des civilisations francophones ont presque nécessairement un certain âge. Tant qu'ils fournissent une contribution essentielle à la compréhension des francophones, l'enseignement du français langue étrangère n'a pas le droit de les négliger. Même si leur importance relative peut varier selon les publics, le principe vaut pour tous les publics et tous les niveaux de l'enseignement. Encore une fois:⁵¹ Tant que la morale des Fables de La Fontaine (1621-95) marque l'éducation des jeunes Français, l'enseignement du français langue étrangère ne peut pas contourner ces textes, pas même en alléguant que leur langue trouble l'apprentissage du français actuel. Rien n'empêche de présenter des paraphrases de certaines fables.⁵² Au moins une fable originale⁵³ reste sans doute néanmoins indispensable. Et que faire alors des indéniables archaïsmes? Une fois de plus, on doit admettre que l'enseignement du français langue étrangère se trouve dans une situation assez avantageuse. De nombreux éléments grammaticaux et lexicaux du français littéraire

allemand. L'anthologie de Pompidou (1961) forme toujours un excellent point de départ pour la recherche de poésies correspondant aux critères développés dans cet article.

⁴⁹ La qualité des textes littéraires (et de leurs illustrations) contenus dans les manuels d'allemand français dépasse actuellement de loin celle des manuels de français allemands.

⁵⁰ La suggestion exprimée dans le texte vise en premier lieu les recueils du genre Lagarde et Michard (Bordas) ou Chassang et Senninger (Hachette) qui, grâce à leur diffusion, sont devenus eux-mêmes des faits de civilisation. Le choix des textes et leur présentation dans *Le trésor des lettres* publié par Pierre Bennezon (Nathan) méritent une recommandation particulière. Les nombreuses collections en format de poche (ou plus réduit) qui présentent un auteur ou une oeuvre, proposent des anthologies thématiques (*La France, Paris, L'enfance, Les saisons ... en poésie*) ou réunissent textes non-littéraires et textes littéraires dans une perspective thématique (*L'Europe, La jeunesse, L'argent, ...*) sont plus actuelles et ne doivent plus être négligées. Les publications du type *Les Annales du bac* sont également utiles aux professeurs de français langue étrangère.

⁵¹ Voir alinéa 3.1.1.

⁵² A condition de ne pas prétendre qu'il s'agit de La Fontaine en *français facile*.

⁵³ Sauf pour ce qui est de l'orthographe.

n'ont guère vieilli depuis le 17^{ème} siècle. Descartes, Corneille, Racine, Molière, Pascal, Bossuet, Fénelon, Madame de Sévigné et La Fontaine ont écrit cent ans avant Goethe. Ils restent lisibles. Leur français est cent fois plus proche de l'usage littéraire actuel que l'allemand de leurs contemporains allemands. La vision pan-chronique du *Bon usage* de la langue française répandue par la grammaire de Maurice Grevisse et d'autres ouvrages de référence déforme amplement la réalité, mais elle comporte aussi une importante part de vérité. A côté d'un nombre important d'unités et de règles du français classique que le changement linguistique a modifiées, il y a de nombreux usages actuels que l'on peut toujours illustrer à juste titre par des exemples tirés des auteurs du 17^{ème} siècle. A condition de suivre scrupuleusement le principe qui consiste à ne jamais oublier de mettre les élèves en garde contre les moyens d'expression qui s'écartent des unités et des règles recommandées pour les textes qu'ils produisent eux-mêmes,⁵⁴ même la lecture de textes littéraires vieux de plus de trois cents ans profite au développement de leurs capacités réceptives. Dans le fond, la variation diachronique n'exige pas d'autres mesures didactiques que la variation diastratique. Un professeur qui présente à ses élèves un extrait de *Zazie dans le métro* ou deux alinéas d'un San Antonio doit également faire accompagner ces textes de mises en garde semblables.⁵⁵

7.1 En guise de conclusion, rappelons d'abord les arguments essentiels de cet article. (1) La principale fonction des textes littéraires dans l'enseignement scolaire du français langue étrangère est de faciliter aux élèves la compréhension des francophones. Le statut exceptionnel de la littérature dans les civilisations francophones interdit de concevoir un cours de français langue étrangère sans composante littéraire, quel que soit le public. L'enseignement doit en plus tenir compte du fait que la plupart des textes littéraires contiennent une abondance d'informations factuelles. Presque tous les textes littéraires français peuvent également remplir certaines fonctions d'un texte documentaire (*Sachtext*).⁵⁶ (2) Les textes littéraires doivent être étudiés en tant qu'objets esthétiques aptes à faire naître chez les élèves le plaisir de la lecture.⁵⁷ (3) La fonction pédagogique et

⁵⁴ Tous les anciens étudiants de F.A. devraient se souvenir de l'exemple imaginé par Francis Debyser (1971, 11): *Madame Dupont, sur une chaise assise, tenait en ses mains un journal.*

⁵⁵ Pour sensibiliser les élèves à la variation diastratique, rien ne vaut le recours à certains *Exercices de style* de Raymond Queneau (1947, 1992).

⁵⁶ Voir alinéas 3.1.1 – 3.3.

⁵⁷ Voir alinéas 4.1 – 4.3.

sociale de l'étude de textes littéraires dans l'enseignement du français langue étrangère réside surtout dans l'entraînement à l'effort herméneutique. Les élèves doivent aussi prendre conscience des possibilités d'évasion offertes par la littérature. Proposant des modèles positifs et négatifs de comportements humains, les textes littéraires contribuent presque inévitablement au développement du jugement moral des élèves.⁵⁸ (4) Malgré son utilité pour l'épanouissement des capacités réceptives, l'étude de textes littéraires peut être préjudiciable aux capacités productives des élèves si ces derniers ne sont pas systématiquement avertis des écarts qui peuvent exister entre la langue des textes étudiés et l'usage recommandé pour leurs propres énoncés en langue étrangère.⁵⁹

7.2 L'approche décrite dans les pages qui précèdent est nécessairement autonome par rapport à la critique littéraire à proprement parler.⁶⁰ L'apprentissage d'une compétence linguistique essentiellement athématique (Abel 1997) reste le but primordial de l'enseignement d'une langue étrangère. La place accordée à la littérature doit être justifiée par rapport à ce but. Il convient également de ne pas oublier que les objectifs assignés à l'étude des textes littéraires ne peuvent être atteints que si les élèves rencontrent un nombre suffisamment important de textes non-littéraires. Seule la familiarité avec de tels textes leur permettra d'apprécier le fait littéraire à sa juste valeur. Les arguments exposés dans cet article se veulent généraux. Ils s'appliquent dans l'esprit de l'auteur à tous les publics et à toutes les étapes de l'enseignement, y compris à sa phase initiale. Il est évident que leur application exige une adaptation nuancée aux différents types de cours et aux conditions d'enseignement. On ne conclura pas sans rappeler le fait trivial que, malgré la validité et la fidélité réduites des instruments d'évaluation disponibles, les activités didactiques destinées à juger des résultats de l'enseignement du français langue étrangère ne peuvent pas négliger sa composante littéraire sans la dévaloriser aux yeux des élèves.

⁵⁸ Voir alinéas 5.1 – 5.4.

⁵⁹ Voir alinéas 6.1 – 6.3.

⁶⁰ La distance et les points communs entre l'exploration scientifique de la littérature et la didactique des textes littéraires en langue étrangère sont particulièrement manifestes dans les trois volumes de Ahrens (1982).

Bibliographie

- Fritz Abel, Aufgaben der Französischdidaktik – der Augsburger Ansatz, in: Helmut Altenberger (éd.), *Fachdidaktik in Forschung und Lehre*, Augsburg 1997, p. 13-45.
- Fritz Abel, Die sozialen und pädagogischen Aufgaben des schulischen Französischunterrichts in Deutschland, in: Werner Wiater (éd.), *Kompetenzerwerb in der Schule von morgen*, Donauwörth 2001, p. 108-121.
- Fritz Abel, Jürgen Lang, *Der Französischunterricht auf der Oberstufe der Gymnasien. Avec un résumé en français: L'enseignement du français dans les classes terminales des lycées allemands*, Tübingen 1984. (= Tübinger Beiträge zur Linguistik, Bd. 219)
- Fritz Abel, Agnès Abel, Nationale Identität durch muttersprachlichen Unterricht in allen Fächern. Die französische Grundschule als Lernschule, in: Christine Köppert, Klaus Metzger (éds.), *Entfaltung innerer Kräfte. Blickpunkte der Deutschdidaktik*, Seelze 2001, p. 269-285.
- Rüdiger Ahrens (éd.), *Shakespeare. Didaktisches Handbuch. Band I – III*, München 1982.
- Wolf-Dietrich Albes, Der Literaturkanon im Französischunterricht der gymnasialen Oberstufe, in: *Französisch heute* 24 (1993), p. 251-257.
- Werner Arnold (éd.), *Aspects de la littérature française*, Frankfurt a.M. 1979.
- Jean-Paul Barbe, Du bon usage des cultures étrangères, ou: Pour une maîtrise de l'interculturalité, in: Christine Michler (éd.), *Ziele und Inhalte des Französischunterrichts in Deutschland / Buts et contenus de l'enseignement du français en Allemagne*, München 2002, p. 99-111.
- Norbert Becker (éd.), *Fabeln in unserer Zeit – unsere Zeit in Fabeln*, Frankfurt a.M. 1978.
- Norbert Becker (éd.), *Fabeln in unserer Zeit – unsere Zeit in Fabeln, Lehrerheft*, Frankfurt a.M. 1978.
- Pierre Bennezon (éd.), *Collection Pierre Bennezon. Trésor des lettres*, Quatre volumes. Paris 1963-1968.
- Maurice Bruézière, Gaston Mauger (éds.), *Cours de langue et de civilisation françaises. Volume IV: La France et ses écrivains*, Paris 1957.
- Guy Capelle, Janine Capelle, Francis Grand-Clément, Gilbert Quénelle (éds.), *La France en direct. Volume 4: Textes littéraires*, Paris 1972.
- A. Chassang, Ch. Senninger (éds.), *Recueil de textes littéraires français*, Cinq volumes. Paris 1966-1970.

- Francis Debyser, Introduction, in: André Reboullet (éd.), *Guide pédagogique pour le professeur de français langue étrangère*, Paris 1971, p. 5-22.
- Werner Hertel (éd.), *La civilisation française, Ausgabe C, Lese- und Arbeitsbuch für die Sekundarstufe II, Teil I La France et les Français*, 3. Druck, Frankfurt a.M. 1978.
- Werner Hertel (éd.), *La civilisation française, Ausgabe C, Lese- und Arbeitsbuch für die Sekundarstufe II, Teil II La littérature française*, Frankfurt a.M. 1976.
- Amr Helmy Ibrahim (éd.), *A lire. Auteurs contemporains à lire dans le texte après 150 heures de français*, Paris 1988.
- Eugène Ionesco, *Exercices de conversation et de diction françaises pour étudiants américains*. Texte intégral présenté et annoté par Dietmar Fricke et Franz-Rudolf Weller, Frankfurt a.M. 1985. © Gallimard 1974.
- André Lagarde, Laurent Michard, *Collection A. Lagarde & L. Michard, Textes et littérature*. Six volumes. Paris 1962.
- Eynar Leupold, *Französisch unterrichten. Grundlagen, Methoden, Anregungen*, Seelze-Velber 2002.
- Diethard Lübke (éd.), *Initiation à la poésie et à la chanson*, Frankfurt a.M. 1984.
- Diethard Lübke, Gedichte im Französischunterricht, in: *Die Neueren Sprachen* 86 (1987), p. 320-336.
- Ministère de l'Education nationale, *Vocabulaire d'initiation à la critique et à l'explication littéraire*, Paris 1960.
- Ministère de l'Education nationale, *Collèges. Programmes et instructions*, Paris 1985. (= Livre de poche, N° 6177)
- Karl Ploetz, *Zweck und Methode der französischen Unterrichtsbücher. Nebst einem Anhang: Neubearbeitungen und neue Lehrbücher*, 6. Auflage, Berlin 1892.
- Georges Pompidou (éd.), *Anthologie de la poésie française, Nouvelle édition suivie d'un post-scriptum*, Paris 1961.
- Raymond Queneau, *Exercices de style*. Choisis, présentés et annotés par Franz-Rudolf Weller et Marie-José Patrice-Wenger, Frankfurt a.M. 1992. © Gallimard 1947.
- Jean Racine, *Phèdre*, Hrsg. von A. Leonhardi und für die Schule bearbeitet von Hilaire de Vos, Dortmund 1961.
- Dietmar Rieger, Französische Literatur an der gymnasialen Oberstufe, in: *Französisch heute* 19 (1988), p. 404-416.
- Alain Robbe-Grillet, *Le Rendez-vous*. Texte intégral présenté et annoté par Hans T. Siepe, Frankfurt a.M. 1984. © Editions de Minuit 1981.

- Franz-Rudolf Weller, Literatur im Französischunterricht heute. Bericht über eine größere Erhebung zum Lektüre-'Kanon', in: *Französisch heute* 31 (2000), p. 138-159.
- Harald Weinrich, Literatur im Fremdsprachenunterricht – ja, aber mit Phantasie, in: *Die Neueren Sprachen* 82 (1983), p. 200-216.
- Hermann Wetzel, Unverzichtbares im Unterricht der französischen Literatur, in: Christine Michler (éd.), *Ziele und Inhalte des Französischunterrichts in Deutschland / Buts et contenus de l'enseignement du français en Allemagne*, München 2002, p. 85-97.

»Fachdidaktik ist ... eine Aufgabe aller an der Lehrerbildung beteiligten Vertreter eines Faches.« (FJK 2003)¹

Die zur Frühjahrskonferenz 2003 vorgegebenen Leitfragen:

1. *Welche inhaltlichen Stärken und Schwächen – ggf. unter Bezug auf Ihr Bundesland und Ihre eigenen Erfahrungen – sehen Sie in der aktuellen Lehrerbildung in Deutschland?*
2. *Derzeit werden unterschiedliche organisatorische und zeitliche Formate diskutiert, die bei der Reform der Lehrerbildung zum Einsatz kommen sollen (z. B. gestufte Studiengänge etc.). Wie schätzen Sie diese Formate in ihrer Bedeutung für eine Verbesserung der Lehrerbildung ein?*
3. *Aus welchen Erkenntnissen der Erforschung des Lehrens und Lernens fremder Sprachen lassen sich Ihrer Meinung nach Vorschläge für eine Reform der Fremdsprachenlehrerbildung ableiten bzw. wo liegen bereits Modelle vor?*

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

¹ Erstveröffentlichung in: Karl-Richard Bausch u. a. (Hg.), Fremdsprachenlehrerbildung. Konzepte, Modelle, Perspektiven. Arbeitspapiere der 23. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts. Tübingen: Narr 2003, S. 9-18. Geringfügig überarbeitet.

² Das als Titel des Beitrags gewählte Zitat ist der Rede entnommen, die der damalige Bayerische Staatsminister für Unterricht und Kultus Hans Maier (1975, S. 23) bei der Errichtung der mit der Lehrerbildung beauftragten Fachbereiche der Universität Augsburg am 26.4.74 gehalten hat. Man weiß spätestens seit Christmann (vgl. Abel 1996, S. 198 ff.), dass der Konflikt zwischen ihrem Monopol in der Fremdsprachenlehrerbildung und ihrem Wissenschaftsverständnis die deutschen Neuphilologien von Anfang an begleitet. Der Rahmen dieses Beitrags lässt weder historische Rückblicke noch Verweise auf den aktuellen Missbrauch des Monopols zu. Wer letzteres sucht, findet Belege in Abel 1997a, letzte Fußnote zu Abschnitt 8.2.1.3. Auch die

1.1.1 Eine sowohl praktische wie reflektierte Kenntnis der Fremdsprache und der in der Schule vorherrschenden Erstsprache ist für Fremdsprachenlehrer ebenso unverzichtbar wie eine gleichermaßen auf systematischen kontrastiven Studien und längerer eigener Erfahrung beruhende Kenntnis der fremden Sprachgemeinschaft.³ Das selbstverständliche Ziel der Lehrerbildung, dass man lernt zu lehren, setzt vor allem Vertrautheit mit den Unterrichtsgegenständen voraus. Das wird erstaunlicherweise nur selten gebührend herausgestellt. Die Aneignung der genannten Kompetenzen erfordert im Zeitalter der internationalen Mobilität einen Arbeitsaufwand, der kaum überschätzt werden kann. Es ist unglaublich, mit welcher Verblendung nicht selten auch Personen mit ansonsten sicherem Urteil die Grenzen ihrer fremdsprachlichen und fremdkulturellen Kompetenzen verkennen. Jeder deutsche Französischlehrer ist immer wieder genötigt, seine Qualifikation auch vor Muttersprachlern in Anwesenheit seiner Schülerinnen und Schüler unter Beweis zu stellen. Nur ein kleiner Teil dessen, was er lernen muss, kann durch in Studienordnungen integrierbare Lehrveranstaltungen vermittelt werden.⁴ Wichtige Teilkompetenzen, etwa ein hinreichend ausgedehnter Wortschatz, differenzierendes Hörverstehen oder die Vertrautheit mit in der fremden Sprachgemeinschaft üblichen Argumentationsmustern, werden bestenfalls durch ausdauerndes Selbststudium verfügbar. Die Lehrveranstaltungen können nur Anregungen geben und dafür sorgen, dass das Selbststudium nicht planlos ausufert, sondern tatsächlich auf mögliche Gegenstände des künftig zu erteilenden Unterrichts bezogen ist. Es versteht sich von selbst, dass Pflichtkomponenten der Ausbildung durch eine erkennbare Funktion für den künftigen Beruf legitimiert sein müssen. Das ist bisher sehr oft nicht der Fall.

Lehrerfortbildung wird ebenso ausgeklammert wie die *allgemeine* Problematik der Lehrerbildung. Vgl. dazu Terhart 2001 und den noch immer kaum weniger aktuellen *tour d'horizon* von Weber 1975.

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

⁴ Gegen den Ansatz von Bludau u. a. 1978, S. 161 ff. Vgl. auch Bludau u. a. 1973.

1.1.2 Neben dem soeben bestimmten fachwissenschaftlichen Ziel der Fremdsprachenlehrerausbildung ist eine im engeren Sinn didaktische Ausbildung unabdingbar. Es kann kein Zweifel daran bestehen, dass niemand eine Fremdsprache unterrichten sollte, der sich nicht auch theoretisch und praktisch mit den Bedingungen des Lernens und Lehrens fremder Sprachen auseinandergesetzt hat. Der Verfasser misst auch in dieser Ausbildungskomponente einer einzelsprachlichen Ausrichtung besonderes Gewicht bei. Wer die französische Aussprache deutscher Schülerinnen und Schüler korrigiert, muss gelernt haben, auf andere Erscheinungen zu achten als jemand, der die englische oder spanische Aussprache korrigiert. Entsprechendes gilt für praktisch alle Lerninhaltsbereiche, vom Wortschatz und der Grammatik bis zur Verarbeitung nationaler Vorurteile.⁵ Es ist unbestreitbar, dass es daneben auch allgemein fremdsprachendidaktische Sachverhalte gibt. Die Frage, wie etwa Sprachkenntnisse eingeübt oder als Ergebnis des Unterrichts »gemessen« werden können, findet zu manchen Fertigungsbereichen für verschiedene Sprachen durchaus analoge Antworten. Es spricht gleichwohl vieles dafür, dass auch Lehrerinnen und Lehrer, die für den Unterricht mehrerer Sprachen ausgebildet werden, mit solchen Fragen jeweils in sprachspezifischer Weise vertraut gemacht werden.⁶

1.1.3 Die Wissenschaftlichkeit der Fremdsprachenlehrerausbildung ergibt sich für den Verfasser in Übereinstimmung mit der traditionellen Selbstauffassung der deutschen Universität im Wesentlichen daraus, dass die Studierenden ihre Professorinnen und Professoren als Forscher erleben und von ihnen zur Forschung angeleitet werden. Unsere Studierenden lernen nicht nur, Lücken ihres eigenen Wissens zu schließen, sondern erfahren auch aktiv, wie man durch Forschung die Grenzen des insgesamt verfügbaren Wissens erweitern kann.⁷ Die

⁵ Über die mangelhafte Beschreibung sprachlicher Lerninhalte im Unterricht und in den Lernmitteln wird immer wieder geklagt.

⁶ Einerseits wegen der materiellen Unterschiede zwischen den Sprachen, aber auch, weil es kaum zwei Fremdsprachen gibt, die in schulsprachenpolitischer Hinsicht den gleichen Status haben. Überschneidungen im Lehrangebot verschiedener Fachvertreter an der Universität sind zudem generell zu befürworten. Es ist gut, dass künftige Englisch- und Französischlehrer Sprach- und Literaturwissenschaft nicht nur fachübergreifend studieren, sondern durch Kontraste in den Positionen ihrer akademischen Lehrer zu eigenen Nachforschungen herausgefordert werden können. Entsprechendes gilt selbstverständlich auch für die Fachdidaktik.

⁷ Vgl. dazu hier Abschnitt 2.4 Ende.

wissenschaftliche Ausrichtung des Studiums darf nicht zur Disposition gestellt werden. Wer nicht zu forschen gelernt hat, ist stärker der Gefahr ausgesetzt, die Unstetigkeit des Fortschritts zu verkennen und Moden für neue Erkenntnisse zu halten. Ziel der Lehrerbildung ist ja auch die Befähigung zur begründeten Veränderung der Unterrichtspraxis.⁸ Verantwortliche Innovationen setzen Forschungserfahrungen voraus.

1.2.1 Obgleich sie wohl noch in keiner Prüfungsordnung so festgeschrieben sind, dürften die bisher besprochenen Erfordernisse der Fremdsprachenlehrerbildung weithin konsensfähig sein. Für Postulate, die sich aus der pädagogischen Absicht des Unterrichts ergeben, ist das weniger zu erwarten. Über Bildungswert ist so viel gefaselt worden, dass die meisten Fremdsprachendidaktiker sich nunmehr Äußerungen zu dieser Thematik verbieten.⁹ Die Problematik wird wohl am besten durch eine Anekdote beleuchtet. Der Verfasser stieß vor einigen Jahren im Nachlass eines erfolgreichen und allem Anschein nach auch recht glücklichen Menschen auf folgende Sätze:

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

⁸ So schon Abel 1982, S. 4 zur 2. Frühjahrskonferenz.

⁹ Wer spricht noch von der mit dem Fremdsprachenlernen verbundenen impliziten Werteverziehung wie der Gewöhnung an Ausdauer und intelligente Arbeit? Mit expliziten moralischen Urteilen verbundene Werte wie Mündigkeit oder Umweltbewusstsein können dagegen als kaum bedachte Schlagworte noch Konjunktur haben und inflationär entwertet werden. Vgl. dazu jetzt Abel 2004.

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

1.2.2 Stellt die glückliche Teilhabe an der Kenntnis schöner Texte das höchste Lehrziel dar, auf das hin Fremdsprachenlehrer ausgebildet werden müssen? Man zögert vor einer bejahenden Antwort. Gerade heute. Geographische Distanz ist fast bedeutungslos geworden. Viele Staatsgrenzen werden (legal oder illegal) mit Leichtigkeit überwunden. Die vielsprachige Menschheit lebt auch dank der Neuen Medien im globalen Dorf. Und Nähe erzeugt mehr Reibung als Distanz. Künftige Generationen brauchen zur Lösung der unvermeidlichen Konflikte mehrsprachige und mehrkulturelle Kompetenzen, die nicht nur durch Kontakte implizit erworben werden können, sondern auch explizit und planvoll gefördert werden müssen. Das ist ganz unbestreitbar. Darf man da noch wagen, dem pädagogischen Ziel eines durch literarische Texte vermittelten *bonheur en commun* Zeit und Arbeit zu widmen? Ist derlei nicht bestenfalls eine unverbindliche Zugabe zum Unterricht auf der Oberstufe des Gymnasiums? Unangebracht oder faules Alibi¹⁰ in anderen Schularten und der Erwachsenenbildung?

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

¹⁰ Also eine Ausrede, um Misserfolge des Unterrichts in anderen, wichtigeren Gebieten schön zu reden.

den Farbigen, für welche die Formel »nos ancêtres les Gaulois« nun wirklich nicht gelten kann. Niemand verlässt die französische *Grundschule*, ohne explizit mit den Werten der Republik konfrontiert worden zu sein und ohne sie auch implizit in literarischen Werken¹¹ anschaulich erfahren zu haben. Und niemand erhält das Abschlusszeugnis des für alle verpflichtenden *Collège*, der nicht durch die Lektüre zahlloser literarischer Texte »erzogen« worden wäre.¹² Wer in Frankreich postulieren wollte, »wertvolle« Literatur sei nur etwas für aus dreißig Prozent einer Altersklasse rekrutierte Abiturienten, wäre schnell dem Vorwurf ausgesetzt, ein schlechter Demokrat zu sein. Wenn man die oben gestellte Frage, was denn eine gute Fremdsprachenlehrerin oder einen guten Fremdsprachenlehrer ausmache, auf die Anforderungen an deutsche Französischlehrer beschränkt, so wäre zumindest aus landeskundlichen Gründen zu fordern, dass sie mit dem Wertesystem der französischen Literatur so weit vertraut sein müssen, wie das zum Verständnis der aktuellen französischen Kultur nötig ist. Inwieweit darüber hinaus im Fremdsprachenunterricht Erziehung durch Literatur stattfinden sollte, muss jeder Lehrer für sich selbst entscheiden. Das in Abschnitt 2.1 angeführte Zitat und der Verweis auf das französische Demokratieverständnis sollten jedoch daran hindern, eine gründliche »philologische« Ausbildung der Lehrerinnen und Lehrer vorschnell als überholt und reaktionär abzutun.¹³

1.3. Auch nach dem Versuch einer Eingrenzung der Ausbildungsinhalte kann noch nicht unmittelbar zu der Leitfrage nach den Stärken und Schwächen der aktuellen Fremdsprachenlehrerausbildung übergegangen werden. Vielmehr muss einmal mehr unterstrichen werden, wie begrenzt unser Wissen ist. Der Verfasser ist allenfalls mit den Ausbildungsbedingungen der bayerischen Gymnasiallehrer für das Fach Französisch einigermaßen vertraut. Die Bundesländer (Rheinland-Pfalz, Baden-Württemberg), in denen er vor der Berufung nach Bayern studiert hat, geprüft wurde und geprüft hat, haben ihre Ausbildungsordnungen längst verändert. Wahrscheinlich kennt kein Kollege die aktuellen Verhältnisse in

¹¹ Vor allem in den Fabeln von La Fontaine, 1621-1695 [sic, 54 Jahre vor Goethes Geburt]. Vgl. Abel / Abel 2001.

¹² Es versteht sich von selbst, dass darüber andere bedeutsame Bildungsziele vernachlässigt werden und oft Überdruss unbeabsichtigte Wirkungen des Unterrichts begünstigt.

¹³ Der Titel des Beitrags, seine Abschnitte 1.1.1-3, 2.3.1 und 4 sowie vor allem die erste Fußnote dieses Papiers belegen hoffentlich klar genug, dass damit nicht der unbedachten Fortsetzung eines konventionellen Literaturstudiums das Wort geredet wird.

mehr als vier der sechzehn deutschen Länder. Auch die im Folgenden herangezogenen Erfahrungen mit der französischen Deutschlehrerausbildung beziehen sich im Kern auf die Zeit vor 1968 und sind Mitte der 90er Jahre sowie zwischen 2000 und 2006 nur in nicht repräsentativer Weise aktualisiert worden. Dazu kommt, dass Äußerungen über Stärken und Schwächen einer Ausbildung eigentlich voraussetzen, dass man weiß, welche Leistungen aufgrund der Ausbildung erbracht werden. Diesbezüglich muss – wie schon in den Stellungnahmen zu den drei letzten Frühjahrskonferenzen¹⁴ – erneut daran erinnert werden, dass die Ergebnisse des Unterrichts bislang praktisch unbekannt sind. Die üblichen negativen Urteile stellen einstweilen noch Gemeinplätze dar. Eine Zeit, in der man mit den Resultaten des Fremdsprachenunterrichts zufrieden war, hat es in Deutschland wohl nie gegeben. Zugleich gesteht der Verfasser gern ein, dass er in den zahlreichen Schulen, in denen er Unterrichtseinheiten durchgeführt hat, bei Lehrern und Schülern in sprachpraktischer und landeskundlicher Hinsicht durchweg erfreuliche Leistungen antraf. Dieser Befund kann sich freilich leicht auch dadurch erklären, dass Unterrichtseinheiten eines Hochschullehrers naturgemäß nur in Klassen willkommen sind, deren Lehrerinnen und Lehrer ihrer Sache besonders sicher sind.

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

2.1 Nun zur ersten Leitfrage: Das bisherige Niveau der *sprachpraktischen* Ausbildung der bayerischen Französischlehrer für das Gymnasium verdient im

¹⁴ Zuletzt Abel 2003, Abschnitt 2: »Solange niemand weiß, was realistischlicherweise erwartet werden darf, bleibt der Unterricht unverbindlich. Ineffizienz kann noch nicht einmal festgestellt, geschweige denn überwunden werden. Die Erarbeitung von Lehrwerken und Lehrplänen gleicht einer Wanderung im Nebel.« Vgl. auch die Beispiele in der Fußnote zu Abschnitt 4.1 von Abel 2002.

wesentlichen wohl eine sehr positive Bewertung, soweit das Ergebnis durch landesweite anonyme schriftliche Prüfungen (Hinübersetzung, Herübersetzung, Aufsatz) ermittelt wird. Es muss jedoch angefügt werden, dass die Angemessenheit der Aufgabenstellung für eine Lehramtsprüfung nicht immer offenkundig war und die sprachpraktische Sperrklausel durch die wesentlich mildere Beurteilung der mündlichen Leistungen an den einzelnen Universitäten zuweilen ausgehebelt wird.¹⁵ Der Verzicht auf die Hinübersetzung in der im Herbst 2002 erlassenen neuen Prüfungsordnung ist zu bedauern. Die mündlichen Kompetenzen werden nach der neuen Ordnung indirekt dadurch beträchtlich aufgewertet, dass alle mündlichen Prüfungen, auch jene in den Fachwissenschaften und der Fachdidaktik, künftig überwiegend in der Fremdsprache abgehalten werden müssen, was auch Folgen für die Unterrichtssprache der Lehrveranstaltungen haben dürfte.

2.2 Auch im Hinblick auf die abgekürzt als *landeskundlich* zu bezeichnenden Kompetenzen stellt die neue Prüfungsordnung einen wichtigen Schritt nach vorn dar. Erstmals wird ein landeskundlicher Leistungsnachweis während des Studiums gefordert, – in einer Weise (»sprachpraktisch-landeskundlicher Oberkurs«), die eigentlich eine gestufte Beschäftigung mit der »Landeskunde« im Grund- und im Hauptstudium impliziert. Das Ergebnis dieser Studien wird nicht nur durch eine etwas aufgewertete mündliche Prüfung sanktioniert, sondern auch durch die neue Konzeption des fremdsprachigen Aufsatzes im Staatsexamen, für den ebenfalls eine landeskundliche Thematik vorgeschrieben ist. Der obligatorische¹⁶ Altfranzösischschein überlebte die Novellierung der Prüfungsordnung übrigens nur als auch kulturwissenschaftlich orientierter Nachweis des Studiums der Sprachgeschichte.¹⁷

¹⁵ Dazu passt, dass offensichtlich nicht wenige Seminarschulen (das sind die bayerischen Entsprechungen der Studienseminare in anderen Bundesländern, vgl. dazu hier Abschnitt 2.5) sprachpraktische Aufbaukurse für Studienreferendare anbieten, deren mündliche Kompetenzen für einen in der Fremdsprache geführten Unterricht nicht ausreichen.

¹⁶ N. B. Einen Leistungsnachweis in der »Landeskunde« gab es bisher nicht.

¹⁷ Eine starke landeskundliche Komponente der Fremdsprachenlehrausbildung ist übrigens auch wegen der hier (vgl. Abschnitt 1.2.1-3) der Literatur zugeschriebenen Funktion nötig. Eine unzureichende Kenntnis der wirklichen Welt verfälscht den Blick auf die Literatur.

2.3.1 Die mit einem sehr hohen Koeffizienten versehene *fachwissenschaftliche Klausur* wird nach der alten und der neuen Fassung der bayerischen Lehramtsprüfungsordnung für das Fach Französisch auf dem Gymnasium als landesweit anonyme Prüfung in der Sprach- oder der Literaturwissenschaft geschrieben. Es stellt eine große Schwäche dar, dass bisher den schulischen Französischunterricht erkennbar betreffende Aufgaben praktisch nicht gestellt wurden. Vielen Fachwissenschaftlern ist ihre Nähe zu für die Planung und Analyse des Französischunterrichts erheblichen Fragestellungen offensichtlich nicht bewusst.¹⁸ Dabei führt jeder Blick in die Lern- und Lehrbücher fast unvermeidlich zur Entdeckung von Passagen, deren Bewertung in einer fachwissenschaftlichen Aufgabe durchaus den vertieften Nachweis sprach- bzw. literaturwissenschaftlicher Kompetenz gestattet. In Übereinstimmung mit dem als Titel dieses Beitrags gewählten Zitat muss insofern entschieden für eine Veränderung der Themenstellung und der die Prüfung vorbereitenden Lehrveranstaltungen plädiert werden. Daneben ist freilich auch an mit der Wissenschaftstradition der deutschsprachigen Romanistik verbundene Chancen zu erinnern, die bislang im schulischen Französischunterricht meist ignoriert werden. Die außerhalb der deutschsprachigen Gebiete wenig übliche verbundene Erforschung der verschiedenen romanischen Sprachen, Literaturen und Kulturen und eine dem entsprechende universitäre Lehre kann sich auf ein legitimes Erkenntnisinteresse berufen. Ein Abrücken von diesem Ansatz würde gerade nach der Wiederentdeckung des verbundenen Erlernens von Fremdsprachen einen unschätzbaren Verlust bedeuten. Eine auch synchronisch argumentierende vergleichende romanische Sprachwissenschaft ist zur Umsetzung des Konzepts der Mehrsprachigkeitsdidaktik im Unterricht romanischer Sprachen unverzichtbar. Die Tatsache, dass die neue bayerische Prüfungsordnung für das Fach Französisch auf dem Gymnasium im Gegensatz zur bisherigen Praxis die Kenntnis einer weiteren romanischen Sprache fordert, ist insofern als Fortschritt zu werten.¹⁹

¹⁸ Das verwundert nicht, wenn man bedenkt, dass nur weniger als ein Zehntel der prüfungsberechtigten Hochschullehrer in dem Fach, das sie prüfen, selbst die zweite Lehramtsprüfung abgelegt haben. Ein unhaltbarer Zustand. Vgl. hier in Abschnitt 4 die sehr viel bessere französische Praxis.

¹⁹ Vgl. auch Abel 1997a, Thesen 13 und 14.

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

2.4 Als in der am 1. Oktober 1978 in Kraft getretenen bayerischen Lehramtsprüfungsordnung für die Gymnasiallehrer eine *fachdidaktische Pflichtkomponente* im Umfang von mindestens vier Semesterwochenstunden mit *einer* scheinpflichtigen Veranstaltung und einer 20-minütigen mündlichen Prüfung im Staatsexamen eingeführt wurde, stellte dies eine als revolutionär empfundene Neuerung dar, obwohl die fachdidaktische Prüfung nur ein Fünfzehntel der Fachnote erbringt. Die Neufassung der Prüfungsordnung von 2002 hat den Anteil der Fachdidaktik nicht wesentlich erweitert. Die mündliche Prüfung wurde auf 30 Minuten ausgedehnt. Sie bringt nunmehr ein Elftel der Fachnote. Dieser Zustand wäre selbst dann unbefriedigend, wenn, wie vorstehend wiederholt postuliert, die fachwissenschaftlichen Lehrveranstaltungen generell durch eine erkennbare Funktion für den künftigen Beruf legitimiert wären. Solange das nicht der Fall ist, muss der Status der Fachdidaktik als schwer wiegender Mangel der bayerischen Fremdsprachenlehrerausbildung für das Gymnasium bezeichnet werden.²⁰ Es ist kaum nachzuvollziehen, warum im sog. nicht vertieften Staatsexamen für künftige Realschullehrerinnen und Realschullehrer die Fachdidaktik über eine (landesweit anonyme) verpflichtende schriftliche und eine ebenfalls obligatorische mündliche Prüfung ein Viertel der Fachnote erbringt, während im vertieften Studium der Gymnasiallehrer die Fachdidaktik nur mit weniger als einem Zehntel der Fachnote zu Buche schlägt. Dennoch sollten auch die Möglichkeiten der bescheidenen fachdidaktischen Komponente des Gymnasiallehrerstudiums nicht unterschätzt werden. Es wurde verschiedentlich dokumentiert, wie

²⁰ Noch schwerwiegender ist, dass neben rund vierzig Professorenstellen für romanische Sprach- und Literaturwissenschaft in Bayern nur ein einziger Lehrstuhl für Französischdidaktik eingerichtet wurde und vorübergehend selbst dessen Wegfall geplant war. An den meisten Universitäten wird die Didaktik romanischer Sprachen von Angehörigen des Mittelbaus vertreten, die zur Forschung im Rahmen ihrer Dienstaufgaben weder berechtigt noch verpflichtet sind und in der Regel noch andere Gebiete unterrichten.

in Augsburg die Vorgaben der Prüfungsordnung umgesetzt werden. Die zwei-stündige Einführungsveranstaltung des Grundstudiums (seit 1978 in französischer Sprache) wird in zwei Optionen angeboten, die gemeinsam das im Staats-examen geforderte Überblickswissen abdecken und deshalb oft beide besucht werden, zumal die entsprechenden Kenntnisse auch in der Zwischenprüfung (mit obligatorischer Fachdidaktik)²¹ eine Rolle spielen. Wichtiger als dieses modenresistent konzipierte und dennoch immerfort revisionsbedürftige »Kerncurriculum«²² ist dem Verfasser die scheinpflichtige Lehrveranstaltung des Hauptstudiums (sog. Oberkurs), wo in einer Hausarbeit mit Referat eine begrenzte Forschungsarbeit gefordert wird. Es geht dabei sehr oft um die Analyse aktueller Lehrwerke und Empfehlungen für künftige Lehr- und Lernmittel. Aus dem Oberkursthema entwickelt sich nicht selten ein Schwerpunkt des Staatsexamens.²³

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

²¹ Bundesweit im Gymnasiallehrerstudium wohl ein Unikum.

²² Vgl. die Merkblätter und Fragenlisten in Michler, Hrg., 2002, S. 131 ff. Die publizierten Kapitel des Grundkurses können ebd. S. 165 ff. ermittelt werden. Der Verfasser hatte nicht den Eindruck, auf Vorbilder zurückgreifen zu können. Die Kapitel zum Unterricht der Aussprache, der »Landeskunde« und der Literatur sind im Druck.

²³ Zulassungsarbeiten, Promotionen und Habilitationen sind in Bayern in allen Fachdidaktiken seit geraumer Zeit selbstverständlich. Zur Englischdidaktik vgl. Hunfeld / Schröder 1997.

ein aus dem Zwang, in der Zweigschulzeit zu überleben, abgeleiteter Unterrichtsstil das ganze Berufsleben prägen wird.²⁴

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

- Der Verfasser sieht, auch im Kontrast zur französischen Praxis, in der Mehrfach-Fakultas deutscher Sekundarschullehrer eine Stärke unseres Schulwesens. Er empfiehlt die möglichst freie Kombination der Unterrichtsfächer. Die pädagogische Funktion des Unterrichts als verbindendes Moment der Fächer hat nach seiner Meinung einen positiven Einfluss auf die Lehrerpersönlichkeit.
- Der Verfasser befürwortet entschieden den Einsatz von Muttersprachlern als Fremdsprachenlehrerinnen und Fremdsprachenlehrer, allerdings unter der selten erfüllten Bedingung, dass ihre Deutschkenntnisse zu dem von deutschen Lehrerinnen und Lehrern in der Fremdsprache zu fordernden Niveau passen und sich bei ihnen die Achtung vor der deutschen Kultur und die Liebe zur eigenen Kultur in etwa die Waage halten. Wo diese Bedingungen nicht erfüllt sind, schaden Muttersprachler mehr als sie nützen.
- Der Verfasser hält die Auslagerung eines Teils der deutschen Fremdsprachenlehrausbildung in das fremdsprachige Ausland für unabdingbar.
- Es ist aus vielen Gründen wünschenswert, dass die Berufsausbildung von Lehrern deutlich vor ihrem 30. Geburtstag abgeschlossen wird. Dennoch darf man nicht übersehen, dass die mit dem Lehrerberuf verbundene Macht ohne eine gewisse Lebenserfahrung nicht angemessen ausgeübt werden kann.
- Unterrichtspraktika in den neueren Sprachen setzen eine Kompetenz in der Fremdsprache voraus, die nach den Erfahrungen des Verfassers bisher allenfalls bei der Vorbereitung des Staatsexamens erreicht wird. Lehrversuche von Praktikanten (mit Ausrutschern wie **Écris à la table* oder **Assis sur une banque*) werden von den Schülerinnen und Schülern als mehr oder weniger unterhaltsame Abwechslung im Schulalltag akzeptiert, sind aber dennoch oft eine unerträgliche Zumutung für alle Beteiligten, auch die Praktikanten

²⁴ N. B. Die sog. Lehrprobe bedarf als Prüfungsform in der Lehrerausbildung dringend der Evaluierung.

selbst. Die Lehrversuche der Praktikanten sollten, wie in der Augsburger Französischdidaktik üblich, im Videolabor vorbereitet werden. Die gerade nicht unterrichtenden Praktikanten übernehmen dabei die Rolle der Schüler.

- Im Gegensatz zu den Unterrichtspraktika empfiehlt der Verfasser dringend die Teilnahme künftiger Fremdsprachenlehrer am Lehrassistentenaustausch, auch wegen der damit verbundenen Erfahrung im Unterricht der Muttersprache als Fremdsprache.

3. Zur zweiten Leitfrage: Die besprochenen, für den Beruf des Fremdsprachenlehrers erforderlichen Qualifikationen können nicht in Kurzstudiengängen erworben werden. Da die erste Hauptaufgabe der Didaktik in der Eingrenzung und Beschreibung der Unterrichtsgegenstände liegt, wäre es absurd, die fachliche Ausbildung der Lehrerinnen und Lehrer von ihrer didaktischen Ausbildung zu trennen. Es spricht im Gegenteil vieles dafür, die im Fremdsprachenlehrerstudium fortzusetzenden Sprachlernprozesse der Studierenden als Teil ihrer didaktischen Ausbildung zu nutzen und die sprachpraktische, sprachwissenschaftliche und sprachdidaktische Ausbildung der künftigen Lehrer zu verbinden, obwohl sie aus guten Gründen verschiedenen Personen anvertraut sein sollte.²⁵ Im Übrigen hält der Verfasser, wie schon die Wahl des Titels dieses Beitrags andeutet, mehr Berufsrelevanz in den fachwissenschaftlichen Studienanteilen gegenwärtig für wichtiger als eine verordnete Erhöhung der fachdidaktischen Studienanteile im engeren Sinn.²⁶ Gegen die Konzentration einer professionalisierten Lehrerausbildung an bestimmten Hochschulen hat der Verfasser keine Bedenken, wenn sichergestellt ist, dass dort auch zahlreiche nicht mit der Lehrerausbildung befasste Fächer in Forschung und Lehre vertreten sind. Hochschulghettos, die keine Gelegenheit zum *studium generale* bieten, sind ihm ein Graus. Eine schulpraktische Ausbildung ohne hinreichende fachliche Qualifikation der ihr Lehrverhalten trainierenden jungen Lehrerinnen und Lehrer verbietet sich von selbst.

²⁵ Wer an Übungen zum Korrekturtraining oder Lehrversuchen im Videolabor, wie sie in der Augsburger Französischdidaktik angeboten werden, teilnimmt, zieht daraus nicht nur in sprachdidaktischer Hinsicht Gewinn.

²⁶ Vgl. dazu auch Konrad Schröders Thesen zur Lehrerausbildung (1995, S. 664 f.), im allerletzten Heft der *Neueren Sprachen*, wo es heißt: »Die Spaltung des Studiums in eine sog. fachwissenschaftliche und eine sog. fachdidaktische Komponente ... ist ... eine Fehlentwicklung«, weil sie die Fachwissenschaftler von der Verpflichtung »entbindet, ihre Themen mit Blick auf die Erfordernisse der Berufspraxis der Lehrer zu reflektieren.«

4. Zur dritten Leitfrage: Gesicherte Erkenntnisse der Erforschung des Lehrens und Lernens fremder Sprachen, aus denen sich verlässliche Vorschläge für eine Reform der Fremdsprachenlehrausbildung ableiten lassen, sind dem Verfasser derzeit nicht bewusst. Die traditionelle französische Deutschlehrausbildung hat für ihn jedoch seit langem in mehrfacher Hinsicht Modellcharakter. Das gilt zunächst für die drei im Prinzip gleichberechtigten Säulen der Ausbildung: Sprache, *civilisation*, Literatur. Jedes dieser drei Gebiete wird im Prinzip in der Fremdsprache unterrichtet. Die Professoren sind gleichzeitig für die sprachpraktische Ausbildung verantwortlich. Die Prüfung für das Zertifikat in Sprachwissenschaft kann mit einer sprachpraktischen Prüfung zur Hinübersetzung verbunden sein, die Prüfung zum Zertifikat in *civilisation* mit einem fremdsprachigen Aufsatz über ein dem jeweiligen *programme* entsprechendes landeskundliches Thema, die Prüfung in Literatur mit der Herübersetzung eines ebensolchen deutschen literarischen Textes. Es ist auch nicht üblich, die germanistische Lehrbefähigung an Gelehrte zu erteilen, die nicht das Lehramtsstudium auf höchstem Niveau (*agrégation d'allemand*) abgeschlossen und fünf Jahre in einer Sekundarschule unterrichtet haben.²⁷ Schwerwiegende Mängel des französischen Modells liegen nach Meinung des Verfassers einerseits im Fehlen einer Einübung in die Forschung. Selbst für die landesweit zentral durchgeführten Staatsprüfungen, also das höchste Niveau der universitären Lehre, wird vor allem die unmittelbare Bekanntschaft mit den *auteurs du programme* erwartet, nicht eine in eigene Positionen mündende Auseinandersetzung mit aktuellen Kontroversen über sie. Daneben bedauert der Verfasser, dass die französische Deutschdidaktik institutionell insgesamt noch weniger verankert ist als die deutsche Französischdidaktik. Freilich ist einzugestehen, dass die Schulerfahrung der Hochschullehrer auch ihre universitäre Lehre beeinflusst und das französische Schulwesen wenig dazu neigt, den Lehrerinnen und Lehrern Spielräume zu lassen, die durch didaktischen Einfallreichtum ausgefüllt werden können.

²⁷ In Frankreich haben künftige germanistische Hochschullehrer daher in der Regel eine Planstelle in der Schule. Die an deutschen Hochschulen das Assistentendasein prägende Abhängigkeit und die in vielfacher Hinsicht verheerende Angst vor Arbeitslosigkeit ist ihnen praktisch unvorstellbar.

Bibliographie

- Abel, Agnès / Abel, Fritz (2001), Nationale Identität durch muttersprachlichen Unterricht in allen Fächern. Die französische Grundschule als Lernschule. In : Köppert, Christine / Metzger, Klaus, éd., *Entfaltung innerer Kräfte. Blickpunkte der Deutschdidaktik. Festschrift für Kaspar H. Spinner anlässlich seines 60. Geburtstages*. Seelze-Velber, p. 269-285.
- Abel, Fritz (1982), Statement zum Tagungsthema. In: Bausch, Karl-Richard u. a., Hrg., *Das Postulat der Lernerzentriertheit. Rückwirkungen auf die Theorie des Fremdsprachenunterrichts. Arbeitspapiere der 2. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Bochum, S. 1-5.
- Abel, Fritz (1991), Was sollen deutsche Schüler im Französischunterricht lernen? In: *Jahrbuch der Universität Augsburg 1990*. Augsburg, S. 143-148.
- Abel, Fritz (1996), Nachruf auf Hans Helmut Christmann. *Romanische Forschungen* 108, S. 194-201.
- Abel, Fritz (1997a), Aufgaben der Französischdidaktik – der Augsburger Ansatz. In: Altenberger, Helmut, Hrg., *Fachdidaktik in Forschung und Lehre*. Augsburg, S. 13-45.
- Abel, Fritz (2002), Der Fremdsprachenunterricht muss zielbewusster werden. In: Bausch, Karl-Richard u. a., Hrg., *Neue curriculare und unterrichtsmethodische Ansätze und Prinzipien für das Lehren und Lernen fremder Sprachen. Arbeitspapiere der 21. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen, S. 9-19.
- Abel, Fritz (2003), Eine wichtige Etappe auf dem Weg zur transparenten Zertifizierung von Fremdsprachenkenntnissen, – nicht mehr. In: Bausch, Karl-Richard u. a., Hrg., *Der Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen in der Diskussion. Arbeitspapiere der 22. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen, S. 9-21.
- Abel, Fritz (2004), Wertorientierung im Französischunterricht. In: Matthes, Eva, Hrg., *Wertorientierter Unterricht – eine Herausforderung für die Schulfächer*. Donauwörth, S. 145-169.
- Bausch, Karl-Richard u. a., Hrg. (1990), *Die Ausbildung von Fremdsprachenlehrern: Gegenstand der Forschung. Arbeitspapiere der 10. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Bochum.

- Bausch, Karl-Richard u. a., Hrg. (1997), *Fremdsprachendidaktik und Sprachlehrforschung als Ausbildungs- und Forschungsdisziplinen. Arbeitspapiere der 17. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen.
- Becker Josef / Bergmann, Rolf, Hrg. (1975), *Wissenschaft zwischen Forschung und Ausbildung. Ansprachen und Vorträge anlässlich der Errichtung der Philosophischen Fachbereiche I und II der Universität Augsburg*. München.
- Bludau, Michael u. a. (1973), Die Tätigkeitsmerkmale des Fremdsprachenlehrers. Entwurf einer Taxonomie. *Neusprachliche Mitteilungen* 26, S. 194-198.
- Bludau, Michael u. a. (1978), Zur Ausbildung und Fortbildung von Fremdsprachenlehrern. Überlegungen zu einem Curriculum. *Neusprachliche Mitteilungen* 31, S. 142-165.
- Gabel, Petra (1997), *Lehren und Lernen im Fachpraktikum Englisch. Wunsch und Wirklichkeit*. Tübingen.
- Hunfeld, Hans / Schröder, Konrad, Hrg. (1997), *Was ist und was tut eigentlich Fremdsprachendidaktik? 25 Jahre Fachdidaktik Englisch in Bayern. Eine Bilanz*. Augsburg.
- Königs, Frank G. / Zöfgen, Ekkehard, Hrg. (2002), Lehrerbildung in der Diskussion. *Fremdsprachen Lehren und Lernen* 31.
- Maier, Hans (1975), Die neue Lehrerbildung. In: Becker, Josef / Bergmann, Rolf, Hrg., S. 17-25.
- Michler, Christine, Hrg. (2002), *Ziele und Inhalte des Französischunterrichts in Deutschland. / Buts et contenus de l'enseignement du français en Allemagne. Kolloquium anlässlich des 60. Geburtstags von Fritz Abel*. München.
- Schröder, Konrad (1995), Thesen zur Lehrerbildung. *Die Neueren Sprachen* 94, S. 662-666.
- Terhart, Ewald (2001), *Lehrerberuf und Lehrerbildung. Forschungsbefunde, Problemanalysen, Reformkonzepte*. Weinheim.
- Weber, Erich (1975), Überlegungen zur Lehrerrolle und zur Lehrerbildung. In: Becker, Josef / Bergmann, Rolf, Hrg., S. 29-50.
- Zydatiś, Wolfgang, Hrg. (1998), *Fremdsprachenlehrerbildung – Reform oder Konkurrenz*. Berlin.

L'objet de l'enseignement de la prononciation d'une langue étrangère selon l'approche d'Augsbourg en didactique du français langue étrangère^{1 2}

1. Malgré d'indéniables et d'importantes différences d'aptitude, dues entre autres au facteur âge, l'usage non-marqué d'une prononciation étrangère constitue pour la plupart des êtres humains une difficulté extraordinaire. A tel point que l'accent', même régional, d'une personne peut être mentionné dans son signalement comme un élément caractéristique pratiquement impossible à dissimuler. Devant la difficulté de la tâche, dans l'enseignement scolaire d'une langue étrangère on doit se garder de poursuivre des buts irréalistes, notamment s'il se déroule, comme c'est le cas la plupart du temps, en dehors du territoire de la communauté linguistique étrangère. Comme pour le vocabulaire et la grammaire, et bien que les possibilités soient moindres, l'identification et la description de l'objet de l'enseignement de la prononciation doivent comporter elles aussi un effort de simplification, surtout en ce qui concerne l'usage recommandé aux élèves pour leurs énoncés en langue étrangère.

2. Il n'est pas étonnant que la nécessité d'une planification de l'enseignement de la prononciation incluant la délimitation de son objet et une tentative de simplification ne soit pas toujours présente dans l'esprit des auteurs des

¹ Erstveröffentlichung in: Alberto Gil u.a. (Hg.), Romanische Sprachwissenschaft. Zeugnisse für Vielfalt und Profil eines Faches. Festschrift für Christian Schmitt zum 60. Geburtstag. Frankfurt am Main u.a.: Peter Lang 2004, S. 3-26.

² Le texte que l'on peut lire ici continue la série d'articles rendant compte de l'enseignement proposé à l'université d'Augsbourg aux futurs professeurs de français dans le premier cycle (*Grundkurs*) de leur formation didactique. Cf. Abel 1981a, 1992, 1995, 2000, 2001. Agnès Abel, Christine Michler et Claude Germain ont eu l'amabilité de lire le manuscrit de cet article. L'auteur tient à leur exprimer ici de nouveau toute sa gratitude. Leurs suggestions ont permis d'améliorer son texte sur plus d'un point.

programmes et des manuels ni dans celui des enseignants.³ L'évocation de la prononciation constitue en général dans l'enseignement une donnée secondaire ou même pour ainsi dire négative. N'engageant qu'un nombre réduit d'unités et de règles répétées pour la plupart très fréquemment, la prononciation peut s'acquérir pour l'essentiel de façon implicite. En entendant et en produisant des énoncés, on dirige son attention avant tout sur leur sens. La prononciation peut passer inaperçue. On cherche à comprendre ou à produire un texte qui corresponde à ce qu'on a entendu. Les médias sonores actuels, auxquels on doit une amélioration indéniable des résultats de l'enseignement, renforcent cet argument puisqu'elles permettent de reproduire à volonté les énoncés à comprendre et de réécouter ses propres énoncés en cherchant à se rapprocher plus ou moins instinctivement des modèles dont on se souvient. L'enseignement explicite de la prononciation ne commence alors qu'au moment où l'acquisition implicite atteint ses limites, soit que, pris de doutes, l'élève demande lui-même un 'mode d'emploi' pour son usage de la langue étrangère, soit que le professeur juge nécessaire d'intervenir pour éviter la fixation d'une prononciation défectueuse. Dans cette perspective, seuls la correction des élèves et le développement de leur capacité d'autocorrection⁴ requièrent une prise de conscience de l'objet de l'enseignement et créent par là-même la nécessité d'identifier et de décrire une norme pour leur prononciation. Cela n'empêche pas de recourir sur certains points aussi à l'enseignement explicite pour prévenir les élèves de certaines difficultés avant qu'ils ne les rencontrent eux-mêmes.

3. Avant de revenir à la délimitation de l'objet de l'enseignement, il importe de mettre en garde contre une erreur qui peut s'imposer facilement et qui a effectivement, pendant plus d'un siècle, largement desservi à la fois la théorie et la pratique de l'enseignement de la prononciation des langues étrangères, notamment dans les pays de langue allemande. Quand on entend prononcer une langue inconnue, sa sonorité est d'abord perçue comme une réalité globale. On a l'impression que les locuteurs étrangers s'expriment sur un mode différent de ce que l'on

³ Des ouvrages aussi différents et fondamentaux que *Un niveau seuil* (Coste e.a. 1976) et *Principles of Language Learning and Teaching* (Brown 1993) omettent de consacrer un chapitre à la prononciation.

⁴ Notamment à travers des activités de fixation ciblées.

a l'habitude d'entendre⁵ et qu'il suffit de se servir des organes articulatoires d'une manière particulière pour les imiter. Il n'est pas surprenant qu'au 19^{ème} siècle les pères de la phonétique moderne aient dans un premier temps concentré leurs efforts sur la recherche d'un principe articulatoire permettant d'expliquer la sonorité propre à une langue donnée. Comme ces phonéticiens étaient en même temps les protagonistes d'une réforme de l'enseignement des langues, il allait presque de soi que leur hypothèse se retrouve dans les écrits didactiques. Un auteur réputé, dont les mérites sont par ailleurs incontestables, proclame encore en 1977 que pour bien prononcer une langue étrangère il faut procéder à une modification (adaptation) globale de l'usage des organes articulatoires qui ne peut pas se réaliser progressivement.⁶ Les conséquences néfastes d'une telle conception de l'objet de l'enseignement de la prononciation d'une langue étrangère sont patentées. Tant que l'on croyait pouvoir obtenir à la suite d'un changement global du mode d'articulation une prononciation parfaite de la langue étrangère, il était inutile d'identifier et de décrire les contenus de l'enseignement dans le détail, d'en distinguer les hiérarchies et de consacrer progressivement un effort particulier aux données les plus pertinentes. La recherche de la pierre philosophale empêchait une planification réaliste de l'enseignement. Dans la mesure où l'on consacrait néanmoins des activités spécifiques à la prononciation, tous les sons devaient être considérés comme différents. Aucun élément de la prononciation n'échappait à l'emprise du principe articulatoire supposé propre à la langue étrangère. Les 'cours de phonétique' précédant l'enseignement de la langue à proprement parler reposaient en fin de compte sur l'idée que les élèves devaient réapprendre à parler sur un mode nouveau. Un regard un peu plus attentif sur la réalité linguistique aurait rapidement révélé que les plus importants moyens d'expression avec lesquels il faut se familiariser quand on apprend à prononcer une langue étrangère sont dans une très large mesure indépendants les uns des autres⁷ et qu'en plus ils

⁵ Que l'on se souvienne à ce sujet de l'expression modale (adverbiale) de la compétence linguistique en latin: *latine, graece, germanice, gallice loqui*.

⁶ «Die notwendige globale Umstellung der Artikulationsbasis ist nicht zu vollziehen durch einen stufenweisen Übergang vom muttersprachlichen zum fremdsprachlichen Lautstand.»

⁷ Quelques exemples concernant notamment l'apprentissage de la prononciation française par les germanophones: Peut-on établir un rapport entre les voyelles nasales du français et les règles d'accentuation de cette langue ? Ou entre le maintien de la sonorité consonantique en position finale en français et les voyelles brèves de la syllabe finale fermée dans fr. *journal, fontaine* et *tomate* ? Ces voyelles sont longues dans les mots allemands correspondants.

sont assez nombreux et suffisamment difficiles à manier pour qu'il ne soit vraiment pas la peine d'insister sur la différence chimérique qui peut exister entre le [v] de fr. *vin* et de all. *Wein* ou le [f] de fr. *fin* et de all. *fein*.⁸

4. A la différence de la pratique qui vient d'être évoquée et conformément aux arguments développés au début de cet article, la planification de l'enseignement de la prononciation d'une langue étrangère doit systématiquement tenir compte de tout ce qui permet de réduire l'effort demandé aux élèves. Il est utile de distinguer dans ce contexte les arguments qui se rapportent à l'identification de l'objet de l'enseignement de ceux qui portent sur sa description. Dans les deux cas, on peut de nouveau distinguer plusieurs plans.

5.1.1 Pour ce qui est de l'identification de l'objet de l'enseignement, la principale ressource permettant de réduire les unités et les règles à apprendre provient de la stratification caractéristique des langues humaines. Même s'il est incontestable que pour promouvoir leurs capacités de compréhension, les élèves doivent être mis assez tôt en présence de nombreux textes oraux représentant différentes variétés (diaphasiques,⁹ diastratiques¹⁰ et diatopiques¹¹) de la langue étrangère, il importe, dans la planification de l'enseignement, d'identifier en premier lieu une variété exemplaire reconnue en tant que telle dans la communauté linguistique étrangère. Le recours cohérent à une telle variété de référence permet de délimiter ce que l'auteur appelle la 'langue cible' de l'enseignement, c.-à-d. les unités et les règles qui seront enseignées aux élèves en vue de la production de textes (oraux ou écrits) en langue étrangère,¹² en faisant abstraction de la multitude d'usages que l'on rencontre chez les locuteurs natifs. Pour la définition d'une prononciation

⁸ Pour plus de détails concernant le sujet de l'alinéa que l'on vient de lire, voir Abel 1982a.

⁹ ≈ Stylistiques.

¹⁰ ≈ Sociales.

¹¹ A la différence de ce qui vaut pour l'enseignement de l'allemand, de l'anglais ou de l'espagnol, la variation diatopique du français peut jouer un rôle secondaire dans l'enseignement du français langue étrangère en Europe. La variation diaphasique occupe une place bien plus importante.

¹² Bien que consciemment construite, la 'langue cible' n'est pas une réalité plus artificielle que l'idiolecte d'une personne ou n'importe quelle langue de culture en tant que résultat du travail des générations qui l'ont façonnée. Cf. Abel 1981a et 2000. Dans la planification de l'enseignement d'une langue étrangère, il faut faire des choix pour déterminer ce qui doit être enseigné. Plus ce choix est explicite, plus il a de chances d'être cohérent.

exemplaire, l'enseignement du français langue étrangère en Europe peut toujours partir du concept de la «prononciation en usage dans une conversation 'soignée' chez les Parisiens cultivés» telle que le *Traité de prononciation française* de Pierre Fouché (Fouché 1959: ii) la conçoit et essaie de la codifier.

5.1.2 Sans être insignifiantes, les possibilités permettant de simplifier l'objet de l'enseignement de la prononciation au-delà ce qui vient d'être dit restent fort limitées. Qu'on le veuille ou non, l'exigence d'une correction idiomatique synchronique de la 'langue cible' est pour l'essentiel inéluctable. Même si le défi rencontré dans l'utilisation d'une langue étrangère peut procurer autant de plaisir qu'un effort sportif exigeant, il n'en comporte pas moins une gêne continue. Seuls les écarts isolés par rapport à l'usage attendu ont quelques chances de rester sans conséquence. La communication à l'aide d'une langue étrangère apprise à l'école s'éloigne en général beaucoup plus de l'usage des locuteurs natifs, et cela bien sûr non seulement sur le plan de la prononciation, mais aussi sur celui de la grammaire et du vocabulaire, pour ne rien dire des compétences socioculturelles et de la connaissance du monde indissociables de la compétence linguistique. Le postulat de la correction idiomatique synchronique de la 'langue cible' tel qu'il vient d'être formulé ne découle donc nullement de l'utopie d'un usage 'sans fautes' de la langue étrangère, mais plutôt de la conviction que les compétences auxquelles on parvient en général à l'école sont si réduites que l'on commettrait une erreur grave en diffusant intentionnellement des usages jugés inacceptables dans la communauté linguistique étrangère. Tout usage inattendu de la langue étrangère crée chez les interlocuteurs des entraves supplémentaires.

5.1.3 Le français méridional permet une illustration aisée de ce qui vient d'être dit sur la nécessité du recours à une variété de référence exemplaire et la correction idiomatique synchronique de la 'langue cible'. En effet, la prononciation méridionale du français offre un certain nombre de similitudes avec d'autres langues qui font que pour les locuteurs de ces langues elle est, sur ces points, plus facile à apprendre que la prononciation du français standard (cf. Abel 1980). Le maintien des E caducs et la structure syllabique qui en résulte, la dénasalisation des voyelles nasales et la consonne nasale vélaire ne fournissent que quelques exemples particulièrement éloquentes. Les substantifs *lampe* ou *tante* se prononcent dans le Midi presque comme les termes allemands correspondants, l'adjectif *lent* peut être prononcé comme all. *lang*. Les différences sont à peine

perceptibles. Et pourtant, qui oserait prendre la responsabilité de faciliter l'apprentissage de la prononciation française au point d'enseigner à des élèves allemands une prononciation qui rappelle à tout francophone celle de Fernandel et qui, dans la bouche d'un étranger, est bien vite ressentie par de nombreux Marseillais ou Toulousains comme une insulte ? La délimitation de l'objet de l'enseignement de la prononciation d'une langue étrangère ne peut se permettre de négliger les normes, même sociolinguistiques, qui existent dans la communauté linguistique étrangère.

5.2 La possibilité de simplifier l'objet de l'enseignement de la prononciation à l'intérieur de la variété de référence choisie n'existe évidemment que dans la mesure où cette variété présente plusieurs prononciations parmi lesquelles les locuteurs natifs peuvent choisir. Cela est bien plus souvent le cas qu'on ne le croit.¹³ Si une des prononciations concurrentes permet de véhiculer plus d'informations et de s'exprimer plus clairement, on a sans doute intérêt à la préférer dans l'usage que l'on recommande aux élèves pour leurs propres énoncés. On peut ainsi suggérer de réaliser régulièrement la majorité des oppositions virtuelles, c'est-à-dire des distinctions que les locuteurs natifs font uniquement si cela leur semble nécessaire à la compréhension. Ainsi, même si les francophones actuels ne distinguent plus qu'occasionnellement la prononciation de *patte* et de *pâte* ou de *il pleurait* et de *il pleurerait*,¹⁴ les oppositions correspondantes peuvent être systématiquement recommandées aux étrangers. Ceux qui critiquent une telle décision sous prétexte qu'elle complique l'enseignement de la prononciation plus qu'elle ne le facilite, ne devraient pas oublier qu'elle correspond d'une part à une simplification réelle de l'enseignement de l'orthographe et que d'autre part elle découle de ce que l'on peut appeler une certaine autonomie de la communication à l'aide d'une langue étrangère par rapport à l'usage des locuteurs natifs. On ne se sert pas d'une langue étrangère de la même façon que de sa langue maternelle. Tant que la langue étrangère lui résiste, le locuteur étranger se trouve dans une

¹³ Pour la prononciation du français pendant les dernières décennies, les travaux de l'école de Martinet sont à ce sujet de première importance. Leur point culminant est formé par le *Dictionnaire de la prononciation française dans son usage réel* par Martinet et Walter et la thèse de Madame Walter qui décrit les usages recensés dans le dictionnaire. Cf. les comptes rendus de ces deux ouvrages par l'auteur (Abel 1975 et 1981b) et le compte rendu comparatif qu'il a consacré aux dictionnaires de la prononciation de Warnant et de Lerond (Abel 1991).

¹⁴ D'autres exemples seront donnés à l'alinéa 7.2.7.

situation où on peut attendre de lui qu'il s'efforce particulièrement d'être clair, fût-ce au prix d'un éloignement de l'usage majoritaire dans la communauté linguistique étrangère. On reviendra plus loin (cf. alinéa 5.3.2) à d'autres conséquences du principe d'une certaine autonomie de la communication à l'aide d'une langue étrangère.

5.3.1 Dans les cas où les prononciations concurrentes constatées dans l'usage des locuteurs natifs sont fonctionnellement équivalentes, le principe de l'économie de l'enseignement incite à ne recommander qu'un seul usage pour la prononciation des élèves, tout en se gardant évidemment de sanctionner l'usage non recommandé quand on le constate chez un élève. Un exemple presque classique de ce cas de figure est constitué par le fait que la variété exemplaire de la prononciation française que Fouché cherchait à décrire, a entre-temps couramment abandonné la distinction entre les voyelles nasales de *brin* et de *brun*. Il arrive même qu'on confonde ces voyelles quand on cherche à les distinguer. Dans ces conditions, il serait aberrant que, dans la planification de l'enseignement de la prononciation française aux étrangers, on continue à exiger la distinction des deux voyelles nasales mentionnées, en particulier quand on sait que déjà celle des voyelles nasales de *bon*, *banc* et *bain* pose problème aux élèves.¹⁵ Entre les différentes prononciations fonctionnellement équivalentes, le chercheur qui délimite la 'langue cible' peut souvent choisir librement. Il peut opter par exemple pour la variante la plus fréquente chez les locuteurs natifs ou pour une variante dont l'apprentissage demande aux élèves moins d'efforts, indépendamment du fait qu'elle soit moins fréquemment utilisée par les locuteurs natifs. Le choix peut aussi s'appuyer sur des correspondances entre prononciation et orthographe (cf. alinéa 5.4).

5.3.2 Même dans les cas où les choses sont aussi claires que dans celui de l'opposition *brin* – *brun*, il ne faudrait pas perdre de vue que les décisions que l'on peut prendre pour simplifier l'objet de l'enseignement de la prononciation ne doivent pas obéir uniquement au principe de l'économie de l'enseignement. Elles

¹⁵ Tant que des distinctions comme celle entre les voyelles nasales de *brin* et de *brun* continuent à être couramment maintenues dans les transcriptions phonétiques des dictionnaires les plus diffusés, elles devraient sans doute également apparaître systématiquement dans les manuels pour ne pas discréditer ceux-ci aux yeux des élèves. La prononciation qui leur est recommandée doit alors être explicitée dans la partie du manuel qui décrit la valeur des signes de la transcription phonétique.

doivent respecter, elles aussi, ce qui a été appelé plus haut (cf. alinéa 5.2) une certaine autonomie de la communication à l'aide d'une langue étrangère. L'utilisation d'une langue étrangère n'est pas seulement caractérisée par les limites plus ou moins étroites de la compétence linguistique d'au moins un des interlocuteurs. Elle reste aussi presque toujours marquée par une certaine distance entre les interlocuteurs qui impose des limites à ce que l'on peut exprimer sans indisposer les personnes en face.¹⁶ Si l'emploi de la voyelle nasale de *brin* à la place de celle de *brun*, notamment dans les nombreuses occurrences de l'article indéfini masculin, apparaissait à la conscience normative d'un nombre important d'auditeurs francophones comme déplacé ou même choquant dans la prononciation d'un étranger, on ne pourrait éviter de le stigmatiser de la même façon que la prononciation méridionale, et cela quelle que soit sa fréquence dans l'usage des locuteurs natifs. Il n'est pas toujours facile de faire admettre cet argument qui peut paraître assez académique, mais qui prend toute son importance quand on envisage les prononciations que les élèves rencontrent dans leurs contacts avec des jeunes de leur âge. Tant que les élèves ne sont pas en mesure de distinguer de façon sûre les différents registres de la langue étrangère, on a intérêt à leur déconseiller certaines particularités de la prononciation 'jeune', aussi motivantes qu'elles puissent paraître pour l'emploi de la langue étrangère. La réalisation de la particule affirmative *oui* avec un E ouvert fièrement étalé par un jeune étranger ou une jeune étrangère risque d'être perçue par un locuteur natif adulte comme expression provocante du mépris, avec toutes les conséquences que cela implique.

5.4 L'apprentissage coordonné de la prononciation et de l'orthographe fournit parfois également des arguments concernant la délimitation de l'objet de l'enseignement de la prononciation, tout en soulevant à l'occasion des questions analogues à celle qui vient d'être développée. En effet, si l'on souhaite que les élèves apprennent non seulement à prononcer mais également à lire et à écrire la langue étrangère, on aurait évidemment tort de séparer ces deux domaines, notamment quand il s'agit d'une langue dont l'orthographe est essentiellement phonétique. De la même façon que la prononciation guide alors l'écriture, l'image de l'écrit et les activités physiques nécessaires à son décodage ou à sa production contribuent à la fixation de la prononciation. Pour renforcer les deux capacités simultanément,

¹⁶ Le contexte permet de négliger ici la distance qui existe souvent également entre les locuteurs étrangers et les réalités dont ils parlent.

on peut, dans les cas où plusieurs prononciations coexistent, privilégier les variantes qui correspondent aux règles générales de l'orthographe et recommander pour *plaisir*, par exemple, une prononciation avec E ouvert (comme dans *plaire* et *s'il vous plaît*) plutôt qu'une prononciation avec E fermé. Une telle décision peut se justifier même quand la prononciation recommandée est contraire à l'usage prédominant des locuteurs natifs, de nouveau bien sûr à condition que dans la communauté linguistique étrangère l'usage recommandé aux élèves ne soit pas jugé déplacé ou choquant en tant que prononciation d'un étranger.¹⁷

5.5 Une dernière remarque concernant l'identification de l'objet de l'enseignement pour rappeler la nécessité d'un entraînement spécifique des capacités réceptives qui dépasse de très loin les mises en garde contre les usages que l'on déconseille aux élèves. Pour développer la capacité de compréhension auditive, il ne suffit pas de compter sur la redondance des textes que les élèves entendront, d'autant plus que la langue de ces textes s'éloignera souvent de la 'langue cible' non seulement sur le plan de la prononciation, mais aussi sur celui de la grammaire et du vocabulaire, sans parler des autres composantes de la compétence linguistique. L'apprentissage implicite peut alors fort bien échouer. Quand on a appris à dire *Ils ne savent pas* ou *As-tu de l'argent ?* on ne comprend pas nécessairement des énoncés comme [isafpa] ou [tadyfRik]. Dans la planification de l'enseignement de la prononciation, on ne peut échapper à l'obligation d'énumérer et de décrire également les unités et les règles de la prononciation qui doivent être familières aux élèves uniquement de façon réceptive.

6.1 Une fois que certaines unités et certaines règles ont été identifiées en tant qu'objet de l'enseignement de la prononciation, il convient de les décrire. Bien qu'il y ait des domaines comme l'intonation qui résistent encore dans une assez large mesure à la description,¹⁸ la prononciation des grandes langues européennes est en général suffisamment connue de sorte que les difficultés de description se situent surtout sur le plan didactique. L'intention de réduire l'effort demandé aux

¹⁷ Exemples: Même si on les entend parfois, comme la plupart des autres *spelling pronunciations*, la prononciation de *dompteur* et de *sculpture* avec [p] ou d'*asthme* avec [t] sera sans doute encore pendant longtemps jugée inacceptable dans la variété de référence de la 'langue cible'. Sans parler de *nous faisons* etc. prononcé avec E ouvert.

¹⁸ Et où de ce fait l'apprentissage repose presque intégralement sur l'imitation plus ou moins consciente des modèles disponibles.

élèves oblige à concevoir la description de l'objet de l'enseignement comme un 'mode d'emploi' fonctionnel de ce qui est à apprendre. Un élève qui en a pris connaissance doit avoir la certitude de connaître (ou de pouvoir facilement retrouver en cas de besoin) tous les points sur lesquels il doit surveiller son usage.¹⁹ L'assurance qui en résulte facilite l'apprentissage et supprime de nombreuses hésitations. On sait que, sauf si l'on a explicitement appris le contraire, on est en droit de prononcer la langue étrangère à peu près comme la langue maternelle. Il faut délibérément rompre avec l'idée de table rase. Les élèves qui commencent à apprendre une langue étrangère ne partent pas de zéro. Selon les langues en jeu, ils peuvent transférer dans l'usage de la langue étrangère un nombre plus ou moins élevé d'habitudes de prononciation qui leur sont déjà familières. La description de l'objet de l'enseignement doit donc avant tout être exhaustive et contrastive par rapport aux autres langues qui peuvent influencer sur la prononciation de la langue à apprendre. On verra plus loin que la fonctionnalité requise implique également à la fois l'exigence d'une certaine hiérarchisation des contenus de l'enseignement et celle de la clarté, notamment pour ce qui est des exemples et de la terminologie utilisés. Etant donné la quantité et la complexité de ce qui doit être appris malgré toutes les simplifications envisagées, un système de classement facile à manier est également souhaitable. La dernière partie de cet article précisera la position de l'auteur à ce sujet. Toutes les modalités de la description évoquées à l'instant (la perspective contrastive, l'affirmation d'une hiérarchie, le choix d'une terminologie et d'exemples fonctionnels, une tentative de classement) peuvent être envisagées comme autant de modifications de l'objet de l'enseignement.

6.2 Pour ce qui est de la description contrastive de la prononciation à apprendre, il importe surtout de rappeler que le point de départ de l'analyse contrastive doit être la langue qui prédomine à l'école dans la communication entre

¹⁹ L'utilité du 'mode d'emploi' pour les professeurs ou d'autres personnes concernées par la planification de l'enseignement comme les auteurs des programmes et des manuels n'est pas moins évidente: Ils y trouveront une liste exhaustive des contenus dont on peut tenir compte dans un enseignement explicite de la prononciation, ou qui justifient des activités de fixation particulières. Le relevé exhaustif de ce qui est à apprendre est tout aussi utile sur le plan de l'évaluation puisqu'il constitue *a contrario* une liste complète des fautes auxquelles on peut s'attendre dans la prononciation des élèves.

élèves et professeurs.²⁰ Dans le domaine linguistique allemand, il ne pourra s'agir en aucun cas de la prononciation que les acteurs apprennent au conservatoire, ni même de la prononciation 'neutre' de la plupart des professionnels qui présentent les émissions de radio ou de télévision. Malgré des différences d'écart significatives entre le nord et le sud, la langue prédominante à l'école est en général aussi éloignée de ces usages que de la prononciation régionale ou locale qui entoure les élèves en dehors de l'école. La description d'un contenu d'apprentissage faisant partie de la 'langue cible' peut et doit de ce fait parfois considérablement varier selon les destinataires. Dans le sud du domaine linguistique allemand, le [z] français, comme dans *rose* ou *ils_ont*, est aussi inconnu à la grande majorité des élèves que la voyelle nasale de *bon*, et peut-être même plus. En Allemagne du nord, le substantif all. *Rose* est par contre prononcé pratiquement de la même façon que le substantif français correspondant, sans que cela signifie que la distinction entre les segments français [s] et [z] ne pose pas problème aux élèves de l'Allemagne du nord. Au contraire, les Allemands qui prononcent *Rose* avec [z] ont malheureusement également l'habitude de prononcer un [z] à l'initiale avant voyelle. Ils diront donc [zak] pour *sac*, ce qui ne viendrait jamais à l'esprit des Allemands du sud qui peuvent prononcer le substantif français presque comme *Sack* dans leur langue maternelle.

6.3.1 Tous les contenus de l'apprentissage de la prononciation d'une langue étrangère n'ont pas une importance égale pour son fonctionnement. Un 'mode d'emploi' destiné à faciliter l'apprentissage de la langue étrangère doit donc également exprimer des hiérarchies à l'intérieur des unités et des règles énumérées. A ce sujet, on ne pourra éviter de tenir compte en premier lieu de la distinction entre le plan du système phonologique en soi et celui de sa réalisation habituelle. Le système phonologique en soi est évidemment prioritaire puisqu'il permet la distinction phonique des unités significatives de la langue étrangère comme dans *bon* et *beau*, *ils ont* et *ils sont* ou *je dis* et *j'ai dit*. Le non-respect du système phonologique détruit l'identité phonique des unités significatives au point de pouvoir causer des malentendus. Par contre, un écart par rapport à la réalisation habituelle du système phonologique ne saurait avoir une telle conséquence. Un

²⁰ C'est de cette langue qu'il s'agit quand – pour simplifier – il est question dans cet article de la langue maternelle des élèves. De nos jours, les groupes d'élèves homogènes d'un point de vue linguistique sont, presque partout en Europe, plutôt l'exception que la règle.

germanophone qui commande en français une tasse de café ou une tasse de thé en aspirant les occlusives sourdes et en allongeant la voyelle finale, comme il le fait d'habitude dans sa langue maternelle, reste néanmoins dans le cadre du système phonologique du français. Ses écarts par rapport à la réalisation habituelle de la langue étrangère peuvent considérablement gêner la communication – on y reviendra tout de suite –, mais ne risquent pas de détruire l'identité phonique des unités significatives de la langue étrangère et de provoquer des malentendus. À l'intérieur des deux niveaux hiérarchiques dont la distinction doit dominer la description de la prononciation d'une langue étrangère, des hiérarchisations secondaires sont possibles notamment à partir de critères quantitatifs. L'opposition de S sonore et de S sourd en français, qui pose tant de problèmes aux germanophones, est à la base de beaucoup plus de paires minimales courantes que, par exemple, l'opposition, également inconnue en allemand, de [i] et de [j] en position finale comme dans *abbaye* et *abeille*.

6.3.2 Les hiérarchies fonctionnelles exposées à l'alinéa précédent sont inévitables dans toute description de l'objet de l'enseignement de la prononciation d'une langue étrangère. Cependant, elles ne doivent pas faire oublier que même certains écarts qui ne concernent que la réalisation habituelle du système phonologique peuvent avoir une charge phonostylistique telle que leur effet sur la communication dépasse de loin celui des fautes les plus graves touchant le système phonologique. Bien qu'il s'agisse d'une donnée pour ainsi dire universelle, le poids particulier de cet argument dépend essentiellement des relations qui existent entre les communautés linguistiques en question. Pour ce qui est de la prononciation 'allemande' du français, il faut malheureusement toujours partir du fait que la plupart des francophones la connaissent surtout à travers les films de guerre où elle caractérise en général des personnages peu sympathiques. Il est extrêmement difficile de faire abstraction d'une telle fixation. Transposés dans la prononciation du français, l'aspiration des occlusives sourdes et le coup de glotte caractéristique des voyelles initiales en allemand ne seront en général même pas perçus en tant que tels par un francophone non-phonéticien. Ils produiront néanmoins une impression désagréable qui peut rendre la communication malaisée.²¹

²¹ Il semble nécessaire d'ajouter une mise en garde contre l'interprétation en quelque sorte culturelle de la prononciation. La fixation dont il est question dans le texte est le résultat d'une expérience historique concrète, mais elle correspond aussi à la fonction des traits invoqués dans

6.4.1 Pour parler clairement de la prononciation d'une langue étrangère dans les textes qui s'adressent aux élèves, on ne pourra éviter de recourir à la transcription phonétique.²² L'usage approximatif du système de transcription promu (et régulièrement révisé) par l'Association Phonétique Internationale²³ peut à ce sujet être maintenu, à condition de fournir aux élèves suffisamment d'explications permettant son interprétation. Il n'est pas facile de déterminer les limites de ce qui est indispensable à ce sujet. Le recours à un signe identique pour désigner le E atone de l'allemand, de l'anglais et du français peut induire en erreur et faire croire que les segments correspondants des différentes langues se prononcent de façon plus ou moins identique alors qu'il n'en est rien.²⁴ Une information des élèves semble s'imposer. On procédera sans doute différemment pour ce qui est de la transcription identique des voyelles accentuées et des voyelles inaccentuées du français, qui cache des différences de réalisation presque aussi importantes, mais qui se prête mieux à l'apprentissage implicite.²⁵

certain registres du français. Les occlusives sourdes aspirées, le coup de glotte et d'autres particularités de la prononciation de l'allemand peuvent servir en français à l'expression de la colère. À l'inverse, l'absence d'accent tonique et l'enchaînement rapide des morphèmes dans les groupes accentuels français peuvent évoquer pour un germanophone un registre de sa langue dont on se sert quand on cherche à dissimuler quelque chose. De tels rapprochements sont presque incontournables. Que l'on pense seulement à l'interprétation ethnopsychologique suscitée presque automatiquement par les différences entre la prononciation de l'espagnol et du portugais modernes. Tout n'est sans doute pas faux dans ces jugements. Mais il faudra – ici comme si souvent ailleurs – tout faire pour éviter que les élèves croient trop vite avoir compris. La prononciation d'une langue n'est pas un 'document' culturel parmi d'autres. Elle ne reflète pas immédiatement des traits caractéristiques de la communauté linguistique. Et à plus forte raison, elle ne saurait empêcher un individu de s'en éloigner.

²² Cette affirmation restera sans doute valable même si la révolution numérique transforme un jour l'enseignement scolaire de la prononciation des langues étrangères. D'un point de vue purement technique, dès maintenant de nombreuses données pourraient être mieux enseignées si l'équipement des écoles était moins anachronique.

²³ La connaissance des principaux signes de ce système commence à faire partie de la culture générale dans plusieurs pays européens, au point d'être utilisée dans la publicité. Ces signes de transcription mériteraient depuis longtemps d'être convenablement intégrés aux polices livrées avec les traitements de textes grand public.

²⁴ Le segment français se prononce notamment avec arrondissement des lèvres alors que les segments allemand et anglais sont non-marqués de ce point de vue.

²⁵ Le E ouvert de *il se tait* est si différent de celui de *aisez-vous* que le recours à un autre signe se justifierait. Dans son dictionnaire de prononciation, Alain Lerond ne distingue les voyelles

6.4.2 A en juger d'après les manuels allemands de français, les informations fournies aux élèves sur les signes de transcription sont loin d'être toujours aussi claires qu'elles devraient l'être. Si on lit que la consonne de *je* représente un «stimmhaftes *sch* wie in *Journalist*»,²⁶ on se demande évidemment si les élèves comprennent la notion de *stimmhaft* ('sonore') et si dans leur prononciation allemande 'Journalist' est effectivement réalisé avec une fricative sonore.²⁷ Parfois même l'ambiguïté n'est pas évitée, par exemple quand le manuel affirme que la voyelle finale de *café* et de *manger* doit se prononcer comme dans all. *geben* où les deux E de l'orthographe représentent pourtant deux voyelles fort différentes. Dans le même manuel, on apprend que les [a] de *madame* sont plus 'clairs' que le A allemand («heller als das deutsche a») et que le O de *porte* est plus ouvert que celui de *Pforte*. Est-on sûr que les élèves comprennent ce que l'on a voulu leur signaler ? Est-ce que la différence existe vraiment ? Et si elle existe, mérite-t-elle d'être mentionnée ? Une carence plus importante des manuels est constituée par le fait qu'ils ne renseignent pas systématiquement sur la fonction phonique des lettres de l'orthographe. Les pages qui expliquent la valeur des signes de la transcription fournissent une information sommaire – et souvent discutable, comme on vient de le voir – sur la prononciation des sons correspondants. Elles attestent aussi à travers les exemples cités certaines possibilités de représenter un son dans l'orthographe. Cependant, pour prononcer des mots qui ne leur sont pas familiers, les élèves auraient également besoin d'être renseignés sur la fonction phonique des graphèmes et de trouver des informations 'modes d'emploi' comme: A la différence de l'orthographe allemande, la lettre V représente en français uniquement le son [v], Y ne sert en français presque qu'à représenter le son [i], X se prononce en français la plupart du temps [ks] comme en allemand, mais ... On ne

ouvertes et les voyelles fermées qu'en syllabe accentuée et se sert d'un signe neutre en syllabe inaccentuée. Les deux premières voyelles d'une entrée comme *éclairage* sont de ce fait représentées par le même signe.

²⁶ Voir pour toutes les citations de cet alinéa Erdle-Hähner e.a. (1984: 98).

²⁷ Des questions analogues se posent dans le même manuel au sujet de la définition de [z]: «stimmhaftes, d.h. weiches *s* wie in *summen*». La règle supplémentaire «zwischen zwei Vokalen ist *s* immer stimmhaft» n'exclut pas que *danser* soit prononcé avec un S sonore. L'auteur ne connaît aucun manuel où l'on rappelle que les fricatives sonores se distinguent des fricatives sourdes notamment par le fait qu'elles permettent une variation mélodique. On peut produire une mélodie sur [z], mais non sur [s]. Il est également extrêmement facile de visualiser la sonorité des fricatives à l'aide d'un oscillographe.

comprend pas pour quelle raison les auteurs de manuels refusent ces informations aux élèves.

6.4.3 Les pages qui expliquent les signes de la transcription phonétique sont actuellement la partie des manuels qui réunit le plus d'informations sur la prononciation de la langue étrangère. Jusqu'à présent, le hasard semble décider des usages qui y sont attestés par la citation d'exemples. Pourtant, dans bien des cas une règle clairement énoncée serait indispensable même si les exemples cités illustraient parfaitement l'usage à apprendre. Pour signaler à des élèves allemands que, contrairement à ce qui vaut pour leur langue maternelle, les consonnes sonores françaises gardent leur sonorité en position finale, il n'est pas suffisant de leur fournir avec les signes de transcription [b], [d] ou [g] des exemples comme *cube*, *monde* ou *bague*, ce qui est par ailleurs loin d'être toujours le cas. Une règle claire jusque dans sa terminologie et sa syntaxe s'imposerait. Il ne suffit pas non plus d'un exemple comme *ils arrivent* parmi trois autres exemples illustrant le signe de transcription [z] pour permettre aux élèves de prendre conscience du fait qu'en liaison S se prononce [z]. Si l'on sait que la prononciation de [z] pose problème aux élèves, on leur doit une information exhaustive, incluant également des liaisons du type *aux enfants* ou *chez eux* et – par exemple – une règle concernant le groupe [gz] pour EX- initial avant voyelle. Des arguments semblables valent pour de nombreuses données. Dans les manuels allemands actuels, la durée vocalique n'est en général même pas marquée dans les transcriptions. Aucune règle ne la décrit. Un élève qui hésite et qui voudrait surveiller sa prononciation sur ce point, peut-être parce qu'il a remarqué que le [o] de *bureau* ne sonne pas tout à fait comme celui de *Büro*, doit se sentir comme un promeneur dans un épais brouillard. Les autres parties des manuels où il est question de la prononciation sont en général assez difficiles à trouver. Elles sont rarement mieux conçues que les pages consacrées aux signes de la transcription. Les auteurs ne semblent pas avoir conscience de ce qui peut poser problème aux élèves. Impossible de trouver une description des numéraux français comportant un 'mode d'emploi' fonctionnel pour leur prononciation.²⁸ Plus d'une fois les choix terminologiques révèlent déjà

²⁸ Il faut reconnaître que les difficultés ne manquent pas: *Il a dix* [diz] *enfants*, *il a dix* [di] *maisons*, *il en a dix* [dis]; *neuf arbres* avec [-f-], *neuf ans* avec [-v-]; *cinq livres* avec ou sans [k]; *vingt-six* avec [t] malgré *vingt* et *quatre-vingt-six* sans [t], *second* avec [g], *sixième* avec [z] pour la lettre X, *soixante* avec [s] etc.

que l'objet de l'enseignement n'est pas conçu de façon adéquate. Il arrive que l'enchaînement des morphèmes à l'intérieur d'un groupe accentuel français²⁹ soit désigné par le même terme ('Bindung') que la liaison.³⁰ Malgré leur anachronisme flagrant, les termes de 'H muet' ('stummes H') et de 'H aspiré' ('behauchtes H') continuent à être utilisés. Pourquoi ne pas les remplacer par 'H zéro', sans conséquences pour la prononciation, et 'H barrière' qui empêche liaison et élision ?

7.1 L'importance de l'apprentissage implicite de la prononciation d'une langue étrangère dont il a été question au début de cet article peut expliquer facilement que la nature d'un écart par rapport à la 'langue cible' n'est pas toujours perçue par les élèves, ni même par les professeurs. Les données à surveiller sont multiples et si intimement liées dans la chaîne parlée que, dès que l'on concentre son attention sur un élément, on risque de négliger ce qui l'entoure. Si par exemple les derniers segments de fr. *cerise* sont réalisés comme dans le substantif allemand *Riβ*, il peut arriver que même des personnes avisées ne constatent pas l'absence du S sonore final et que le seul commentaire suscité par une telle prononciation soit la remarque: «Il / Elle prononce le I comme en allemand.» Pour renforcer la capacité de discrimination des élèves et des professeurs, on a intérêt à leur proposer une classification des contenus de l'enseignement grâce à laquelle ils peuvent, pour ainsi dire, mettre de l'ordre dans ce qui est à apprendre, notamment en vue des activités de correction et d'autocorrection. Une telle classification pourrait partir des unités et des règles de la langue étrangère et s'appuyer de façon presque mécanique sur une dichotomie destinée à décrire sa prononciation dans son ensemble, y compris en ce qui concerne les données qui ne posent pas problème aux élèves. Certaines redondances seraient alors inévitables. Pour chaque assertion, il faudrait prévoir une assertion complémentaire concernant la langue maternelle des élèves. Le fait de demander aux élèves de se familiariser avec un système descriptif aussi complexe exigerait de leur part un assez grand effort, au point de transformer la classification rapidement en un contenu d'enseignement autonome. Au lieu de s'engager dans cette voie, l'auteur a pris au fil des années l'habitude de recommander à ses étudiants – en tant qu'apprenants et futurs professeurs de français allemands – à distinguer huit catégories de contenus de

²⁹ Comme dans *il est tout vert* prononcé en une seule émission de voix.

³⁰ Comme dans l'énoncé homophone *il est ouvert* avec un [t] qui est muet avant consonne, par exemple dans *il est fermé*.

l'enseignement de la prononciation conçues avant tout dans une perspective contrastive. Comme il s'agissait essentiellement d'offrir en quelque sorte des points d'ancrage pour rappeler certains traits qui distinguent l'usage de la 'langue cible' de celui de la langue maternelle des élèves, la nature relativement hétérogène des huit catégories n'a pas été considérée comme un défaut, mais plutôt comme un avantage, dans la mesure où les catégories sont faciles à distinguer et qu'elles ne se recoupent pratiquement pas. La nécessité d'une description hiérarchisée de la 'langue cible' a évidemment été respectée. Mais on a renoncé à établir à l'intérieur des catégories des hiérarchies autres que celles qui résultent indirectement de la fréquence plus ou moins grande de l'occurrence d'un contenu de l'enseignement.

7.2.1 Le point de départ de la classification adoptée par l'auteur³¹ est constitué par les données de la prononciation de la 'langue cible' qui n'ont pas besoin d'être explicitement évoquées dans l'enseignement puisqu'elles existent dans la langue prédominante à l'école³² sous une forme suffisamment semblable pour que l'on puisse tolérer leur transposition dans l'usage de la langue étrangère. On sous-estime en général l'étendue de ce phénomène qui concerne, par exemple, dans l'enseignement du français aux germanophones, la plupart des phonèmes français au moins dans certaines positions. A la lumière de ce qui a été dit plus haut sur le défi que représente l'apprentissage de la prononciation d'une langue étrangère pour la plupart des êtres humains, on aurait tort de corriger les élèves germanophones s'ils prononcent les quatre premiers segments de *merci*, de *madame* ou de *baguette* comme on le fait d'habitude en allemand. On pourrait citer des centaines d'expressions semblables.

7.2.2 Dans la classification des contenus de l'enseignement de la prononciation à proprement parler, il importe évidemment de distinguer en premier lieu les

³¹ Présentée dans ses grandes lignes pour la première fois dans une conférence faite à l'université de Siegen le 20 octobre 1974 et publiée ici pour la première fois, la classification est présente dans l'enseignement de l'auteur depuis de longues années. Elle a également servi à structurer une grande étude sur la nature des contenus de l'enseignement de la prononciation d'une langue étrangère. Pour illustrer les positions soutenues dans ce travail, l'auteur y a inclus l'essai d'une description exhaustive des contenus segmentaux de l'enseignement de la prononciation française aux germanophones. Une partie importante des résultats de cette recherche est résumée dans Abel 1982a et 1982b.

³² Pour cette notion, voir plus haut alinéa 6.2.

segments qui se suivent dans la chaîne parlée et les données comme l'intonation et l'accentuation qui accompagnent pour ainsi dire la réalisation de la chaîne parlée. On peut mentionner parmi les données suprasegmentales également la durée plus ou moins longue de la réalisation d'un phonème puisque la constatation de différences de durée dépasse le niveau segmental et implique l'existence de la chaîne parlée. Bien que les trois phénomènes suprasegmentaux évoqués ici (intonation, accentuation, durée) soient inséparables dans la prononciation,³³ il convient sans doute d'inciter les élèves à les distinguer consciemment et à les surveiller séparément. D'autant plus que leur importante charge phonostylistique renforce le danger d'interprétations ethnopsychologiques inadéquates.

7.2.3 Si l'on examine maintenant le plan segmental, il semble avant tout nécessaire de permettre aux élèves de prendre conscience des principaux segments de leur langue maternelle³⁴ dont ils ne doivent pas se servir quand ils prononcent la langue étrangère. L'auteur a l'habitude de parler à ce sujet de contenus d'enseignement négatifs. Dans la mesure où les élèves ont conscience de l'existence de ces segments, il n'est pas nécessaire de s'exprimer sur leur statut fonctionnel dans la langue qui prédomine à l'école. Pour les germanophones apprenant le français, la consonne [h], les consonnes de *ich*³⁵ et de *ach*, les réalisations vocaliques de la consonne R, notamment en position finale postvocalique,³⁶ et les voyelles toniques de *bitte*, *Hütte* et *Schluck* (assez proches des voyelles de fr. *clé*, *peu* et *peau*) constituent sans doute les plus importants contenus d'enseignement négatifs.³⁷

7.2.4 Les phonèmes de la langue étrangère sans correspondance matérielle dans la langue maternelle des élèves constituent à première vue une catégorie de

³³ Ce qui constitue un argument de plus pour rattacher la durée à la catégorie des contenus d'enseignement suprasegmentaux.

³⁴ Cf. de nouveau alinéa 6.2.

³⁵ La consonne de *ich* est assez fréquemment utilisée en français par certaines catégories de germanophones pour -CH- après une voyelle palatale fermée, comme dans *fiche*.

³⁶ La prononciation 'allemande' de *jour* peut faire penser à *joie*, *joua* ou même *jouait*.

³⁷ La délimitation de la catégorie des contenus d'enseignement négatifs tolère une part d'arbitraire. L'auteur n'y classe que les segments qui se distinguent de la réalisation habituelle de phonèmes de la langue étrangère à un tel degré que les locuteurs natifs pourraient être tentés de leur attribuer un statut phonologique propre. Ce critère distingue pour l'auteur les contenus d'enseignement négatifs des contenus de l'enseignement mentionnés à l'alinéa 7.2.6.

contenus de l'enseignement de la prononciation d'une langue étrangère assez facile à identifier. Les voyelles nasales du français en sont un exemple assez caractéristique. Il y a très peu de langues qui recourent de la même façon que le français à de telles voyelles pour distinguer des morphèmes, notamment dans le cas où une voyelle nasale s'oppose à une séquence formée par la voyelle orale correspondante et une consonne nasale subséquente (type: *canton* vs. *caneton*). On a déjà indiqué plus haut que la stratification de la langue maternelle des élèves peut avoir pour conséquence que pour certains élèves un segment phonique de la langue étrangère fait partie des phonèmes de la langue étrangère sans correspondance matérielle dans leur langue maternelle alors que le même segment est tout à fait familier à des élèves qui parlent une autre variété de la même langue (cf. alinéa 6.2). Malgré le fait qu'il ne corresponde à aucune réalité articulatoire ou acoustique particulière, dans la planification de l'enseignement de la prononciation du français langue étrangère, on a sans doute intérêt à présenter aux élèves le H barrière (H dit 'aspiré') comme un phonème sans correspondance matérielle dans la langue maternelle des élèves pour souligner l'importance d'oppositions comme *les héros* vs. *les zéros*, *les hauteurs* vs. *les auteurs*, *le hêtre* vs. *l'être* etc. dans la variété de référence de la 'langue cible'.

7.2.5 La planification de l'enseignement de la prononciation d'une langue étrangère oublie souvent l'existence d'une catégorie de contenus de l'enseignement qui assurent dans la langue étrangère la distinction d'unités significatives d'une façon inconnue des élèves en recourant à des segments qui leurs sont parfaitement familiers. En effet, si la distinction des morphèmes *fin* et *vin* ne pose aucun problème à des germanophones habitués dans leur langue maternelle à distinguer entre *fein* et *Wein*, l'existence d'une distinction analogue en position finale dépasse en général leurs capacités discriminatives. Cela les empêche de réaliser cette distinction qui, en français, non seulement garantit l'identité phonique de nombreuses unités lexicales, mais permet également des distinctions morphologiques comme celles entre *vif* et *vive* ou *veuf* et *veuve*. Le même argument vaut dans l'enseignement de la prononciation française aux germanophones pour l'opposition de sonorité avant [l] ou [R] dont le rendement en français est, d'après les sondages de l'auteur, sans doute plus important que celui de l'opposition de sonorité en position finale. Les oppositions du type *Kreis* vs. *Greis* sont rarement réalisées en allemand, même en tant qu'oppositions virtuelles. Leur rendement phonologique est presque inexistant tandis qu'il est impossible de parler le

français sans porter attention à la différence de prononciation qui existe entre *grotte* et *crotte*, *grève* et *crève*, *droit* et *trois*, *blanc* et *plan*, *ongle* et *oncle*, *cendre* et *centre* et dans de nombreuses autres paires minimales du même type.

Certains contenus de l'enseignement de la prononciation d'une langue étrangère faisant partie de la catégorie dont il est question ici, peuvent provenir de contrastes bien plus complexes entre les langues en jeu. En allemand, le E atone ne se trouve jamais en opposition distinctive avec E ouvert ou E fermé. Quand on veut s'exprimer de façon particulièrement claire, on peut remplacer tous les E atones soit par un E ouvert, soit par un E fermé. Par contre, l'opposition entre E atone et E ouvert ou E fermé est extrêmement importante pour le système phonologique du français, notamment sur le plan morphologique (types comme *je fais* vs. *j'ai fait*, *le livre* vs. *les livres*). Pour la conscience phonologique d'un germanophone, cette opposition représente une donnée tout à fait inattendue, d'autant plus que le E atone du français peut disparaître dans certains contextes et réapparaître dans certains autres. Malgré toutes les difficultés auxquelles se heurtent les tentatives de spécifier le statut phonologique du E atone en français, dans l'enseignement du français langue étrangère, on devrait sans doute le présenter aux élèves comme un phonème particulièrement important qu'il faut toujours distinguer clairement de E ouvert et de E fermé.³⁸

³⁸ Pour la réalisation ou la chute du E atone français l'auteur recommande les règles suivantes: Le E atone ne se prononce pas (a) en position finale (comme dans *silence*), (b) avant ou après voyelle sauf avant H barrière, (c) après une consonne simple (comme dans *cette splendeur*). Pour ce dernier cas, il faut cependant signaler trois exceptions. Le E atone se prononce même après une consonne simple s'il se trouve dans la première syllabe d'un groupe accentuel (d'un 'mot phonétique', comme dans *je ne pense pas* prononcé en trois syllabes), dans la première syllabe d'un mot orthographique polysyllabique (comme dans *la querelle*) ou avant [lj] ou [Rj] (comme dans *Richelieu* ou *nous dépasserions*). Cf. Abel 1982b, règle B11 p. 298.

Quand il expose ces règles à ses étudiants, l'auteur insiste régulièrement sur le fait que l'on peut rencontrer non seulement dans le Midi mais aussi dans la France non-méridionale de nombreux francophones dont l'usage s'éloigne des règles que l'on vient de lire. Par rapport à la diversité de la réalité linguistique, les règles représentent un compromis. Elles cherchent d'une part à respecter le principe de la correction idiomatique synchronique (cf. alinéa 5.1.2) et aspirent d'autre part à former un mode d'emploi suffisamment simple (cf. alinéa 6.1 ssq.) pour permettre aux élèves un contrôle conscient de leurs énoncés en langue étrangère.

Le fait que le E atone français se distingue du E atone allemand également dans sa réalisation habituelle, ne concerne pas la catégorie de contenus d'enseignement dont il est question ici. Une

Dans les livres du maître qui accompagnent les manuels de français allemands, les auteurs affirment parfois que les premières leçons de leur manuel permettent de se familiariser avec tous les phonèmes de la langue étrangère ou avec l'ensemble de son système phonologique. Etant donné l'importance des contenus de l'enseignement appartenant à la catégorie qui vient d'être décrite, il apparaît clairement que la première de ces deux affirmations ne veut pas dire grand chose et que la deuxième a toutes les chances d'être fautive. Dans l'apprentissage de la prononciation d'une langue étrangère, les contrastes concernant la fonction distinctive de segments phoniques dont la réalisation matérielle dans les deux langues diffère peu, forment sans doute en général, sur le plan segmental, la plus importante difficulté. On peut penser qu'il est plus facile d'apprendre à se servir convenablement d'un segment phonique inconnu auparavant que de désapprendre en quelque sorte, par rapport à la langue étrangère, des usages auxquels on est habitué depuis fort longtemps dans sa langue maternelle.

7.2.6 Les contenus de l'enseignement de la prononciation d'une langue étrangère résultant de contrastes dans la réalisation habituelle de segments qui se correspondent par ailleurs ont été caractérisés plus haut dans la partie de cet article consacrée aux hiérarchies qu'il convient de mettre en relief dans la description de la 'langue cible' (cf. alinéa 6.3.1). Quand on enseigne la prononciation française à des élèves germanophones, il faut leur permettre de prendre conscience du fait que la réalisation habituelle des occlusives sourdes [p,t,k] avant voyelle tonique est en français bien moins aspirée qu'en allemand, sans que cela ait la moindre conséquence pour la possibilité d'identifier un morphème français. En même temps, il convient de signaler aux élèves qu'une prononciation 'allemande' des occlusives sourdes françaises n'est pas seulement ressentie par les francophones comme étrange, mais qu'elle évoque aussi pour eux des associations particulièrement déplaisantes. Au-delà des autres contenus de l'enseignement de la prononciation française aux germanophones qui ont déjà été évoqués dans cet article pour illustrer cette catégorie (la durée des voyelles en position finale, les différences matérielles dans la réalisation du E atone), on pourrait citer encore l'absence d'un coup de glotte à l'initiale vocalique en français, la sonorité plus

réalisation non-arrondie de la voyelle française n'est pas susceptible de détruire l'identité phonique d'un morphème français.

marquée des consonnes sonores en français,³⁹ la détente des consonnes françaises en position finale et la réalisation des semi-voyelles françaises correspondant à [u] et [y] dans certaines positions avant voyelle.

7.2.7 Pour être complet et pour souligner ce qu'il appelle l'autonomie de l'utilisation d'une langue étrangère (cf. alinéas 5.2 et 5.3.2), l'auteur compte dans sa classification des contenus de l'enseignement les oppositions virtuelles, c.-à-d. les oppositions réalisées uniquement si cela semble nécessaire à la compréhension, comme une catégorie à part. Les deux exemples donnés à l'alinéa 5.2 (*patte* vs. *pâte*, *il pleurait* vs. *il pleurerait*) peuvent être complétés par l'évocation des types *mettre* vs. *maître*, *raisonner* vs. *résonner*, *il courrait* vs. *il courait* et *nous travaillons* vs. *nous travaillions*. L'alinéa indiqué à l'instant suggère que l'on recommande aux élèves de réaliser les oppositions virtuelles dans leurs énoncés en langue étrangère. Si l'on fait abstraction du fait que les élèves doivent néanmoins être informés de l'usage prédominant dans la communauté linguistique étrangère et de la fonction éventuelle de ces oppositions chez les locuteurs natifs, les oppositions virtuelles n'existent donc pas en tant que telles dans la 'langue cible' de l'enseignement. Leur statut n'est guère différent de celui de toutes les autres oppositions enseignées aux élèves.

7.2.8 Une dernière catégorie de la classification des contenus de l'enseignement de la prononciation d'une langue étrangère est constituée par les contenus de l'enseignement qui découlent des connaissances orthographiques des élèves, que ce soit dans leur langue maternelle ou dans la langue étrangère. L'argument a déjà été évoqué dans la partie de cet article qui traite de la description de la 'langue cible' (cf. fin de l'alinéa 6.4.2). En tant que représentation de la prononciation, l'orthographe peut influencer sur la prononciation des élèves, soit en renforçant l'usage correct, soit en leur suggérant une prononciation défectueuse. Pour éviter la fixation d'usages inappropriés, on doit fournir aux élèves une description de la fonction phonique de l'orthographe de la langue étrangère qui tienne compte des

³⁹ Les consonnes allemandes [b,d,g,v,z] etc. se distinguent souvent de [p,t,k,f,s] etc. surtout sur le plan de l'intensité articulatoire. Dans la mesure où la transposition de cet usage dans la prononciation du français détruit des possibilités distinctives de cette langue, l'apprentissage d'une réalisation sonore de [b,d,g,v,z] etc. concerne la catégorie de contenus d'enseignement traitée ici à l'alinéa 7.2.5.

usages de leur langue maternelle. Cette description doit évidemment évoluer avec l'enseignement et respecter le niveau atteint par les élèves. Pour les débutants, il n'est pas évident que dans *ils chantent* la séquence graphématique EN ne corresponde à aucun son prononcé et que la même séquence dans *vraiment* ait une autre fonction phonique que dans *bien*. Les transcriptions phonétiques généralisées, presque indispensables au début du cursus, deviennent contre-productives à partir du moment où la majorité des transcriptions n'apporte aucune information nouvelle aux élèves. Leur masse cache alors les quelques cas – comme celui de la séquence EN dans *spécimen* ou *cyclamen* – où sans informations supplémentaires les élèves ne pourront guère éviter la faute de prononciation. Comme toujours, on doit aspirer à une délimitation adéquate de l'objet de l'enseignement. Là où elle est possible, une règle générale est préférable à une multitude d'informations isolées. La fonction phonique de la séquence CH dans l'orthographe française prête facilement à confusion.⁴⁰ Au lieu d'indiquer à des élèves germanophones que CH se prononce [k] dans *technique*,⁴¹ et de répéter la même chose pour des expressions semblables, on devrait leur signaler qu'avant un graphème consonantique, CH représente en français uniquement le son [k]. Et au lieu de corriger *ad hoc* dans la prononciation d'élèves germanophones les voyelles toniques longues dans *égal, banane, route, loupe, cousine* et dans de nombreux autres morphèmes, pourquoi ne pas leur dire que la règle de l'orthographe allemande selon laquelle un graphème consonantique simple marque en général la prononciation longue de la voyelle tonique précédente ne vaut en français que pour les quatre consonnes allongeantes ? L'orthographe du français n'a pas bonne réputation. Dans une perspective didactique, une réforme s'imposerait sur de nombreux points. Mais cela ne doit pas faire oublier que, comme celle de la plupart des autres langues de culture, l'orthographe traditionnelle du français comporte également de nombreuses régularités dont la connaissance peut grandement faciliter l'apprentissage de la prononciation.

8. La nécessité d'une révolution numérique dans l'enseignement de la prononciation des langues étrangères est incontestable. Les machines peuvent juger avec beaucoup plus de précision la prononciation des élèves que les professeurs

⁴⁰ *Chorale* avec [k] malgré *chocolat, archange* avec [k] malgré *architecte, orchidée* avec [k] malgré *bronchite*.

⁴¹ Malgré la consonne de *ich* dans les expressions allemandes correspondantes.

et les élèves eux-mêmes. Elles peuvent adapter au niveau atteint les tâches demandées aux élèves. Leur objectivité, pour ainsi dire impersonnelle, réduit la portée de frustrations inévitables. Toutes ces qualités supposent cependant que l'objet de l'enseignement soit convenablement identifié et décrit. Même les didacticiens les plus puissants ne sauraient justifier que l'on renonce à réduire l'effort demandé aux élèves. Malgré tous les progrès que l'on peut espérer des technologies modernes, les questions qui ont été étudiées dans les pages qui précèdent resteront sans doute d'actualité pendant encore longtemps.

Bibliographie

- Abel, Fritz (1975), CR André Martinet – Henriette Walter, Dictionnaire de la prononciation française dans son usage réel, in: *Archiv für das Studium der neueren Sprachen und Literaturen* 212, p. 203-207
- Abel, Fritz (1980), "Au sujet de l'enseignement de la prononciation allemande dans le Midi de la France", in: Schmidt, Gerhard; Tietz, Manfred (edd.), *Stimmen der Romania, Festschrift für W. Theodor Elwert zum 70. Geburtstag*, Wiesbaden, p. 697-710
- Abel, Fritz (1981a), "Die Zielsprache des Fremdsprachenunterrichts", in: Geckeler, Horst e.a. (edd.), *Logos semantikos, Studia linguistica in honorem Eugenio Coseriu*, Vol. 5, Berlin e.a., p. 7-18
- Abel, Fritz (1981b), CR Henriette Walter, La dynamique des phonèmes dans le lexique français contemporain, in: *Archiv für das Studium der neueren Sprachen und Literaturen* 218, p. 456-461
- Abel, Fritz (1982a), "Gegen den Begriff der Artikulationsbasis", in: *Archiv für das Studium der neueren Sprachen und Literaturen* 219, p. 19-33
- Abel, Fritz (1982b), "Vorschlag eines Abschlussprofils 'Aussprache' für den Französischunterricht an Deutschsprachige", in: *Die Neueren Sprachen* 81, p. 289-304
- Abel, Fritz (1991), CR Léon Warnant, Dictionnaire de la prononciation française dans sa norme actuelle, in: *Archiv für das Studium der neueren Sprachen und Literaturen* 228, p. 175-181
- Abel, Fritz (1992), "Sprachprüfungen im Fremdsprachenunterricht", in: Anschütz, Susanne (ed.), *Texte, Sätze, Wörter und Moneme, Festschrift für Klaus Heger zum 65. Geburtstag*, Heidelberg, p. 1-15.

- Abel, Fritz (1995), "L'objet de l'enseignement du vocabulaire dans l'enseignement scolaire du français en Allemagne", in: Hoinkes, Ulrich (ed.), *Panorama der lexikalischen Semantik, Thematische Festschrift aus Anlass des 60. Geburtstags von Horst Geckeler*, Tübingen, p. 1-21.
- Abel, Fritz (2000), "Que signifie 'savoir' une langue étrangère ?" in: Staib, Bruno (ed.), *Linguistica romanica et indiana, Festschrift für Wolf Dietrich zum 60. Geburtstag*, Tübingen, p. 3-20.
- Abel, Fritz (2001), "Die sozialen und pädagogischen Aufgaben des schulischen Französischunterrichts in Deutschland", in: Wiater, Werner (ed.), *Kompetenzerwerb in der Schule von morgen*, Donauwörth, p. 108-121
- Brown, Douglas (1993), *Principles of Language Learning and Teaching*, Englewood Cliffs
- Champagne-Muzar, Cécile; Bourdages, Johanne (1993), *Le point sur la phonétique en didactique des langues*, Anjou (Québec)
- Coste, Daniel, e.a.; Roulet, Eddy (1976), *Un niveau seuil*, Strasbourg
- Eggensperger, Karl-Heinz (1999), "Materialien zur phonetischen Korrektur im fortgeschrittenen Spanischunterricht", in: *Fremdsprachenunterricht* 43/52, I p. 222-225, II p. 304-308
- Erdle-Hähner, Rita; Freitag, Günter; Matthes, Dietmar; Matthes, Kristin; Rolinger, Hermann; Wüst, Arthur (1984), *Études Françaises, Cours Intensif 1* [livre de l'élève, neuvième tirage de la première édition], Stuttgart
- Fouché, Pierre (1959), *Traité de prononciation française*, Paris
- Hammarström, Göran (1998), *Französische Phonetik, Eine Einführung*. Tübingen
- Hermann, Walter (1966), *Phonétique française pour germanophones*, Paris
- Léon, Pierre (1992), *Phonétisme et prononciations du français, Avec des travaux pratiques d'application et leurs corrigés*, Paris
- Léon, Pierre (1993), *Précis de phonostylistique, Parole et expressivité*, Paris
- Lerond, Alain (1980), *Dictionnaire de la prononciation*, Paris
- Martinet, André; Walter, Henriette (1973), *Dictionnaire de la prononciation française dans son usage réel*, Paris
- Meisenburg, Trudel; Selig, Maria (1998), *Phonetik und Phonologie des Französischen*, Stuttgart
- Philipp, Marthe (1974), *Phonologie des Deutschen*, Stuttgart e.a.
- Röder, Peter (1996), *Französische Phonetik und Phonologie, Ein Grundkurs*, Erlangen e.a.
- Stammerjohann, Harro (1983), *Französisch für Lehrer: linguistische Daten für Studium und Unterricht*, München [i.e. Ismaning]

- Stern, Hans Heinrich (1992), *Issues and Options in Language Teaching*, Oxford
- Walter, Henriette (1976), *La dynamique des phonèmes dans le lexique français contemporain*, Paris
- Wioland, François (1991), *Prononcer les mots du français, Des sons et des rythmes*, Paris

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

Werteorientierung im Französischunterricht¹

1 Zur Problematik des Themas

1.1 Wieder einmal ist vor Erwartungen zu warnen, die nur enttäuscht werden können. Kein Leser wird alles finden, was er mit dem Thema verbindet. Der Verfasser spricht zwar unverhältnismäßig viele Sachverhalte an. Er hat dennoch nur einen kleinen Teil seiner Stichwortliste abgearbeitet. Das Thema ist unerschöpflich. Leben zielt unablässig auf Werte, in der Beharrung nicht weniger als in der Veränderung. Werteerziehung findet überall statt, wo Werturteile ausgesprochen werden *können*, – auch wenn sie gerade nicht geäußert werden, wenn Lößliches oder Tadelnswertes unerwähnt oder unbewertet bleibt. Das gilt nicht nur für die gleichsam unmittelbare Erziehung durch das Leben, sondern auch für alle Interaktionen im Unterricht, einschließlich der Interaktionen zwischen Individuen und Texten.² Das Nachdenken über Werte fördert zweifellos das Wertbewusstsein. Unbestreitbar ist aber auch, dass niemand voraussagen kann, welche Wirkungen die Begegnung mit Werten hat. Was entscheidet darüber, dass man sich einen erkannten Wert in der Tat zu eigen macht? Impfungen können immunisieren, folgenlos bleiben oder gerade die Krankheit auslösen, vor der sie schützen sollen. Meist entscheidet die *peer group* über die Werte, mit denen der Einzelne sich identifiziert. Dem folgenden Text kann es nur um die (da und dort problematisierende) Benennung von Werten gehen, deren Berücksichtigung im deutschen Französischunterricht oder im Fremdsprachenunterricht allgemein nahe liegt, nicht um Methoden ihrer Vermittlung und erst recht nicht um die

¹ Erstveröffentlichung in: Eva Matthes (Hg.), Werteorientierter Unterricht – eine Herausforderung für die Schulfächer. Donauwörth: Auer 2004, S. 145-169.

² Vgl. Abel 2000b. Die ästhetische Dimension des Französischunterrichts kann hier nur thesenhaft im Anhang behandelt werden.

Bedingungen ihrer Umsetzung im Leben der Schülerinnen und Schüler. Es muss also viel Wichtiges unerörtert bleiben.

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

³ Vgl. dazu auch die hier in Fußnote 69 beiläufig geäußerte Überlegung.

⁴ Vgl. den Kommentar zu dem Adagium I.3.1 *Aut regem aut fatuum nasci oportere.*

⁵ 'Man hält alle Laster, die gerade modern sind, für Tugenden.'

⁶ Vgl. Abel 2004.

verstehen, dass die Bearbeitung des Themas dem Verfasser, für den die Teilnahme an der von Eva Matthes an seiner Universität veranstalteten Ringvorlesung eine selbstverständliche Verpflichtung darstellte, einiges Unbehagen bereitete, zumal seine Arbeitsschwerpunkte auf anderen Gebieten liegen.⁷

2 Explizite und implizite Werteorientierung

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

3 Explizite Werteorientierung im Französischunterricht

3.1 «Französische Werte»

3.1.1 Die Erörterung der expliziten Werteorientierung des Unterrichts muss zunächst die überaus schwierige Frage nach Werten stellen, die in Deutschland weniger verbreitet zu sein scheinen als in Frankreich⁸ und mit denen die Schüler im deutschen Französischunterricht bekannt gemacht werden sollten, – sei es ausdrücklich oder gewissermaßen unausgesprochen, durch die Konfrontation mit ihren Folgen.⁹ Wer eine so vielschichtige Frage in einem knappen Text

⁷ Überschneidungen mit einem für eine andere Augsburgener Ringvorlesung verfassten Text über die Ziele des deutschen Französischunterrichts (Abel 2001) sind unvermeidlich.

⁸ Die an einer anderen Stelle dieses Textes präsente internationale Frankophonie (vgl. Fußnote 34) muss hier unberücksichtigt bleiben.

⁹ Oberflächliche Kontakte erwecken leicht den Eindruck, es gäbe zwischen Deutschland und Frankreich keine nennenswerten kulturellen Unterschiede mehr. Das wäre ein schwerwiegender Irrtum. Nur *ein* Gegenbeispiel: Die Unterschiede in der Auffassung der Erziehung sind in den beiden Ländern so groß, dass in Cauvins kenntnisreicher Darstellung der deutschen Pädagogik durchgängig spürbar ist, wie sehr der Autor fürchtet, die Vorstellungskraft seiner französischen Leser zu überfordern. Wie soll jemand verstehen, was *Kunsterziehung* meint, wenn in seinem

behandelt, wird dem Vorwurf der Naivität kaum entgehen. Die Verirrungen der Kulturkundebewegung sind unvergessen.¹⁰ Man hat nicht ohne guten Grund gesagt, dass jeder Satz über den Charakter eines Volkes durch mindestens fünf weitere Sätze nuanciert werden müsse, von denen jeder wiederum mindestens fünf weitere nuancierende Sätze erfordert. Der Rahmen dieser Abhandlung zwingt dazu, diese Warnung außer Acht zu lassen. Alle Affirmationen der nächsten Absätze sind pointiert, überspitzt. Zu ihrer Einordnung sei lediglich daran erinnert, dass der Verfasser versucht, die ihm eigentlich verschlossene Perspektive der französischen Selbstwahrnehmung zu wählen, so wie sie ihm bei dem unablässigen Versuch entgegentrat, als Fremder am französischen Leben teilzunehmen. Hauptmotiv dieser Bemühung war von Anfang an eine für den Französischdidaktiker unvermeidliche, in der deutschen Romanistik ansonsten aber eher vernachlässigte Frage, die auf Veränderungen in Deutschland zielt: Was sollten wir von den Franzosen lernen? Was machen die Franzosen besser als wir? Einzugesտehen ist auch eine leidenschaftliche Sympathie für den beobachteten Gegenstand, die einer Familientradition folgt und als *passion* zuweilen natürlich auch den Blick trübt.¹¹

3.1.2.1 Trotz aller nahe liegenden und berechtigten Vorbehalte¹² sollte an erster Stelle wohl noch immer die besondere Wertschätzung der *raison* in Frankreich genannt werden. *Soyons raisonnables / logiques*. Dem Argument, man müsse vernünftig sein, kann niemand widerstehen. Wer durch das französische Schulwesen

Land niemand etwas dabei findet, dass auf dem Lycée, d.h. in den drei Jahren vor dem *baccalauréat*, oft weder Musikunterricht noch Kunstunterricht stattfindet? Was muss andererseits ein gebildeter Franzose von einem Nachbarland halten, in dem man das *Abitur* machen kann, ohne einen intensiven Philosophieunterricht absolviert zu haben? Muss der Begriff der *Ehrfurcht* in Goethes Pädagogik von jemandem, der aus der Aufklärung lebt, nicht als traurige Verirrung eines großen Geistes angesehen werden? Vgl. auch Abel – Abel 2001.

¹⁰ Vgl. Abel 2003b:55ff.

¹¹ Vgl. auch Abschnitt 3.4.2.4 dieser Abhandlung. Der Verfasser war lange Zeit ein eifriger Leser aller Frankreichbücher, die ihm unter die Augen kamen. Er hat in letzter Zeit vor allem die in Abel 2003b:59f. verzeichnete Frankreichliteratur zur Kenntnis genommen. Vielleicht sollte auch erwähnt werden, dass für das Empfinden des Verfassers seine Position einen gewissen Gegensatz zum eher deutschlandkritischen Grundton der französischen Germanistik darstellt, obwohl dort analoge Fragen seit langem intensiv verfolgt werden. Vgl. Mombert 2001. Zur generellen Bewunderung des Verfassers für die französische Germanistik vgl. zuletzt Abel 2003e:17.

¹² Vgl. auch Abel 2001:108f.

gegangen ist, kann sich kaum vorstellen, dass etwas nicht natürlich, d.h. rational erklärt werden kann.¹³ Er schuldet es sich selbstverständlich auch, rationale Gründe für seine Meinungen und sein Verhalten anführen zu können. Es liegt auf der Hand, dass diese Gewöhnung nicht nur dazu führen kann, dass Irrationales «rational» begründet wird, sondern eben auch, dass es als unberechtigt erkannt und verworfen wird. Es ist ebenfalls offenkundig, dass eine Kultur, in der fast alles dem Urteil der *raison* unterworfen wird, im Streben nach Bewusstheit, Aufmerksamkeit und Wachsamkeit einen besonderen Wert sehen muss, nicht zuletzt, man verzeihe das Oxymoron,¹⁴ gerade auch um die Grenzen der *raison commune* zu überschreiten.

3.1.2.2 Vielleicht ist in der französischen Kultur nichts so konstant wie die *tradition moraliste*, die rasonierende Frage nach den Bedingungen der menschlichen Existenz, nach der Unterscheidung zwischen Gut und Böse und einer gerade nicht im Jenseits gründenden Moral. Die Beachtung moralischer Prinzipien verbindet die zivilisierten Menschen.¹⁵

3.1.2.3 Wer in Frankreich seine Schulpflicht absolviert hat, ist – vor allem durch den Literatur-¹⁶ und den Geschichtsunterricht – für psychologische Mechanismen sensibilisiert, deren Kenntnis es leichter machen kann, sich und Andere zu durchschauen. Die Gefahr, dass man sich selbst belügt oder von Anderen belogen

¹³ Vgl. Abel – Abel 2001:281 «Fast alles scheint messbar und berechenbar. Welträtsel und erstaunte Fragen sind nicht vorgesehen.»

¹⁴ Es ist eine Reminiszenz an die Laudatio auf Jacques Derrida, die der französische Außenminister Dominique de Villepin am 25.5.2003 in der Hebräischen Universität in Jerusalem vortrug und die an der fraglichen Stelle auf ein Malebranche-Zitat in Celans Büchner-Preis-Rede Bezug nimmt. De Villepins Rede ist nicht nur ein großartiges Dokument der intellektuellen Kultur Frankreichs. Sie stellt im gegebenen historischen Moment auch ein kaum zu übertreffendes Meisterwerk der Diplomatie dar.

¹⁵ *La morale* ist – mit wechselndem Namen – seit dem 28.3.1882 ordentliches Schulfach der öffentlichen Schulen in Frankreich. Vgl. Maury 1999.

¹⁶ Das 17. Jhd. bildet noch immer den Höhepunkt. Eine französische Grundschule ohne La Fontaine ist undenkbar. Niemand verlässt das für alle obligatorische *Collège*, ohne mit den *intrigues* und einer Anzahl von Szenen des klassischen Theaters konfrontiert worden zu sein.

wird, ist ihm als Selbstverständlichkeit vertraut. Man weiß, dass Personen Masken tragen und Rollen spielen.¹⁷

3.1.2.4 Die Affinität des Rationalismus zum Streben nach *universalité* ist offenkundig. Was vernünftig ist, ist immer und überall vernünftig. Man darf es nicht verschweigen. Die kollektive Person Frankreich fühlt sich ohne Komplexe als Hüterin universeller Werte. Die französische Nation muss Vorbild sein.¹⁸ Nach einem oft wiederholten Wort ist jeder zivilisierte Mensch (auch) Franzose. Trotz ausgeprägter Kritiklust ist man grundsätzlich stolz, Franzose zu sein.

3.1.2.5 Unter Berufung auf Begriffe wie *solidarité* oder *fraternité* erscheint in französischen patriotischen Texten, gerade auch solchen, die sich wie Gallo 1999 in großer Auflage an Kinder und Jugendliche wenden, der Zusammenhalt der Franzosen als höchster Wert,¹⁹ ohne dass andere Werte systematisch zur Begründung herangezogen würden. Seit der Fußballweltmeisterschaft von 1998 wird in diesem Zusammenhang auch daran erinnert, dass nicht nur Angehörige der weißen Rasse Franzosen sind.

3.1.2.6 Es ist bezeichnend, dass auch in ausgesprochen patriotischen Texten, genau wie im französischen Alltag, beständig, heftig, zuweilen lustvoll und mit

¹⁷ Der Satz spielt mit der Bedeutung von lat. *persona*. Er soll in seiner karikierenden Diktion erneut daran erinnern, dass die Assertionen der vorliegenden Abschnitte als Überspitzungen zu lesen sind.

¹⁸ *La France n'est réellement elle-même qu'au premier rang.* 'Nur in der ersten Reihe ist Frankreich wirklich Frankreich.' (De Gaulle). Vgl. auch Abel – Abel 2001:272 aus einer Synopse der Lerninhalte der französischen Grundschule über den Hahn als nationales Emblem: *Le coq représente la vigilance, c'est-à-dire le sérieux et l'attention du peuple français.* 'Der Hahn steht für die Wachsamkeit, d.h. die Ernsthaftigkeit und die Aufmerksamkeit des französischen Volkes.'

¹⁹ Ein Hauptanliegen von Ferry (2003:41ff., vgl. hier Fußnote 55) ist die Verteidigung der *école républicaine* gegen das, was er Individualismus nennt. *Les racines du mal : une poussée individualiste qui met l'école en difficulté.* 'Die Wurzeln des Übels: ein Streben nach Individualismus, das die Arbeit der Schule erschwert.' Es ist noch immer selten, dass vom Zusammenhalt der Franzosen ohne Anspielung auf deutsch-französische Konflikte gesprochen wird. Ferry macht in dieser Hinsicht eine bemerkenswerte Ausnahme. Er erwähnt Deutschland (2003:120) nur als ein Land, das den Fortschritt fürchtet. Bei Gallo 1999, dem die *laïcité* und die religiöse Toleranz der französischen Republik nicht weniger wichtig ist als Debray 1998, überrascht die Eindringlichkeit, mit der das katholische Erbe als Teil der französischen Identität herausgestellt wird.

kunstvoll inszenierter Verzweigung, nicht selten aber auch gewaltbereit Kritik an französischen Zuständen geübt wird. *La République ... déteste l'unanimité, aime qu'on soit mécontent d'elle. ... Son imperfection, ... c'est ce qu'elle a de plus précieux. Méfie-toi des régimes qui se présentent comme l'incarnation du Bien.* 'Die Republik verabscheut die Einstimmigkeit. Sie mag es, dass man mit ihr unzufrieden ist. Das Kostbarste an ihr ist ihre Unvollkommenheit. Misstraue jedem Regime, das sich als Verkörperung des Guten darstellt.' (Debray 1998:59).²⁰

3.1.2.7 Eng mit dem Rationalismus verbunden ist auch das Streben nach *clarté*. Es geht oft mehr darum, auf den Anderen in überzeugender Weise einzuwirken als sich selbst zu offenbaren. Das verlangt, dass man recht bewusst weiß, was man äußern will, und mit der Sprache als einem der Sprachgemeinschaft anvertrauten Schatz bedacht umgeht.²¹

3.1.2.8 Selbst die Pflege des *art de vivre*, die sich in einer Freundlichkeit (*gentillesse*) ausstrahlenden Höflichkeit²² ebenso äußert wie etwa in der Kunst des Gesprächs, der Wahl der Kleidung, der Komposition der Mahlzeiten oder der zeitlichen Strukturierung des Lebens, kann als Ausfluss des Rationalismus gesehen werden. Gibt es etwas Vernünftigeres als das Streben, sich redlich seines Lebens zu freuen, wie Montaigne sagt?²³

²⁰ Der Text fährt fort: *Cela fait de tout opposant un malade ou un criminel qu'il faut enfermer ou éliminer.* 'Dann wird jeder, der sich widersetzt, zu einem Kranken oder einem Kriminellen, den man einsperren oder eliminieren muss.' Es liegt auf der Hand, dass Kritik an Frankreich ein Vorrecht der Franzosen ist, das ein Fremder nur ganz ausnahmsweise in Anspruch nehmen darf.

²¹ Hier wären Nuancierungen besonders nötig.

²² Für den Verfasser ist Frankreich das Land des freundlichen Lächelns. (Darf man ein solches Geständnis wagen?) Vgl. aber die ganz andere Sicht der Höflichkeit als Teil der Moral bei Mareuil u. a. im *Guide pédagogique* (1965:131): *La politesse, ... c'est l'ordre dans les pensées, la maîtrise de soi, bref, le gouvernement de la personne par la raison.* 'Höflichkeit ... ist Ordnung im Denken, Selbstbeherrschung, kurz die Lenkung ('Regierung') der Person durch die Vernunft.' Der Text beruft sich auf den Philosophen Alain (1868-1951). Französische Höflichkeit wird von Deutschen leicht als Sympathiebekundung missverstanden.

²³ *Jouir loyalement de son être*

3.2 Zeitlose Werte und aktuelle Herausforderungen

Menschliche Gesellschaften werden nicht zuletzt durch die Werte bestimmt, denen sie besonderen Rang zuerkennen. Auch wenn es schwer fällt, sich in solchen Fragen festzulegen, ist es unumgänglich, dass im deutschen Französischunterricht zuweilen die in der französischen Gesellschaft geltenden Werte erkennbar werden, vor allem um Missverständnissen entgegenzuwirken, dann und wann aber auch, um sie den Schülern für ihr eigenes Leben zu empfehlen oder um vor ihrer unbedachten Übernahme zu warnen. Daneben ist es trotz der eingangs angesprochenen Gefahren in Ordnung, dass der Unterricht im Allgemeinen auf den mehr oder weniger spielerischen Umgang mit sinnlosem Stoff verzichtet und statt dessen mit der gebotenen Zurückhaltung Werte thematisiert, die man für zeitlos hält, und sich aktuellen Herausforderungen stellt.²⁴ Beides, die Bezugnahme auf zeitlose Werte und der bewertende Blick auf Gegenwärtiges ist im Unterricht meist untrennbar miteinander verbunden. Man kann sich keinen authentischen²⁵ Text in der Fremdsprache denken, der nicht nach einem Urteil über die berichteten Sachverhalte, ihre Bedeutung für die Gegenwart und die Art ihrer Darstellung ruft. Lässt sich ein solches Urteil in Worte fassen, ohne dass man auf ethische Kategorien wie *courage* 'Mut', *justice* 'Gerechtigkeit', *prudence* 'Vorsicht, Besonnenheit' oder *mesure* 'Maß' zurückgreift?²⁶ Der Verfasser geht so weit, dass er in Anlehnung an den Unterricht der alten Sprachen empfiehlt, den

²⁴ Vgl. Hegel in der Nürnberger Gymnasialrede vom 29.9.1809 (1961:237f.) gegen die Annahme, «daß die Geistesthätigkeit an jedem Stoffe geübt werden könne»: «So muß der Stoff, an dem sich der Verstand und das Vermögen der Seele überhaupt entwickelt und übt, zugleich eine Nahrung seyn.» Ähnlich am 2.9.1811 (1961:266): «Auch der beiläufige Inhalt dessen, woran die Jugend für die Erlernung der Sprachen geübt wird, enthält größtentheils solche [d.h. moralische] Begriffe, Lehren und Beispiele.» Vgl. wiederum Abel 2004.

²⁵ *Authentisch* meint hier 'nicht nur für den Unterricht verfasst'. Der Vortrag am 26.11.02 ging von einer Unterrichtsreihe des Verfassers zum *Avare* von Molière aus. Fast zwei Jahrhunderte lang wurden in Europa die verschiedensten Sprachen mit dem *Telemach* Fénelons gelernt. Nie war Fremdsprachenunterricht enger mit moralischer Erziehung verbunden.

²⁶ Glücklicherweise nähern sich auch die *textes fabriqués* der Lehrwerke in dieser Hinsicht zunehmend den authentischen Texten. Die genannten Begriffe sollen, nicht zuletzt aufgrund ihrer langen Geschichte, an die pädagogische Dimension der Wortschatzauswahl für den Fremdsprachenunterricht erinnern. Die Autoren des *français fondamental* sprechen zu Recht von ihrem Wortschatz auch als «premier moyen d'éducation» (Gougenheim u. a. 1967:203).

Schülern mit jeder Lehrwerklektion mindestens eine in der fremden Sprachgemeinschaft bekannte formelhafte Lebensweisheit darzubieten.

3.3 Die deutsch-französischen Beziehungen und der deutsche Französischunterricht

3.3.1 Trotz seiner unbestreitbaren Wichtigkeit ist das bisher Erwähnte für die Frage nach den Möglichkeiten einer Werteorientierung im deutschen Französischunterricht letztlich wohl eher als zweitrangig einzustufen. Die Bereicherung, die mit der Kenntnis der französischen Kultur für jeden Deutschen verbunden ist, ist unbestreitbar. Analoges gilt jedoch mehr oder weniger für den Unterricht aller oder fast aller menschlichen Sprachen. Man kann auch im Unterricht des Finnischen oder des Albanischen, des Arabischen oder des Chinesischen Werte der jeweiligen Sprachgemeinschaften herausstellen und auch dort lässt sich die Behandlung aktueller Fragen mit dem Rekurs auf zeitlose Werte verbinden.²⁷ Was das Fach Französisch an deutschen Schulen vom Unterricht anderer Sprachen unterscheidet und seine faktische Sonderstellung unter den Wahlpflichtfremdsprachen legitimiert, sind die deutsch-französischen Beziehungen, die nach dem zweiten Weltkrieg zum Modell und Motor eines neuen Typs internationaler Beziehungen und zum Angelpunkt der europäischen Friedensordnung geworden sind,²⁸ nach Jahrhunderten blutiger Konfrontationen²⁹ und einem oft voller Stolz gepflegten dumpfen Hass, der sie vorbereitete. Wo bietet die Weltgeschichte Vergleichbares? Deutsche und Franzosen haben gelernt, einander zu vertrauen wie wohl nur selten Völker verschiedener Muttersprache einander vertraut haben. In der nachdrücklichen Weitergabe und im Ausbau dieser neuen

²⁷ Dazu fordern auch die nahezu unerschöpflichen Möglichkeiten der fächerübergreifenden Arbeit im Fremdsprachenunterricht heraus. Nur wenige Fächer bieten mehr Gelegenheiten zur politischen oder zur ästhetischen Erziehung. Vgl. auch die vielfältigen Funktionen des dramatischen Gestaltens.

²⁸ Vgl. auch zum Folgenden Abel 2001:111.

²⁹ Das gegenseitige Abschlachten erreichte 1916 um Verdun seinen Höhepunkt, als in weniger als zehn Monaten 695 000 deutsche und französische Soldaten den Tod fanden (Delouche e. a., fr. und dt. Ausgabe 1992:325f.). Was lange als Heldentod gepriesen wurde, erscheint heute als Massenmord, dessen Verantwortliche straffrei blieben.

Friedfertigkeit liegt die Hauptaufgabe des deutschen Französischunterrichts und sein höchster Wert.³⁰

3.3.2 Der nach 1945 zwischen Deutschland und Frankreich in mühsamen Verhandlungen erreichte partielle Verzicht auf Souveränitätsrechte zielte von Anfang an auf eine immer mehr Staaten einbeziehende europäische Einigung und einen globalen Ausgleich.³¹ Es wäre jedoch töricht zu glauben, dass durch das Zusammenwachsen Europas und die Globalisierung die nationalen Überlegenheits- und Unterlegenheitskomplexe, der ihnen entsprechende Übermut und die aus ihnen resultierenden Ängste unwiderruflich vertrieben wurden. Die nationalen Egoismen bleiben lebendig. Ohne das nachahmenswerte Beispiel vertrauensvoller deutsch-französischer Beziehungen brechen die europäische Friedensordnung und die mit ihr verbundenen globalen Optionen über kurz oder lang in sich zusammen.³² So unbestreitbar es ist, dass der Kanon der Schulfremdsprachen in Deutschland ausgeweitet werden muss, so offenkundig ist auch, dass die deutsch-französischen Beziehungen noch geraume Zeit einer besonders großen Zahl von Menschen bedürfen, die sich ohne größere Anstrengung und Vorbehalte unmittelbar vertrauensvoll verständigen können. Die inzwischen erreichte Nähe zwischen den Nationen der Europäischen Union vergrößert die Gefahr von Reibungen, ganz zu schweigen von den langen Schatten der Vergangenheit.³³

³⁰ Es ist unnötig, hier ausdrücklich dem lächerlichen Irrtum zu widersprechen, dass Fremdsprachenunterricht gleichsam von selbst Kriege mit der fremden Sprachgemeinschaft verhindern kann.

³¹ Robert Schumans Erklärung vom 9.5.1950, die – fünf Jahre und einen Tag nach dem Waffenstillstand von 1945 – den Anfang der europäischen Einigungspolitik markiert, betont bereits eindringlich Europas Schuld gegenüber Afrika. Vgl. Abel 2001:112 FN 10.

³² Die im Text beschworene Gefahr ist mit dem Fall der Berliner Mauer nicht kleiner, sondern größer geworden. Das Gewicht der beiden Blöcke bewirkte vor 1990 nicht nur eine hohe Hemmschwelle für Konflikte zwischen ihnen. Im Osten wie im Westen begünstigte das Gefühl der Bedrohung auch den Zusammenhalt der beiden Lager.

³³ Im Gegensatz zu den Medien anderer Länder, auch solchen, die vom 2. Weltkrieg kaum berührt wurden, bemühen sich die französischen Medien um ein von Sympathie bestimmtes Deutschlandbild. Dennoch muss der deutsche Französischunterricht die Schüler auch auf ein anderes Bild ihrer Nation vorbereiten. Die französische Schule macht weiter mit den Gräueln der deutschen Vernichtungslager bekannt, auch durch die Vorführung des 1955 entstandenen Films von Alain Resnais. De Gaulle hatte dem Rundfunk die Sendung des gleichnamigen Liedes von Jean Ferrat untersagt. Vgl. auch Abel – Abel 2001:273f.

Wenn der deutsche Französischunterricht die neue Qualität der deutsch-französischen Beziehungen und ihre europäische Dimension unterschlägt und nicht als vorrangig zu pflegenden Wert herausstellt, vernachlässigt er seine soziale Hauptaufgabe. Damit werden zugleich außergewöhnliche pädagogische Chancen verschenkt. Wo ist es leichter, die Schüler daran zu erinnern, dass Krieg und Frieden – ebenso wie Feindschaft und Solidarität im Privatleben – nicht Schicksal, sondern Menschenwerk sind, für die es eine individuelle Verantwortung gibt? Wo lässt sich leichter zeigen, dass jeder Einzelne für das Bild, das er sich von sich selbst und den Anderen macht, mitverantwortlich ist?³⁴

3.4 Die europäische Einigung im deutschen Französischunterricht

3.4.1 Die europäische Dimension des deutschen Französischunterrichts erfordert weitergehende Überlegungen. Der Unterricht europäischer Sprachen in Europa darf die europäische Einigung nicht länger totschweigen.³⁵ Obschon die vielsprachige Menschheit inzwischen in der Tat in einem «globalen Dorf» lebt, sind die Nationen³⁶ noch immer viel stärker im Bewusstsein der Menschen gegenwärtig als die internationalen Institutionen. Man kann sogar vermuten, dass die Abgrenzung der europäischen Nationen voneinander durch die nunmehr beständige Gegenwart des Fremden eher verstärkt als geschwächt wird. Natürlich ist es in Ordnung, dass das, was von den Betroffenen selbst festgelegt werden kann, nicht von Anderen bestimmt wird. Nicht weniger selbstverständlich ist jedoch, dass Sachverhalte, die einheitlich geregelt werden müssen, als Gegengewicht zu den nationalen Egoismen ein ausgeprägtes Gefühl der Zusammengehörigkeit und gemeinsamen Verantwortung erfordern, so wie es etwa in der mehrsprachigen Schweiz vorhanden ist. In der Europäischen Union ist davon bisher

³⁴ In Deutschland dominiert das Frankreichbild der Schickimickis. Der Französischunterricht fordert dazu heraus, auch die Dritte und Vierte Welt zu sehen und sich dem französischen Deutschlandbild zu stellen. Das frankophone Afrika und Kanada sind für den deutschen Französischunterricht ebenso wichtig wie Lateinamerika für den Spanischunterricht

³⁵ Vgl. Michler 2003.

³⁶ N.B. Keine dieser Nationen ist das Ergebnis einer historischen Notwendigkeit. Sie sind allesamt wie die Europäische Union das Ergebnis gezielter politischer Maßnahmen.

noch nicht viel zu spüren.³⁷ Für den Unterricht europäischer Sprachen in Europa liegt hier eine historische Aufgabe. Er ist in besonderer Weise aufgerufen, die Solidarität der Bürger Europas zu stärken, auch in affektiver Hinsicht. Fünf Gesichtspunkte scheinen dem Verfasser in diesem Zusammenhang vor allem erwähnenswert.³⁸

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

3.4.2.2 Die Grenzen Europas sind nicht bestimmbar. Das nötigt zu Toleranz in zweierlei Richtungen. Es ist einerseits legitim, dass manche Bewohner Europas auf Distanz zur (überkommenen und/oder aktuellen) europäischen Kultur Wert legen und in Europa ein Recht auf Andersartigkeit in Anspruch nehmen. Ein Schmelztiegel Europa ist nicht wünschenswert. Andererseits muss zur Kenntnis genommen werden, dass es kaum ein Stück Erde gibt, dessen Bevölkerung nicht auch mehr oder weniger von Europa geprägt wäre. So wie man niemandem eine europäische Identität aufzwingen kann, so darf auch niemand aus der Gemeinschaft der Europäer ausgeschlossen werden, nur weil er geographisch weit entfernt von Europa lebt oder gelebt hat, wenn er sich selbst als Europäer fühlt und mit den Europäern Wesentliches gemeinsam hat.

3.4.2.3 Das Bewusstsein europäischer Gemeinsamkeiten muss in den drei historischen Dimensionen ausgebaut werden. (a) Es gibt nicht nur ein ausgedehntes, auch die Alltagswirklichkeit stark prägendes gemeinsames *Erbe*, in dem neben anderen Faktoren das Gewicht säkularisierter christlicher Werte unübersehbar ist.³⁹ (b) Daneben stehen die zahllosen gemeinsamen Aktivitäten der *Gegenwart*. Die

³⁷ Der Vergleich der EU mit einer jungen Nation wie Kanada verdeutlicht die Defizite. Trotz mancher Unschärfen ist der Begriff der *Canadianness* längst keine Leerformel mehr.

³⁸ Vgl. Abel 2003a:16. Die ungeheuren Probleme, die mit der Umsetzung der im Text postulierten Veränderungen verbunden sind, sind dem Verfasser bewusst. Er hält sie für überwindbar.

³⁹ Der Verfasser denkt an Konzepte wie Gleichheit aller vor dem Gesetz, persönliche Verantwortung, soziale Sicherheit. Man könnte zahlreiche weitere Begriffe nennen.

meisten Länder Europas bilden in vielfacher Hinsicht bereits ein auf einheitliche Normen verpflichtetes Gebiet. (c) Die europäische Identität muss daneben auch durch Ideale bestimmt werden, die für die *Zukunft* gelten sollen, selbst wenn über sie zunächst kein Konsens besteht. So wie die starke nationale Identität des republikanischen Frankreichs sich im 19. Jhd. aus der Dynamik zunächst kontroverser revolutionärer Ideale entwickelte.

3.4.2.4 Im Hinblick auf die Ausbildung einer europäischen Identität scheint es unabdingbar, von einem Menschenbild Abschied zunehmen, das auf der Annahme beruht, man könne und solle nur in einer Sprache und einer Kultur zuhause sein.⁴⁰ Es ist weder unnatürlich noch schädlich, über mehrere Sprachen zu verfügen und mit mehreren Kulturen vertraut zu sein. Es darf nicht länger sein, dass Personen, deren Existenz durch mehrere Sprachen und Kulturen geprägt wird, im Vergleich zu Personen, die im Wesentlichen nur mit einer Sprache und Kultur leben, als benachteiligt angesehen werden. Es spricht einiges dafür, dass das Gegenteil der Fall ist. Es ist auch ein Irrtum zu glauben, die verschiedenen Sprachen und Kulturen eines Individuums ständen unverbunden nebeneinander. Ihre unvermeidliche Interaktion ist als Wert anzuerkennen und zu fördern. Man täuscht sich also, wenn man annimmt, das für uns Fremde könne aus der Identität eines Individuums ohne Schaden eliminiert werden, oder gar fordert, es müsse, z.B. durch die Schule, planmäßig vernichtet werden. Sprachliche und kulturelle Kompetenz ist immer zugleich partiell und aufgefächert.⁴¹ Die

⁴⁰ Die im Text vertretenen Auffassungen entsprechen einem Grundgedanken der neueren Fremdsprachendidaktik, der auch in der terminologischen Opposition von Multilinguismus und Multikulturalität einerseits und Plurilinguismus und Plurikulturalität andererseits zum Ausdruck kommt. Die neue Sicht der Dinge wurde vor allem durch den vom Europarat veranlassten *Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen* (GERS 2001) verbreitet, der gegenwärtig in fast allen europäischen Ländern die Lehrplanentwicklung für den Fremdsprachenunterricht stark beeinflusst. Sie stellt für die vom Dogma der Einsprachigkeit beherrschte traditionelle Methodik des deutschen Fremdsprachenunterrichts eine besonders einschneidende Veränderung dar. Mit dem Argument der *utilité didactique de l'unité synchronique des langues romanes* gehört der Ansatz der Mehrsprachigkeitsdidaktik von Anfang an zu den Kennzeichen der Augsburger Französischdidaktik.

⁴¹ Niemandem stehen alle Ausdrucksmittel einer Sprache zu Gebote und zugleich verfügt niemand nur über einige wenige Register dieser Sprache. Die mündliche Umgangssprache kann von der Sprache der Zeitung, die man liest, himmelweit entfernt sein. Ebenso ist niemand mit allen Domänen einer Kultur vertraut, und dennoch lebt niemand lediglich in einem einzigen Winkel

verschiedenen Sprachen und Kulturen, mit denen mehrsprachige und mehrkulturelle Personen leben, haben immer auch viel gemeinsam und sind oft nicht weiter von einander entfernt als die Register und Domänen, die einem in der Erstsprache und der Erstkultur zugänglich sind. Sie können sich gegenseitig stützen.

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

4 Implizite Werteorientierung im Französischunterricht

4.1 Für die nun folgenden Überlegungen zur impliziten Werteorientierung im Französischunterricht, die sich allesamt auch auf den Unterricht anderer Fremdsprachen anwenden lassen, könnte als Leitmotiv der Satz gelten: Wer eine fremde Sprache lernt, verändert sich, ob er es will oder nicht, ob er es merkt oder nicht.⁴² Der *Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen* (GERS 2001) spricht, auch in der englischen Fassung, vom *savoir être*, das durch die Erlernung einer Fremdsprache modifiziert wird. Unter den diesbezüglich wertvollen Folgen des Unterrichts ist in erster Linie eine Erweiterung des Bewusstseins zu erwähnen, die auch als Befreiung empfunden werden kann. Wer eine fremde

seiner Kultur. Sobald er das Radio oder das Fernsehen einschaltet, begegnet er Domänen, die ihm weniger geläufig sind.

⁴² Es ist angebracht, in Anlehnung an eine bekannte Unterscheidung Hegels (vgl. Coseriu 1988:204f.) daran zu erinnern, dass die implizite Werteorientierung des Unterrichts zu jenen Themen gehört, deren Erörterung Bekanntes zum Erkannten macht, d.h. als bedenkenswert erweist. Es ist offenkundig, dass implizite Folgen des Unterrichts auch explizit als Ziel des Unterrichts verfolgt werden können. Das dürfte sich nicht selten sogar empfehlen.

Sprache lernt, erfährt in gewissen Grenzen die andersartige Existenz einer anderen Sprachgemeinschaft und entdeckt so, dass die Zugehörigkeit zu einer bestimmten Kultur weder selbstverständlich noch unabwendbar ist. Auch das Fremde ist «normal». Das unvermeidliche Ergebnis dieser Erkenntnis ist nicht nur eine deutlichere Wahrnehmung von Besonderheiten der Kultur, die uns umgibt, sondern auch ein komplexes Wechselspiel von Identifizierung und Distanzierung, im Verhältnis zur eigenen wie zur fremden Welt.⁴³ Man wird beständig zu Werturteilen und zur Revision seiner Wertvorstellungen herausgefordert. «In dieser Hinsicht wäre ich gerne Franzose, in jener Hinsicht bin ich froh, nicht Franzose zu sein.» Die Grenzen nationaler Identität lösen sich zunehmend auf.⁴⁴ Man ist weniger in der Gefahr, zu einer Marionette der Gesellschaft zu werden, in der man lebt. Wenn man davon ausgeht, dass Menschen von Natur aus nach Wissen streben, so ist mit der Wahrnehmung der Existenz einer anderen Kultur ganz natürlich auch ein Gefühl der Unwissenheit und darum wohl auch der Neugier verbunden. Wer dieser Neugier nachgibt – aber das tun gewiss nicht alle Schüler von selbst – erweitert seine soziale Metakompetenz. Er entdeckt wie ein Soziologe oder Ethnologe auch für Sachverhalte, von denen er nicht unmittelbar betroffen ist, zur Bewertung herausfordernde Alternativen zum *usus* der Welt, die ihn umgibt.⁴⁵

4.2 Nach dem Wissen und dem Bewusstsein muss nun das mit der sprachlichen Kompetenz vor allem verbundene Können angesprochen werden. Wer eine Sprache gebraucht, handelt. Wer eine weitere Sprache erlernt, erweitert seinen Aktionsradius. Er kann mehr als jemand, der nur über seine Muttersprache verfügt. Die Aussage ist bei weitem nicht so trivial, wie sie klingt. Man kann über Werteorientierung im Fremdsprachenunterricht nicht reden, ohne den im sog.

⁴³ Vgl. in Hegels Nürnberger Gymnasialreden vom 29.9.1809 und vom 2.9.1811 (1961:240f. und 268) die Äußerungen über die notwendige «Entfremdung» und Trennung von sich selbst als befreiende Bedingungen der Bildung.

⁴⁴ Das kann, gerade auch im schulischen Fremdsprachenunterricht, der sich an Heranwachsende richtet, den Aufbau einer unverwechselbaren Persönlichkeit erleichtern und zur Konzeption eines Lebensplans führen, der biografische Kontinuität begünstigt.

⁴⁵ Das gilt für den Unterricht der alten Sprachen, schon wegen der historischen Distanz zu ihren Sprachgemeinschaften, übrigens stärker als für den neusprachlichen Unterricht. Bereits der Anfangsunterricht im Lateinischen konfrontiert die Schüler mit Begriffen wie *civis*, *honor* oder *servus*, deren Sinn ihnen noch fremd ist.

allgemeinbildenden Schulwesen allzu oft vernachlässigten praktischen Nutzen des Unterrichts herauszustellen. Das betrifft nicht nur das Berufsleben, sondern auch das weite Feld der Freizeit- und Medienerziehung, der notwendigen Tätigkeiten, die man gewissermaßen um ihrer selbst willen verrichtet. Es macht Freude und steigert das Selbstwertgefühl, eigene Fremdsprachenkenntnisse als nützlich zu erleben. Übersetzungen sind möglich und dennoch klafft zwischen den Sprachen immer eine unübersetzbare Differenz, die nur durch fremdsprachliche Kompetenzen überwunden werden kann.⁴⁶

4.3 Wer fremde Sprachen lernt, entdeckt auf die Dauer auch, dass die Erlernung einer bestimmten Fremdsprache immer auf dem Eindruck der Abhängigkeit und/oder der Solidarität von bzw. mit der fremden Sprachgemeinschaft beruht. Warum lernen gerade wir gerade diese Sprache? Es lässt sich kaum bestreiten, dass dadurch das Gefühl für die im menschlichen Zusammenleben immens wichtigen Konstellationen Abhängigkeit und/oder Solidarität geschärft wird.

4.4 Das Erlernen einer fremden Sprache zwingt dazu, sich sehr komplexe mentale Operationen so anzueignen, dass sie fast automatisch zur Verfügung stehen.⁴⁷ Wenn man in dieser Hinsicht das Fremdsprachenlernen mit dem als Erziehungsmittel oft gepriesenen Schachspiel vergleicht, kommt man kaum umhin, das mit dem Fremdsprachenlernen verbundene intellektuelle Training höher einzuschätzen. Man muss beim Gebrauch einer Fremdsprache, hörend und sprechend, lesend und schreibend auf sehr viel komplexere Sachverhalte achten als beim Schachspiel. Es geht um alles, was die ältere europäische Bildungstheorie durch die Begriffe Grammatik, Rhetorik und Dialektik bezeichnen wollte. Nicht nur die Absicht einer Aussage und ihre inhaltliche Angemessenheit müssen überwacht werden. Auch die Regularitäten der Textsorte, die Aussprache bzw. die Rechtschreibung, die Funktion der tlw. sehr vielschichtigen lexikalischen Mittel und ihre grammatische Einbindung in den Text erfordern Aufmerksamkeit,

⁴⁶ Vgl. Hegels schönes Bild über den Unterschied zwischen dem Original und der Übersetzung antiker Texte. Die Übersetzung «schmeckt wie Rheinwein, der verduftet ist.» (Nürnberger Gymnasialrede vom 29.9.1809; 1961:239).

⁴⁷ Vgl. auch zum nächsten Abschnitt Abel 2000a.

einerseits weil sie grundsätzlich im Wesentlichen willkürlich (arbiträr) sind,⁴⁸ und andererseits weil sie – in unterschiedlichem Ausmaß – von Sprache zu Sprache verschieden sind. In Übereinstimmung mit oben erwähnten französischen Wertvorstellungen⁴⁹ kann man festhalten, dass die Gewöhnung an die intellektuelle Vigilanz, die zur integrierten und simultanen Beachtung der genannten Variablen erforderlich ist, die Persönlichkeitsentwicklung fördert. Das mit dem Erlernen einer Fremdsprache verbundene intellektuelle Training kann, analog zu den dem Schachspiel zugeschriebenen Wirkungen, Begabungsdefizite kompensieren und daher auch das Selbstwertgefühl schwächerer Lerner stärken.

4.5 Gerade im Fremdsprachenunterricht kommen zudem besondere Qualitäten der menschlichen Sprachen zum Tragen. Der Sinn eines Textes entsteht nicht von selbst. Seine Äußerung und seine Deutung werden durch Vorgaben gesteuert, stellen zugleich aber immer auch das Ergebnis freier Arbeit dar, also einen von der individuellen Vorstellungskraft abhängigen kreativen Akt. Ein mehr oder weniger diffuser individueller Bewusstseinsinhalt wird gleichsam objektiviert, wenn man versucht, ihn mit auch Anderen verfügbaren sprachlichen Mitteln zu äußern bzw. im Gebrauch solcher Mittel hörend oder lesend zu erkennen. Die dynamische Kreativität des Sprachgebrauchs wird beim fremdsprachlichen Textverstehen als Abweichung von einem nur sehr begrenzt erwartbaren *usus* besonders stark erfahren.⁵⁰ Die Regeln eines Schachspiels sind festgelegt. Die menschlichen Sprachen existieren hingegen in einer Vielzahl von Varietäten oder Registern, die neben vielen gemeinsamen Elementen auch zahlreiche Einheiten und Regeln aufweisen, die anderen Registern fehlen. Man hat es beständig mit sich überlappenden Regelsystemen zu tun, auf die in je eigener Weise kreativ

⁴⁸ Fast nichts in den Sprachen *muss* sein, wie es ist. Instruktion ist unumgänglich. Der Selbstständigkeit und Autonomie des Lernalters sind im Fremdsprachenunterricht engere Grenzen gesetzt als in vielen anderen Schulfächern.

⁴⁹ Vgl. Abschnitt 3.1.2.1.

⁵⁰ Da und dort kann dabei die unterschiedliche Abgrenzung der Bedeutungen in verschiedenen Sprachen zu einer differenzierteren Wahrnehmung der Wirklichkeit führen. Vgl. das im Zusammenhang der sog. Sapir-Whorf-Hypothese immer wieder angeführte Beispiel der unterschiedlichen Analyse des Farbspektrums in verschiedenen Sprachen. Oder die Unterscheidung der temporalen und der konditionalen Funktion der deutschen Konjunktion *wenn*.

zurückgegriffen werden kann.⁵¹ Während die Regeln des Schachspiels durch das Spiel nicht verändert werden, trägt die für jede neue Äußerung erforderliche «Arbeit des Geistes» unaufhörlich zum Sprachwandel bei.⁵² Man kann ja immer nur weniger äußern, als man will, weil man von den Möglichkeiten seiner Sprache abhängig ist, und versucht deshalb ständig, sie zu erweitern. Zugleich versteht man immer mehr als geäußert wurde, weil man das Gehörte oder Gelesene deutet, indem man es mit Inhalten des eigenen Bewusstseins konfrontiert und auch so den vorgefundenen sprachlichen Mitteln neue Funktionen zuweist. Die mit dem Training des Verstehens fremdsprachlicher Texte verbundene Anstrengung zur Überwindung der *semantischen Differenz* zwischen Äußerungsabsicht und Deutung der Äußerung gewöhnt⁵³ in besonderer Weise daran, vor Missverständnissen und der Manipulation durch Andere auf der Hut zu sein, während der weithin unbedachte Gebrauch der Muttersprache eher die allgegenwärtige Gefahr vergrößert, dass wir viel zu schnell meinen, wir hätten verstanden.⁵⁴

4.6 Es ist offenkundig, dass durch die im Fremdsprachenunterricht unvermeidliche Konfrontation der Schüler mit der dynamischen Kreativität des Gebrauchs der menschlichen Sprachen auch die muttersprachliche Interaktionskompetenz entwickelt wird. Fremdsprachenunterricht fördert Sprachbewusstheit und gewöhnt an die Möglichkeit, durch den reflektierten Gebrauch sprachlicher Mittel Neues zu konzipieren, zu äußern und zu verstehen. Es gibt wohl nicht viele Fertigkeiten, die für die individuelle Lebensgestaltung und das Leben einer Gesellschaft von größerem Wert sind. Die Vermutung liegt nahe, dass die

⁵¹ Eine Fachsprache kann z.B. mit einer bestimmten Absicht bzw. Wirkung auch mehr oder weniger regional markiert gebraucht werden.

⁵² Ich verwende die Sprache, weil ich sie mit Anderen gemeinsam habe, und verwende sie doch wie mein Eigentum gemäß meinen Absichten. Vgl. Humboldt 1830/35; 1969:418f. und Coseriu 1958; 1974.

⁵³ Wiederum in Übereinstimmung mit einer oben erwähnten französischen Wertvorstellung, vgl. Abschnitt 3.1.2.3.

⁵⁴ Die impliziten Folgen des Unterrichts sollten gerade in dieser Hinsicht mit einer gewissen Konsequenz auch explizit thematisiert werden. Die alten Sprachen verfügen diesbezüglich wegen der größeren Distanz zur Welt der Schüler unbestreitbar über ein stärkeres hermeneutisches Potential als die neueren Sprachen. Die in dieser Abhandlung verschiedentlich angeführten Nürnberger Gymnasialreden Hegels beziehen sich meist auf die alten Sprachen, wenn sie vom Sprachunterricht sprechen. Hegel hielt sie als Direktor eines Gymnasiums, das 1526 mit einer Rede Melancthons eröffnet wurde, und war sich dieser Tradition bewusst.

Arbeit an fremdsprachlichen Texten auch nicht sprachgebundene menschliche Interaktionen günstig beeinflusst.

4.7 Schließlich: Man versucht heute vielerorts, auch auf den Anzeigenseiten überregionaler Zeitungen, den Eindruck zu erwecken, die Aneignung einer Fremdsprache sei ein Kinderspiel, man könne Fremdsprachen im Schlaf lernen. Wer von der Sache eine Ahnung hat, wird ganz anderer Meinung sein. Fremdsprachen leisten Widerstand. Wer eine fremde Sprache lernt, muss sich an ausdauernde intelligente, d.h. auch ökonomisch optimierte Präzisionsarbeit gewöhnen.⁵⁵ Man denke nur an den Lernaufwand, den die mühelose Steuerung der in Abschnitt 4.4 genannten Variablen erfordert. Man kann eine Fremdsprache nicht von heute auf morgen lernen, kommt ohne das Lernen des Lernens nicht aus und darf auch vor der Volatilität von Sprachkenntnissen die Augen nicht verschließen.⁵⁶ Ein einmal erreichter *status quo* ist nie definitiv. Die unvermeidlichen Misserfolge sind nur mit ausreichend trainierter Frustrationstoleranz zu bewältigen. Wer ohne Selbsttäuschung, z.B. in Konfliktsituationen, wie sie zum Leben gehören, auf der Schule erworbene Fremdsprachenkenntnisse einsetzt, wird bewusst erleben, was es bedeutet, sprachlich behindert zu sein, auch etwa als Ausländer in unserem Land. Er gewinnt vielleicht sogar auch ein Gefühl für andere Behinderungen und die Art, wie sie zuweilen ausgenützt oder brutal ignoriert werden.⁵⁷ Daneben sollte man nicht übersehen, dass die Unerreichbarkeit des

⁵⁵ Die im Text (wie schon im Vortrag am 26.11.02) vertretene, natürlich auch autobiographisch motivierte Position findet sich in der neueren fremdsprachendidaktischen Literatur fast nirgends. Der Verfasser äußert sie seit langem. Er hat die Übereinstimmung seiner Meinung mit der Auffassung der schulischen Arbeit in einem Buch des französischen Erziehungsministers (Ferry 2003:47ff.), das kürzlich an alle französischen Lehrer verteilt wurde, fast erstaunt zur Kenntnis genommen.

⁵⁶ Ein bedeutender kanadischer Fremdsprachendidaktiker erwähnt hin und wieder das Beispiel eines Sekundarschülers, der ihn nach jahrelangem Besuch französischer Immersionsklassen mit dem Satz *Je sais toi*. begrüßte, als er versuchte, die Bedeutung von *I know you*. wiederzugeben.

⁵⁷ Um die Schüler nicht zu demotivieren, muss natürlich immer auch an die Botschaft des Abschnitts 4.2 erinnert werden. Wer eine fremde Sprache lernt, kann mehr als jemand, der nur über seine Muttersprache verfügt. Der Gebrauch von Fremdsprachen kann Freude bereiten. Die Anstrengung des Lernens lohnt sich. Genauso wahr ist freilich auch, dass vor Selbsttäuschungen und Prahlerei gewarnt werden muss. Die eitle Verlogenheit in Äußerungen über Fremdsprachenkenntnisse muss endlich aufhören. Selbst der muttersprachlichen Kompetenz sind enge Grenzen gesetzt. Es genügt, ein Wörterbuch aufzuschlagen, um sich ihrer bewusst zu werden. Jeder stößt

idealen Ziels sprachlicher Kompetenz auch große pädagogische Vorzüge in sich birgt. Wer redlich nach Selbsterkenntnis strebt, wird nie in Versuchung geraten zu sagen, nun könne er genug.

5 Denken und Sprechen. Epilog über die Hauptaufgabe des Sprachunterrichts

5.1 Man erinnert sich: «Mein Fall ist, in Kürze, dieser: Es ist mir völlig die Fähigkeit abhanden gekommen, über irgend etwas zusammenhängend zu denken oder zu sprechen.» Vielleicht hat man auch noch das Wort eines *Juif de Bucovine, intellectuel français et poète en langue allemande*⁵⁸ (De Villepin 2003) im Gedächtnis: «Das Gedicht zeigt [heute], das ist unverkennbar, eine starke Neigung zum Verstummen.» Und kurz danach: «Oft ist es verzweifelt Gespräch.» (Celan 1960; 1984:28ff.). Wenn gebildete Deutsche von der Sprache sprechen, ist seit einigen Jahrzehnten der Topos von der Sprachlosigkeit des modernen Menschen und dem Ungenügen der Sprache nicht weit. Das kann nicht verwundern, wenn man bedenkt, wie viel unerhört Neues in der ersten Hälfte des 20. Jhd. wahrgenommen werden konnte. Die Worte mussten fehlen.⁵⁹ Das Motto dieser Abhandlung und ihre Argumentation lenken den Blick auf eine andere Auffassung der menschlichen Sprachkompetenz. Sie erinnern daran, dass keine menschliche Sprache ein fertiges Ding ist. Ihr Gebrauch ist kreative Tätigkeit, Beitrag zum Sprachwandel.⁶⁰ Die Sprache ist also nicht *per se* ungenügend. Die Sprache (*langue*), die wir brauchen, entsteht vielmehr erst durch die Bemühung um die Rede (*parole*), bei der man sich hörend und lesend, sprechend und

auf jeder Seite auf viel Unbekanntes. Wer kann es wagen, von sich zu behaupten, er «beherrsche» eine Fremdsprache in Wort und Schrift?

⁵⁸ 'Eines Juden aus der Bukowina, der ein französischer Intellektueller und ein Dichter in deutscher Sprache war.'

⁵⁹ Gerade Celan belegt, dass es allzu oft nicht wie bei Lord Chandos um den Ausdruck eines «rätselhaften, wortlosen, schrankenlosen Entzückens» ging, sondern z.B. auch um die Abgründe des Unbewussten und ihre bösen Folgen. Selbst Chandos erwähnt das Jüngste Gericht, wenn er von einer Sprache spricht, «von deren Worten [ihm] auch nicht eines bekannt ist, in welcher die stummen Dinge zu [ihm] sprechen, und in welcher [er] vielleicht einst im Grabe vor einem unbekanntem Richter [sich] verantworten» wird (Von Hofmannsthal 1901/02; 1959:18, 20).

⁶⁰ Vgl. hier Abschnitt 4.5.

schreibend, in bewusster Arbeit Inhalt und Ausdruck abwägend, neuen Äußerungsabsichten stellt. In der Einübung dieser Arbeit liegt die Hauptaufgabe des Sprachunterrichts. Der Bildungswert des Fremdsprachenunterrichts ergibt sich dabei vor allem aus dem Widerstand, den die Fremdsprache leistet. Durch den fremdsprachlichen Text wird stärker als beim kaum bedachten Gebrauch der Muttersprache offenkundig, was die menschliche Sprachkompetenz zu leisten vermag.

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

5.3.1 Die Sonderstellung des Sprachunterrichts unter den pädagogischen Aktivitäten ergibt sich in Europa aus der früh geäußerten Überzeugung, dass die sprachliche Kompetenz ein wesentliches Merkmal des Menschengeschlechts darstellt.⁶¹ Es lag nahe, daraus zu folgern, dass die Pflege dieser Kompetenz es gestattet, intensiver Mensch zu werden. Die erste Operationalisierung dieses – der Neuzeit vor allem durch Cicero und Quintilian vermittelten – Erziehungsideals wurde gewiss nicht zufällig in der athenischen Demokratie versucht. Die Prinzipien sind in klassischer Einfachheit bei Isokrates (ca. 436-338) zu erkennen.⁶² Im

⁶¹ Schon an der frühesten Erwähnung eines Erziehers in der europäischen Kultur (Ilias 9.443) fällt auf, dass sie die Vermittlung sprachlicher Kompetenz (*mýttoon te reetээр*) vor der Vermittlung von Handlungskompetenz (*preektээрá te эргоон*) nennt. Phoinix, der (durch den Fluch seines Vaters) kinderlose Erzieher des Achill erinnert sein «liebes Kind» daran, was es ihm verdankt. Ganz anders als die Minerva des Fénelon (vgl. Fußnote 25), wirkt die Athena der Odyssee kaum als Erzieherin. Auch der Kentaur Cheiron ist eher Mediziner als Erzieher.

⁶² Vgl. dazu vor allem Jäger 1959:III,105-225 und Marrou 1957:121-138 sowie Steidle 1952; 1976 und Cecchi 1959; 1976. Burk 1923; 1968 stand während der Arbeit an dem vorliegenden Text

Gegensatz zu den in den platonischen Dialogen auftretenden sog. Sophisten, welche die Rhetorik als Instrument zur Durchsetzung beliebiger, auch unmoralischer Ziele bestimmten, aber auch im Unterschied zu dem platonischen Sokrates, dessen erkenntnistheoretische Skepsis⁶³ überkommene Werte in Frage stellte und Abstand zum politischen Alltag schuf, sah sich Isokrates als *acteur* im politischen System der ihm zugänglichen Welt.⁶⁴ Er wirkt während seines außerordentlich langen Berufslebens im Wesentlichen als Lehrer, nicht als Praktiker der Redekunst. Sein Unterricht soll die Kompetenz vermitteln, durch Sprache zu überzeugen. In seiner auch wirtschaftlich sehr erfolgreichen Schule zog Isokrates eigene, tlw. über lange Zeiträume hinweg ausgefeilte Reden als Modell heran, gewiss neben zahlreichen anderen Texten. Obschon das Konzept der Rhetorik viel mehr einschließt,⁶⁵ darf man vermuten, dass der größte Teil der Unterrichtsarbeit darauf abzielte, die adäquate Verwendung sprachlicher Mittel einzuüben. Kein anderer Grieche dürfte Isokrates in dieser Hinsicht je übertroffen haben. Der Sprachgebrauch seiner Reden machte im wahrsten Sinn des Wortes Schule.⁶⁶ Isokrates steht jedoch nicht nur am Anfang des für uns fassbaren textbezogenen Sprachunterrichts. Entscheidender für die Rolle der Rhetorik in der europäischen Kulturgeschichte waren zwei Grundannahmen, die vor ihm noch nicht mit gleicher Entschiedenheit geäußert wurden.⁶⁷

5.3.2.1 Isokrates identifiziert Redekunst und Moral. Dabei geht es nicht nur darum, dass die Absicht der Äußerung moralisch gerechtfertigt ist. Die Überzeugungskraft eines Textes ergibt sich für Isokrates letztlich aus der

leider nicht zur Verfügung. Der Verfasser ist Herrn Priv.-Doz. Dr. Peter Roth, Universität Augsburg, für verschiedene Hinweise zu herzlichem Dank verpflichtet.

⁶³ «Ich weiß, dass ich nichts weiß.»

⁶⁴ Der Begriff des Weltfriedens scheint ihm nicht fremd gewesen zu sein. Vgl. Eir. 16, M-B III 16.

⁶⁵ Z.B. auch die Inszenierung des Auftritts.

⁶⁶ Die Reden des Isokrates spielten, trotz Xenophon und Platon, für den Griechischunterricht der Neuzeit eine ähnliche Rolle wie die (ihm viel verdankenden) Reden Ciceros für den Lateinunterricht. Die wichtigsten Isokrates-Ausgaben des 16. Jhd. sind übrigens das Werk von Hieronymus Wolf, der von 1557 bis 1580 das Augsburger Gymnasium bei St. Anna, die Praktikumsschule des Verfassers, leitete und dort auch Griechisch unterrichtete.

⁶⁷ Es muss hier nicht ausgeführt werden, in welcher Weise auch Isokrates den *lógos* als das Merkmal des Menschengeschlechts preist. Die in Antid. 253ff., B-M III 165f. wieder aufgenommene zentrale Stelle Nic. 5-9, M-B II 121f. ist für Jäger 1959:III 151 ein «im strengen Stil der Dichtung durchgeführter Hymnus».

Vertrauenswürdigkeit dessen, der ihn äußert. Klassisch formuliert Antid. 278, M-B III 170f.: «Je mehr einem daran liegt zu überzeugen, desto mehr wird man sich bemühen, *schön und gut* zu sein (*askéesei kalòs kagathòs éinai*) und einen guten Ruf bei den Mitbürgern zu haben (*parà toîs politais eudokimeîn*).» Der Kontext⁶⁸ amplifiziert das Argument: Nur Redner, von denen man weiß, dass sie dem Gemeinwohl⁶⁹ verpflichtet sind, werden die beabsichtigten Wirkungen erreichen.

5.3.2.2 Aufgrund der beiden Hauptbedeutungen des griechischen Substantivs *lógos* sind für Isokrates auch Denken und Sprechen untrennbar. Der *lógos* offenbart uns, was wir wollen (*deeloún pròs heemàs autoûs perì hòon àn bouleethòòmen* Nic. 6, M-B II 121 = Antid. 254, M-B III 165), was wohl meint, dass Bewusstseinsinhalte erst durch ihnen entsprechende sprachliche Konzepte fassbar werden. Die «logische» Prüfung der Berechtigung einer Äußerung fällt mit der Suche nach ihrer optimalen Realisierung zusammen. Das passende Wort ist nicht nur Indiz für die Richtigkeit des Denkens (*tò gàr légein hoos deî toû phroneîn eî mégiston seemeîon poioumetha*), sondern auch Abbild einer guten und vertrauenswürdigen Seele (*psychèès agathèès kai pistèès eídoolon*, Nic. 7, M-B II 121 = Antid. 255, M-B III 165) und verlässlichstes Kennzeichen einer gebildeten Persönlichkeit (*sýmbolon tèès paideúseos ... pistótaton*, Paneg. 49, II 26).⁷⁰

5.4 Es kann kein Zweifel daran sein, dass die soeben berichtete Sicht der Dinge auf einer zu optimistischen Einschätzung der menschlichen Natur beruht.

⁶⁸ Ende Antid. 282, M-B III 171.

⁶⁹ Das Ziel des Staates wird bei Isokrates durch das Konzept der Eudaimonie als dauerhaftes gemeinsames Glück der Staatsangehörigen bestimmt (Nic. 10, 32, M-B II 122, 128; Eir. 19, 136, M-B III 17, 48). Auch diese Auffassung gehört zu den Leitmotiven der europäischen Kulturgeschichte. Isokrates verbindet sie wie andere griechische Autoren mit einem der *praótées* 'douceur', 'Milde, Gewaltfreiheit' verpflichteten Begriff der Zivilisation (An Nik. 8, 23, M-B II 100, 104; Nik. 16f., 32, 55 M-B II 124, 128, 134; Antid. 300, M-B III 176). Vgl. dazu Jäger 1959:III 404f. und vor allem die Begriffsgeschichte von de Romilly 1979. Vielleicht eignet sich dieser Ansatz sogar zur Bestimmung des höchsten Unterrichtsziels. Vielfältige Konkretisierungen liegen nahe. Kein Lehrer könnte sich noch guten Gewissens von der allzu lang beliebten Maxime *Oderint dum metuant*. 'Mögen sie mich hassen, wenn sie mich nur fürchten.' leiten lassen.

⁷⁰ Der Kontext (Paneg. 50, M-B II 26) erinnert an das Argument von der *universalité de la langue française*. Die sich auf griechisch artikulierende Bildung (*paideusis*) ist in Athen zu Hause, aber nicht auf Griechen beschränkt.

Die Qualität der Rede verbürgt mitnichten die Richtigkeit ihres Inhalts. Es ist auch ein Irrtum zu meinen, dass die Sprache unsere Motivationen immer verlässlich offenbart und so auch daran hindern kann, Verwerfliches zu äußern oder zu tun. Der janusköpfige Begriff des *lógos* hat Isokrates in die Irre geführt. Nicht alles, was für das Denken gilt, gilt auch für das Sprechen. Richtig ist jedoch, dass der sorgfältig betriebene Versuch, Bewusstseinsinhalte sprachlich zu äußern oder in sprachlichen Äußerungen zu erkennen, einerseits immer wieder Denkfehler entlarvt, auch solche, die erröten machen, und andererseits dazu beiträgt, die Grenzen der Sprache zu erweitern. Die Ernsthaftigkeit einer pädagogischen Praxis, die dem Urteil des Verstandes unterworfenen, überzeugenden Texte erarbeitet oder, gestützt auf die Vernunft, Texte zu deuten versucht, ist unbestreitbar, vor allem wenn sie mit der Forderung nach persönlicher Vertrauenswürdigkeit verbunden wird.⁷¹ Die Auffassung des Sprachunterrichts bei Isokrates ist nicht überholt. Und doch musste sein Ansatz erweitert werden. Isokrates fehlt, was gerade seinen großen Konkurrenten Platon auszeichnet, die Relativierung der Rhetorik durch den Dialog (die Dialektik).⁷² Mehr als ein noch so ausgefeilter Monolog fördert der Widerspruch des Anderen das richtige Bewusstsein und den Ausbau der Sprache. Erst das Streben nach Überwindung der semantischen Differenz zwischen Äußerungsabsicht und Deutung der Äußerung⁷³ erschließt die ganzen Möglichkeiten der menschlichen Sprachen und das erzieherische Potential des Sprachunterrichts.

⁷¹ Gerade diese Forderung entfernt Isokrates ja nicht nur von den sog. Sophisten, sondern auch von einer im europäischen Bildungswesen lange als *l'art pour l'art* gepflegten Rhetorik, der es vor allem darum ging, Ausarbeitungen zu beliebigen Themen möglichst elegant mit Tropen und Figuren zu garnieren, zuweilen um das Gegenteil von dem zu beweisen, was gerade bewiesen worden war.

⁷² Nik. 8, M-B II 121f. (= Antid. 256, M-B III 166) erwähnt den Wert des Selbstgesprächs als Dialog mit sich selbst. Gibt es bei Isokrates Belege zum Wert des Dialogs mit anderen als gemeinsame Suche nach der Wahrheit? Das Ende des Panathenaikos kann kaum so gedeutet werden. Vgl. Roth 2003.

⁷³ Vgl. hier Abschnitt 4.5 Ende.

Anhang

Zur Orientierung des Französischunterrichts auf ästhetische Werte⁷⁴

These 1 Eine ausgeprägte literarische Komponente des Französischunterrichts rechtfertigt sich vor allem durch den Status der Literatur in der französischen Gesellschaft. Wer keine Ahnung von der Moral der Fabeln La Fontaines oder der Ironie Voltaires hat, kann französische Verhaltensmuster nicht angemessen deuten.⁷⁵

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

These 3 Kunst schafft Erkenntnis. Literarische Texte können Wirklichkeiten erschließen, die sonst verborgen bleiben, und den Blick auf in der «wirklichen» Welt noch nicht realisierte Möglichkeiten lenken.⁷⁶ Die moralistische Tradition der französischen Literatur eröffnet tiefe Einsichten in die Bedingungen der menschlichen Existenz.

These 4 Die Meisterwerke der französischen Literatur stellen in sprachdidaktischer Hinsicht häufig Dokumente eines nachahmenswerten Sprachgebrauchs dar. Sie entfernen sich jedoch auch oft von der Zielsprache⁷⁷ des deutschen Französischunterrichts.

These 5 Der Französischunterricht darf nicht auf eine ästhetische Zielsetzung im engeren Sinn verzichten. Er muss danach streben, den Schülerinnen und

⁷⁴ Vgl. Abel 2003d.

⁷⁵ Vgl. Abel 2003e:11f.

⁷⁶ *Elargissez l'Art*. 'Erweitert die Kunst.' Der in Celans Büchner-Preis-Rede wiederholt aufgegriffene Imperativ *Merciers* kann auch als Aufforderung zur Überschreitung der Grenzen zwischen Kunst und «wirklicher» Welt gelesen werden.

⁷⁷ Vgl. Abel 2003c:187 FN 1.

Schülern auch die Schönheit literarischer Texte (*le plaisir de la lecture*) zu offenbaren. Die Schüler sollten erkennen, dass an Texten, die sie besonders ansprechen, alles sein muss, wie es ist.

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

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

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

These 9 Betäubungseffekte, wie sie Cervantes in klassischer Weise an der Wirkung der Ritterromane auf Don Quichotte verdeutlicht, sind nicht auszuschließen. Der Unterricht muss ihnen entgegen wirken.⁷⁸

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

⁷⁸ Es ist unbestreitbar, dass die literarische Erziehung zumindest in der Vergangenheit nicht selten das Ziel verfolgte, die Aufmerksamkeit der *educandi*, vor allem aber auch der *educandae* vom Elend der «wirklichen» Welt abzulenken. Auch deshalb muss daran erinnert werden, dass nur derjenige literarische Texte als solche rezipieren kann, der bereits genügend nicht literarische Texte kennen gelernt hat. Die modernen Medien vergrößern die Gefahr, dass Fiktives wie eine Droge im Übermaß konsumiert wird.

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

These 12 Auch die Rezeption der zahlreichen Kunstwerke, die Werturteile vermeiden, trägt zur Veränderung der Hörer oder Leser bei, weil ihre Dichte zu der Frage herausfordert: Was bedeutet das für mich?⁷⁹ Es ist nicht nur für das allgemeine Training des Verstehens, sondern auch für eine persönliche Nutzenanwendung von Vorteil, wenn die Antwort auf diese Frage nicht zu leicht fällt und verschiedene Antworten zulässig sind oder zulässig scheinen.

Bibliographie

- Fritz Abel (2000a), *Que signifie savoir une langue étrangère ?* In: Bruno Staib, Hrsg., *Linguistica romanica et indiana. Festschrift für Wolf Dietrich*. Tübingen: Narr S. 3 – 20
- Fritz Abel (2000b), *Interaktion und menschliche Sprachkompetenz*. In: Karl-Richard Bausch u. a., Hrsg., *Interaktion im Kontext des Lehrens und Lernens fremder Sprachen. Arbeitspapiere der 20. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen: Narr S. 11 – 19
- Fritz Abel (2001), *Die sozialen und pädagogischen Aufgaben des schulischen Französischunterrichts in Deutschland*. In: Werner Wiater, Hrsg., *Kompetenzerwerb in der Schule von morgen*. Donauwörth: Auer S. 108 – 121
- Fritz Abel (2003a): *Eine wichtige Etappe auf dem Weg zur transparenten Zertifizierung von Fremdsprachenkenntnissen, – nicht mehr*. In: Karl-Richard Bausch u. a., Hrsg., *Der Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen in der Diskussion. Arbeitspapiere der 22. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen: Narr S. 9 – 21
- Fritz Abel (2003b), *Vingt thèses sur le statut de la civilisation dans l'enseignement scolaire du français en Allemagne*. In: M. Teresa Echenique Elizondo e. a., Ed., *Lexicografía y lexicología en Europa y América. Homenaje a Günther Haensch*. Madrid: Gredos S. 41 – 60

⁷⁹ Im Extremfall: Muss ich mein Leben ändern?

- Fritz Abel (2003c), *Quinze thèses sur la norme dans l'enseignement/apprentissage du français langue étrangère*. In: Dietmar Osthus u. a., Hrsg., *La norme linguistique. Théorie, pratique, médias, enseignement*. Bonn: Romanistischer Verlag S. 187 – 193
- Fritz Abel (2003d), *Quelques considérations sur quatre fonctions de la littérature dans l'enseignement scolaire du français langue étrangère*. In: Hanspeter Plocher u. a., Hrsg., *Esprit civique und Engagement. Festschrift für Henning Krauß*. Tübingen: Stauffenburg S. 13 – 28
- Fritz Abel (2003e), «*Fachdidaktik ist ... eine Aufgabe aller an der Lehrerbildung beteiligten Vertreter eines Faches.*» In: Karl-Richard Bausch u. a., Hrsg., *Fremdsprachenlehrerbildung. Konzepte, Modelle, Perspektiven. Arbeitspapiere der 23. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen: Narr S. 9 – 18
- Fritz Abel (2004), «*Quia nominor leo. Je suis un exemple de grammaire.*» Zu den Beispielen in deutschen Französischgrammatiken aus der zweiten Hälfte des 19. Jhd. Mit einem Nachtrag zur Grammatik von Collmann – Diez (1849). In: Werner Hüllen u. a., Hrsg., *Bildung durch Sprachen – Sprachen der Bildung im Deutschland des 18. und 19. Jahrhunderts*. Wiesbaden: Harassowitz. *Wolfenbütteler Forschungen. S. 153-183*
- Agnès Abel – Fritz Abel (2001), *Nationale Identität durch muttersprachlichen Unterricht in allen Fächern. Die französische Grundschule als Lernschule*. In: Christine Köppert u. a., Hrsg., «*Entfaltung innerer Kräfte.*» *Blickpunkte der Deutschdidaktik. Festschrift für Kaspar Spinner*. Velber: Friedrich S. 269 – 285.
- August Burk (1923; 1968), *Die Pädagogik des Isokrates als Grundlegung des humanistischen Bildungsideals, im Vergleich mit den zeitgenössischen und den modernen Theorien dargestellt*. Würzburg: Selbstverlag Drerup 1923; New York u. a.: Johnson Reprint 1968
- Marius Cauvin (1970), *Le renouveau pédagogique en Allemagne de 1890 à 1933*. Paris: Armand Colin
- Sergio Cecchi (1959; 1976), *Die Pädagogik des Isokrates*. In: Horst-Theodor Johann, Hrsg. (1976) S. 227 – 251
- Paul Celan (1960; 1984), *Der Meridian. Rede anlässlich der Verleihung des Georg-Büchner-Preises*. In: David Brierley, »*Der Meridian*« *Ein Versuch zur Poetik und Dichtung Paul Celans*. Frankfurt am Main u. a.: Peter Lang S. 15 – 35
- Eugenio Coseriu (1958; 1974), *Sincronía, diacronía e historia. El problema del cambio lingüístico*. Montevideo 1958, Reimpresión fotomecánica. Tübingen 1969. Dt.:

- Synchronie, Diachronie und Geschichte. Das Problem des Sprachwandels.* Übersetzt von Helga Sohre. München: Fink 1974
- Eugenio Coseriu (1988), *Sprachkompetenz. Grundzüge der Theorie des Sprechens.* Tübingen: Francke
- Régis Debray (1998), *La république expliquée à ma fille.* Paris: Seuil
- Frédéric Delouche e.a. (1992), *Histoire de l'Europe.* Paris: Hachette. Dt. Ausgabe: *Europäisches Geschichtsbuch.* Textbearbeitung und Revision von Dieter Tiemann, Übersetzung von Joachim Grube und Renate Wartmann. Stuttgart: Klett
- [Erasmus] *Opera omnia Desiderii Erasmi Roterodami II.1: Adagiorum chilibus prima, pars prior.* Edd. M.-L. von Poll-van de Lisdonk, M. Mann Phillips, Chr. Robinson. Amsterdam u. a.: Elsevier 1993
- Christoph Eucken (1983), *Isokrates. Seine Positionen in der Auseinandersetzung mit den zeitgenössischen Philosophen.* Berlin usw.: De Gruyter
- Luc Ferry (2003), *Lettre à tous ceux qui aiment l'école.* Paris: Odile Jacob
- Max Gallo (1999), *L'amour de la France expliqué à mon fils.* Paris: Seuil
- [GERS 2001] Council of Europe, Council for Cultural Co-operation, Education Committee, Modern Languages Division, Strasbourg: *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment.* Cambridge: Cambridge University Press
- Georges Gougenheim e. a. (1967), *L'élaboration du français fondamental (1er degré).* Nouvelle édition refondue et augmentée. Paris: Didier
- Georg Wilhelm Friedrich Hegel (1809, 1811; 1961) Gymnasialreden. In: Georg Wilhelm Friedrich Hegel, *Philosophische Propädeutik, Gymnasialreden und Gutachten über den Philosophie-Unterricht.* Neu hrsg. von Hermann Glockner. Vierte Auflage der Jubiläumsausgabe. Stuttgart: Frommann – Holzboog
- Hugo von Hofmannsthal (1901/2; 1959), Ein Brief. In: Hugo von Hofmannsthal, *Gesammelte Werke in Einzelausgaben. Prosa II.* Hrsg. von Herbert Steiner. Frankfurt am Main: S. Fischer S. 7 – 20
- Wilhelm von Humboldt (1830/35; 1969), Ueber die Verschiedenheit des menschlichen Sprachbaues und ihren Einfluss auf die geistige Entwicklung des Menschengeschlechts. In: Wilhelm von Humboldt, *Schriften zur Sprachphilosophie.* Hrsg. von Andreas Flitner und Klaus Giel. 3. durchgesehene Auflage. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft S. 368 – 756

- [Isokrates] Isocrate, *Discours*. Texte établi et traduit par Georges Mathieu et Emile Brémond. Paris: Belles Lettres. Vol. 1 Deuxième édition 1956, Vol. 2 Quatrième édition revue et corrigée 1961, Vol. 3 Troisième édition 1960, Vol. 4 1962⁸⁰
- Werner Jäger (1959), *Paideia. Die Formung des griechischen Menschen. Dritter Band*. Dritte Auflage. Berlin: de Gruyter
- Horst-Theodor Johann, Hrsg. (1976), *Erziehung und Bildung in der heidnischen und christlichen Antike*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft. *Wege der Forschung*. Bd. 377
- André Mareuil⁸¹ e. a. (1965), *Guide pédagogique des jeunes. La classe vécue au jour le jour*. Paris: Hachette
- Henri Irénée Marrou (1957), *Geschichte der Erziehung im klassischen Altertum*. Hrsg. von Richard Harder. Freiburg u. a.: Alber
- Liliane Maury (1999), *L'enseignement de la morale*. Paris: Presses universitaires de France. *Que sais-je ?* Bd. 3497
- Christine Michler (2003), Die europäische Einigung als Gegenstand des Französischunterrichts. *Praxis des neusprachlichen Unterrichts* 50, S. 400 – 408
- Monique Mombert (2001), *L'enseignement de l'allemand en France: 1880 – 1918 ; entre "modèle allemand" et "langue de l'ennemi"*. Strasbourg: Presses Universitaires
- Jacqueline de Romilly (1979), *La douceur dans la pensée grecque*. Paris: Belles Lettres
- Peter Roth (2003), Die Dialogszene im 'Panathenaikos'. In: Wolfgang Orth, Hrsg., *Isokrates – Neue Ansätze zur Bewertung eines politischen Schriftstellers*. Trier: WVT Wissenschaftlicher Verlag Trier S. 140 – 149
- Wolf Steidle (1952; 1976), Redekunst und Bildung bei Isokrates. In: Horst-Theodor Johann, Hrsg. (1976) S. 170 – 226
- Dominique de Villepin (2003), Intervention du Ministre des affaires étrangères devant l'Université hébraïque de Jérusalem (Jérusalem, 25 mai 2003). In Website des französischen Außenministeriums: *Ministère des Affaires étrangères. Déclarations officielles de politique étrangère. Points de repère. Visite en Israël*

⁸⁰ Nach B-M wird auf Band und Seiten dieser Ausgabe verwiesen.

⁸¹ = Nicht aufgelöstes Pseudonym lt. Katalog der französischen Nationalbibliothek.

«Quia nominor leo. Je suis un exemple de grammaire.»¹

*Zu den Beispielen in deutschen Französischgrammatiken aus der zweiten Hälfte des 19. Jhd.²
Mit einem Nachtrag zur Grammatik von Collmann – Diez (1849)*

1. Zum Gegenstand der Abhandlung

1.1.1 Wer sich eine fremde Sprache aneignen will, kann sie entweder durch Kontakte mit der fremden Sprachgemeinschaft ungesteuert in etwa so *erwerben*, wie er seine Muttersprache erworben hat, oder er kann sie durch geplante Aktivitäten *erlernen*. Ein mehr oder weniger starkes Ineinandergreifen von Lern- und Erwerbsprozessen ist unausbleiblich. Dennoch kann unter den üblichen Bedingungen des Schulunterrichts für die meisten Einheiten und Regeln der Fremdsprache eine dauerhafte Aneignung ohne einen gesteuerten, geplanten Lernvorgang kaum erreicht werden. Die Bedeutung der Beispiele für diesen Vorgang wird vielleicht am besten durch den Rückgriff auf das Paradox der Lernerautonomie verdeutlicht. Der Lerner muss sich die Absicht des Lernens zu eigen machen. Ein anderer kann nicht für mich lernen. Und da ich möglicherweise anders lerne als andere, sollte man mir auch möglichst viel Freiheit lassen, meinen Weg zu finden und zu gehen. Äußerer Druck bleibt wirkungslos, wenn ich nicht lernen will und nichts tue, um zu lernen. Dennoch sind der Autonomie des Lerners enge Grenzen gesetzt. Man kann eine fremde Sprache nicht erfinden, sondern nur den Sprachgebrauch erlernen, der einem begegnet ist. Die Abhängigkeit des Lerners

¹ Erstveröffentlichung in: Werner Hüllen u. Friederike Klippel (Hg.), Sprachen der Bildung - Bildung durch Sprachen im Deutschland des 18. und 19. Jahrhunderts. Wiesbaden 2005, S. 153-183 (= Wolfenbütteler Forschungen Bd. 107). Wiederabdruck mit Genehmigung der Herzog August Bibliothek Wolfenbüttel.

² Der am 3.9.02 in Rauischholzhausen gehaltene Vortrag wird hier ergänzt um einen Nachtrag zu der sich auf Friedrich Diez berufenden Grammatik von Eckhard Collmann (1849). Der Text erscheint mit geringfügigen Abweichungen ohne diese Ergänzung auch in der Festschrift für Lothar Wolf.

vom Input bedeutet zunächst, dass man ihm die fremde Sprache in irgendeiner Weise beschreiben muss. Ohne die Konkretisierung der Beschreibung in Texten ist jedoch kein Fremdsprachenlernen möglich. Lerner brauchen Beispiele, um die Einheiten und Regeln der fremden Sprache zu erkennen. Dazu ist zunächst eine möglichst vielfältige Belegung der Lerninhalte wünschenswert. Daneben sollte den Lernern jedoch auch eine besonders treffende Konkretisierung der Lerninhalte, ein gleichsam sprechendes Beispiel begegnen, das man sich gut merken kann, um im Zweifelsfall wieder eine Antwort auf die Frage zu finden, wie die fremde Sprache funktioniert. Bei der Erlernung einer fremden Sprache sind durch das Bewusstsein gesteuerte Übungen unabdingbar, welche aus dem Wissen über Lerninhalte ein dauerhaftes Können machen. Wer in diesen Übungen Abweichungen von dem zu erlernenden Sprachgebrauch nicht als Fehler wahrnimmt, verfestigt diese Fehler, gewöhnt sie sich an. Die Übung bewirkt dann das Gegenteil von dem, was sie bewirken soll. Für die Grammatik gibt es wohl kaum bessere Übungen als solche, die sich auf Beispiele stützen, welche den zu festigenden Sprachgebrauch in besonders treffender Weise repräsentieren. Natürlich muss sich der eigentliche Übungsvorgang auf eine sehr große Zahl von Texten erstrecken, in denen der Lerninhalt gebraucht wird, ohne dass das im einzelnen vorausgesehen werden kann. Sinn macht dieser Vorgang aber nur, wenn gewissermaßen die Gebrauchsanweisung für den Lerninhalt als Regel und/oder als Beispiel bewusst ist.

1.1.2 Im Fremdsprachenunterricht sind mithin zwei Funktionen und damit auch zwei Arten von Beispielen zu unterscheiden. Beispiele sind nötig, damit Lerninhalte erkannt werden können. Dazu ist ihre besonders vielfältige Belegung wünschenswert. Das besonders treffende Beispiel, das eine Regel ergänzt und nicht selten sogar ersetzen kann, ist für die Erkenntnis der Lerninhalte weniger wichtig als für ihre Einübung. Für die Aneignung und den Erhalt von Können, nach der Aneignung von Wissen. Wenn ich mich frage, wie man auf Französisch jemandem sagt, er solle mir zuhören oder er solle sich nicht umdrehen, ist es besser, wenn ich nicht nur eine Regel parat habe, welche die erforderlichen (gar nicht einfach benennbaren) Strukturen beschreibt, sondern auch Beispiele wie *regarde-moi* und *ne me regarde pas*, an die sich meine Äußerung anlehnen kann. Vielleicht ist die Verfügbarkeit des Beispiels sogar nützlicher als die der Regel.

1.2 Was rechtfertigt das Interesse an den Beispielen in deutschen Französischgrammatiken aus der zweiten Hälfte des 19. Jhd.? Grundsätzlich steht ja außer Zweifel, dass die Hauptaufgabe der Fremdsprachendidaktik in der Verbesserung des künftigen Unterrichts liegt. Die verbreitete, nicht selten feige Zukunftsvergessenheit der Geisteswissenschaften wäre in der Didaktik besonders unangebracht.³ Es kann nicht darum gehen zu erforschen, was wie eine leere Bananenschale hinter uns liegt. Auch wer durch seine Arbeit der Zukunft dienen will, ist jedoch gezwungen, immer wieder einen Blick zurück zu werfen. Kenntnis der Vorarbeiten ist nötig, damit Gutes nicht vergessen wird und Fehler nicht erneut gemacht werden. Die Wahrnehmung des Vergangenen kann auch Möglichkeiten offenbaren, die sonst unbedacht blieben. Der Verfasser hat aus diesem Grund in den letzten Jahrzehnten französische Grammatiken gesammelt, auf der Suche nach Alternativen für künftigen Unterricht, nicht primär aus historiographischem Interesse. Auch der vorliegende Beitrag zielt letztlich auf Empfehlungen für künftige Grammatiken. Er berücksichtigt daher auch Grammatiken, die gegenwärtig noch den deutschen Französischunterricht prägen.

1.3 Zwei Merkmale der untersuchten Epoche legen ihre Erforschung in besonderer Weise nahe. Sie betreffen einerseits die Fremdsprachendidaktik und andererseits die europäische Kulturgeschichte in einem allgemeineren Sinn.

1.3.1 In der zweiten Hälfte des 19. Jhd. fand erstmals in der deutschen Bildungsgeschichte unter dem Motto «Wie lange noch?» (v.a. Viëtor 1882, 1984) ein Aufstand gegen den Schlendrian im Unterricht der neueren Fremdsprachen statt. Die Intensität der sog. neusprachlichen Reformbewegung, die schnell zu einer europäischen Bewegung (Passy, Sweet, Jespersen) wurde, ist gut dokumentiert (Breymann – Steinmüller 1895-1909). Obwohl Fremdsprachenkenntnisse inzwischen um vieles wichtiger geworden sind, übersteigt das gemeinsame Engagement der Fremdsprachenlehrer am Ende des 19. Jhd. alles, was heute vorstellbar ist.⁴ Dennoch ist über die Wirkung der Reform im Unterricht nicht viel bekannt. Die Hypothese liegt nahe, dass ein Blick in zeitgenössische Grammatiken in dieser Hinsicht lehrreich sein kann, da die Reformschriften zur Praxis des

³ Vgl. dazu auch hier unten Abschnitt 3.2.3: *La mémoire est toujours sélective.*

⁴ Das gilt übrigens auch für die Hochschullehrer der Neuphilologie.

Grammatikunterrichts besonders viele Vorbehalte äußern.⁵ Die Frage nach der Tiefenwirkung der neusprachlichen Reformbewegung am Ende des 19. Jhd. gewinnt exemplarische Aktualität durch die Tatsache, dass die Formel, der Sprachunterricht müsse umkehren, zumindest in Deutschland inzwischen zu einem Gemeinplatz im fremdsprachendidaktischen Diskurs geworden ist. Die Verbreitung neuerer Reformansätze ist bei weitem nicht so gut dokumentiert wie jene der ersten Reform. Auch über ihre Wirkungen im Unterricht ist so gut wie nichts bekannt. Der distanzierte Blick zurück auf Lernmittel aus der Zeit vor und nach Viëtors Pamphlet von 1882 kann Hinweise auf Mechanismen liefern, denen die Umsetzung von Innovationen im Fremdsprachenunterricht unterworfen ist.

1.3.2 Die zweite, keineswegs weniger bemerkenswerte Besonderheit der untersuchten Epoche für den deutschen Französischunterricht liegt darin, dass in ihr der Erste Weltkrieg mental vorbereitet wurde, die mörderischste Auseinandersetzung zwischen Deutschen und Franzosen in der langen Geschichte ihrer oft blutigen Konfrontationen. Etwa in der Mitte des in den Blick genommenen Zeitraums, nach einem von ihm provozierten siegreichen Feldzug gegen Frankreich konnte Bismarck am 18. Januar 1871 im Spiegelsaal des Schlosses von Versailles, also gleichsam im Allerheiligsten der französischen Zivilisation, den König von Preußen zum deutschen Kaiser ausrufen lassen. Das geeinte Deutschland verdankte sich einem Sieg über Frankreich. Der Erniedrigung Frankreichs folgte 1919 nach vier Jahren des gegenseitigen Abschlachtens die Erniedrigung Deutschlands im Versailler Vertrag, mit allem, was aus ihm folgte. Dieser Gang der Dinge legt die Frage nach der Ideologie der Französischlehrwerke nahe, vor allem wenn man weiß, in welcher Weise der deutsche Patriotismus in anderen Fächern gepflegt wurde. Die humanistische Botschaft der zentralen antiken Texte ist unübersehbar. Auch zwingt die mit dem Bemühen um Verständnis verbundene Anstrengung bei der Lektüre dieser Texte immer wieder, zuvor noch nie Bedachtes zu erwägen.⁶ Dennoch machte das Fehlen lebender Gewährsleute den altsprachlichen Unterricht besonders anfällig für ideologische Befruchtung. In den Beispiel- und Übungssätzen des im letzten Drittel des 19. Jhd.

⁵ Der Begriff der Grammatik-Übersetzungsmethode ist seit der Reform negativ konnotiert.

⁶ Die Didaktik der Neueren Sprachen ist noch immer in der Gefahr, diese spezifische Legitimation des altsprachlichen Unterrichts zu übersehen.

entstandenen Repetitorium der lateinischen Syntax und Stilistik von Hermann Menge,⁷ das die sprachpraktische Ausbildung der deutschen Lateinlehrer noch bis in die zweite Hälfte des 20. Jhd. beherrschte, war das Römische Imperium weithin politisches und pädagogisches Ideal. Es müssen immer mehr Völker «kolonisiert» werden. Glanzvollstes Beispiel war die Eroberung Galliens durch Iulius Caesar. Völker, die sich widersetzen, dürfen massakriert und versklavt werden. So wie Carthago zerstört werden musste und der Widerstand des Vercingetorix todeswürdig war. Es gab nichts Ehrenvolleres als den Tod für das Vaterland, ganz im Sinn des mancherorts auch heute lebendigen Ideals eines Märtyrertodes, der andere mit in den Tod reißt.⁸

1.4 Die drei lateinischen Worte im Titel des Beitrags sind der Fabel des Phädrus entnommen, welcher die europäischen Sprachen das Bild vom Löwenanteil verdanken. Ein Schaf, eine Ziege, ein Rind und ein Löwe haben gemeinsam einen Hirsch erlegt. Bei der Verteilung der Beute verlangt der Löwe den Löwenanteil, vor allen anderen Argumenten mit der einfachen Begründung *quia nominor leo*, weil ich Löwe heiße. Das Zitat scheint in französischen Lateingrammatiken oft als Beispiel für die Konstruktion eines Prädikativums im Passivsatz gebraucht worden zu sein. Paul Valéry 1943, 1960: 696⁹ zitiert es in einem Aphorismus, der belegen soll, dass nicht die semantischen Komponenten einer Äußerung über ihren Sinn entscheiden, sondern die Absicht des Sprechers bzw. Schreibers. Wer in einer Grammatik *Quia nominor leo* schreibt, will eine Grammatikregel belegen. Seine Botschaft ist ansonsten inhaltsleer. Diese Auffassung berührt die Argumentation im ersten Teil dieses Beitrags. Beispiele in einer Grammatik dienen dazu, die Beschreibung eines zu erlernenden Sprachgebrauchs zu stützen und vielleicht sogar zu ersetzen. Tun sie das nicht, so sind sie wertlos. Das ist unbestreitbar, aber dennoch stimmt nicht, was Paul Valéry sagt: «*Quia nominor leo* ne signifie point : *Car Lion je me nomme*, mais bien : *Je suis un exemple de*

⁷ Erste Auflage 1873, 21. Auflage 1995. Völlig neu bearbeitet 2000 unter dem Titel *Lehrbuch der lateinischen Syntax und Semantik*.

⁸ Es ist schon erstaunlich, dass selbst auf dem humanistischen Gymnasium, das Erasmus von Rotterdam so viel verdankt, sein auf Pindar (Snell Fr. 110) zurückgehendes Adagium *Dulce bellum inexpertis* (IV.I.1) offensichtlich fast ganz in Vergessenheit geraten konnte. Es gibt in dem vielschichtigen Werk des Erasmus nicht viele Gedanken, die so eindringlich leitmotivisch wiederkehren wie jener von der Barbarei des Krieges.

⁹ Vgl. auch Barthes 1957: 200 ff.

grammaire.» Die ursprüngliche Bedeutung des Beispiels wird im Zitat nicht getilgt. *Dulce et decorum est pro patria mori* behält auch als Beispiel in einer Grammatik seine Bedeutung. Die Gesellschaft hat der Schule ihre Zukunft anvertraut. Der Satz, dass zwischen Langemark und Stalingrad nur eine Lateinstunde liegt, ist sprichwörtlich geworden. Jede Etappe der Unterrichtsplanung muss bedenken, mit welchem Ziel erzogen wird. Auch die Gestalt der Unterrichtsmittel muss vor diesem Ziel gerechtfertigt werden.

2. Die untersuchten Grammatiken und ihre Angaben zu den Beispielen

2.1.1 Das Korpus der untersuchten Grammatiken ist, wie bereits angedeutet, ein im Lauf der Jahrzehnte ohne historiographische Absicht entstandenes, in mancher Hinsicht heterogenes Zufallsprodukt. Es liegt vor allem in Kopien vor. Gemeinsam ist den berücksichtigten Werken, letztlich aufgrund der Absicht der Sammlung, (1) dass ihre Beschreibung der französischen Grammatik systematisch nach Vollständigkeit strebt, ohne dass, bzw. ohne dass in stärkerem Maße zusammenhängende Sachverhalte durch ihre progressive Darstellung an verschiedenen Orten auseinander gerissen werden, und (2) dass sie sich an Schüler richten, die in Zweifelsfragen Rat suchen oder ihre Grammatikkenntnisse wiederholen wollen. Die untersuchten Werke sind in der eingestanden Absicht ihrer Autoren nicht nur für Lehrer oder Lehrerstudenden bestimmt. Die in der zweiten Hälfte des 19. Jhd. immer wichtiger werdenden Selbstlernmaterialien und für Kontakte mit Angehörigen der fremden Sprachgemeinschaft bestimmte «Sprachführer», die zuweilen auch eine knappe Grammatik enthalten, wurden bei der Sammlung vernachlässigt. Das im Korpus enthaltene Werk von Otto 1891 stellt in dieser Hinsicht eine gewisse Ausnahme dar, da es stärker als die anderen Bücher auch als Selbstlernbuch gebraucht werden kann. Die Autoren anderer Grammatiken weisen ausdrücklich darauf hin, dass ihre Produkte nicht ohne Unterstützung durch den Lehrer verwendet werden sollen.¹⁰ Das gilt besonders für Karl Ploetz (vgl. Ploetz 1892: 3), den zentralen Autor des Korpus, der als einziger seinem Lehrwerkkonzept auch eine selbstständige Veröffentlichung

¹⁰ Sie stehen damit in Gegensatz zu dem heute unbestrittenen Postulat, dass Lernmittel auch ohne die Hilfe des Lehrers benutzbar sein müssen.

gewidmet hat. Trotz abweichender Angaben zum intendierten Publikum im Titel oder im Vorwort sind Körting 1872, Schmitz 1880 und Plattner 1899 wohl doch im wesentlichen von Studierenden und Lehrern benutzt worden,¹¹ nicht viel anders als z.B. Mätzner 1856, 1885, der, da nicht ausdrücklich für Schüler bestimmt, unberücksichtigt blieb. Ploetz 1864, 1889 und 1900 sind «Mittelstufengrammatiken». Ploetz 1897 richtet sich an die Abschlussklassen des Gymnasiums. Breymann¹² – Moeller 1886 und Beyer – Passy 1893 finden sich im Anhang eines sog. Elementarbuches, sind also für weniger fortgeschrittene Lerner bestimmt als die meisten anderen Werke. Beyer – Passy ist zudem das einzige Werk, in dem französische Beispiele ausschließlich in phonetischer Umschrift (nach dem System der API) angeführt werden.¹³ Wenn verschiedene Werke des gleichen Autors herangezogen werden, so handelt es sich im Prinzip um Werke, bei denen, nicht zuletzt unter dem Einfluss der Reformbewegung, mit einem unterschiedlichen Vorgehen gerechnet werden konnte. Die Untersuchung der Beispiele berücksichtigt auch die in einigen Werken vorhandenen deutschen und französischen Übersetzungstexte. Im übrigen ist daran zu erinnern, dass die Analyse gleichsam auf Momentaufnahmen beruht. Die meisten Werke sind in mehreren Auflagen erschienen. Was für eine Auflage gilt, gilt nicht unbedingt auch für die vorausgehende oder die folgende.

2.1.2 Die Frage nach der Repräsentativität des Korpus lässt sich nur annähernd beantworten. Dabei muss zwischen der Zahl der Werke und ihrer Verbreitung unterschieden werden. Das Interesse an der französischen Sprache war in der zweiten Hälfte des 19. Jhd. so groß, dass allein auf dem kleindeutschen Markt

¹¹ Das gilt wohl auch für die im Nachtrag besprochene Grammatik von Collmann – Diez 1849.

¹² In der Person des legendären Münchner Ordinarius begegnen sich die junge Romanistik, die neusprachliche Reformbewegung und die Schulpraxis. Breymann steht im Zentrum des Diez-Kultes und ist zugleich nicht nur der Chronist der neusprachlichen Reformbewegung, sondern auch einer ihrer Väter, seit 1876. Schneegans, Diezens zweiter Nachfolger, in einem Theaterstück zum Münchner Neuphilologentag 1906 über eine Münchner Brauereigaststätte: «Dieses H.B., das ich hier schon seit Längerem auf den Bierkrügen erblicke, und mir zuerst nicht zu deuten vermochte, diese sinnige und bescheidene Anspielung auf Hermann Breymann.» (Tappert bei Hirdt 1993: 1136).

¹³ Ansonsten wird in den Werken des Korpus erst bei Strohmeyer 1916 nach API transkribiert. Angaben zur Aussprache sind auch noch nach 1890 eher selten. Die ungeschickten Transkriptionen in einem so anspruchsvollen Werk wie Körting 1872 verdeutlichen den durch die API erreichten Fortschritt.

wohl mindestens dreimal mehr Werke verfügbar waren als hier berücksichtigt werden. Dennoch kann man v.a. wegen des enormen Erfolgs der Unterrichtswerke von Ploetz, die für sich allein insgesamt wohl einen Marktanteil von über 60 % hatten und deren Machart darum auch auf andere Werke ausstrahlte, davon ausgehen, dass 80 bis 90 % der Deutschen, die in der zweiten Hälfte des 19. Jhd. in der Schule Französisch lernten, ihre Grammatik mit Werken wiederholten, die sich von denjenigen des Untersuchungskorpus nicht grundlegend unterschieden. Bei der Bewertung der Ergebnisse der Untersuchung sollte man im übrigen nie aus den Augen verlieren, dass zwischen 1850 und 1900 nur weniger als 5 % der männlichen Bevölkerung das Abitur erreichte. Schulischer Fremdsprachenunterricht war ein viel beneidetes Privileg sehr kleiner Führungsschichten. Vor diesem Hintergrund erhält auch die Tatsache außerordentliches Gewicht, dass das *Lehrbuch der französischen Sprache* von Ploetz bereits vor seinem Tod 1881¹⁴ in über einer Million Exemplaren verbreitet wurde (ADB 1888, NDB 2001).

2.1.3 Das Untersuchungskorpus im engeren Sinn wird ergänzt durch einige im wesentlichen auf das Abschlussprofil der Lehrwerkphase bezogene Titel (Haas – Tanc 1988, Lübke 1990, Gregor – Wernsing 1997 und v.a. Klein – Kleineidam 1998)¹⁵, die gegenwärtig noch in Gebrauch sind oder wie Klein – Strohmeyer 1958 und Grevisse ca. 1966 den Unterricht wegen ihres Gewichts in der Lehrerbildung der letzten Jahrzehnte weiter beeinflussen. Außerdem werden aus der Zeit nach 1900 berücksichtigt die außerordentlich schwer greifbare Schulgrammatik von Strohmeyer 1916 und die Wiederaufnahme der Grammatiken von Plattner. *Toutes proportions gardées* kann die Stellung Strohmeyers (1869 – 1957) in der Geschichte der französischen Schulgrammatik im 20. Jhd. mit jener von Ploetz im 19. Jhd. verglichen werden. Schließlich wird als weitere Alternative eine Ausgabe der Meidingerschen Grammatik aus dem Jahr 1813 herangezogen. Von der ganz unerwarteten Aktualität dieses Werkes wird im Folgenden an zwei Stellen die Rede sein.

2.2 Die Angaben der untersuchten Grammatiken zu den in ihnen enthaltenen Beispielen entsprechen nicht immer den Tatsachen. Während Ploetz 1864

¹⁴ Der Tod von Ploetz wird in den Werken des Untersuchungskorpus, die seinen Namen tragen, wohl nirgends erwähnt. Eine analoge Praxis ist auch in der Gegenwart feststellbar.

¹⁵ Oberstufen- und Hochschulgrammatiken wurden mit Bedacht nicht herangezogen.

sich zu den Beispielen nicht äußert, enthält die nach seinem Tod von seinem Sohn Gustav und Otto Kares herausgegebene, auch als Antwort auf die Reform intendierte Neubearbeitung (Ploetz 1889: vii) Aussagen über die in den Übersetzungstexten angesprochenen Themen: «a) Geschichtliches (zeitlich geordnet), b) Geographisches, Ethnologisches, c) Naturwissenschaftliches, d) Sentenzen der Ethik und Lebensweisheit», danach in größerem Umfang «Dinge des täglichen Lebens ... oder ... des Unterrichts.» In Wirklichkeit dominieren jedoch auch in den Texten von Ploetz 1889 wie schon 1864 historische Themen in einem extremen Ausmaß. Die in deutscher und französischer Sprache vorliegende, zuerst 1866 auf französisch erschienene Oberstufengrammatik von Ploetz (Ploetz 1897) enthält hingegen in beiden Ausgaben fast nur literarische Beispiele, mit einem leichten Übergewicht des 17. und des 18. Jhd. über das 19. Jhd. Breymann 1886: iv beruft sich auf eine bemerkenswerte Empfehlung Toblers, durch die Mustersätze «die Phantasie nicht zu sehr an[z]uregen». Seine Grammatik versucht, dem zu entsprechen und vor allem sehr einfache Beispiele zu bieten, die geeignet sind, «dem Lernenden den Unterschied der Konstruktion in der fremden und in der Muttersprache in kurzer, typischer Form klar zu machen». Die kontrastive Absicht der Beispiele wird im Untersuchungskorpus ansonsten nicht so deutlich ausgesprochen. Körting 1872: v, der ebenfalls angibt, er habe «absichtlich die allereinfachsten Sätze als Beispiele gewählt», verfehlt tlw. das selbstgesetzte Ziel. Beyer – Passy 1893 streben in ihren Beispielen nach volkstümlicher Aussprache und Syntax, wobei die zweite, nur von Passy betreute Auflage (1905: vi) die Ausrichtung an der Umgangssprache bezeichnenderweise zurücknimmt. Auffällig ist die geringe Zahl der Beispiele bei Plattner 1883 und Teilen von Plattner 1899, wenn man bedenkt, dass das Buch von 1899 in Verbindung mit den Ergänzungsbändchen bis heute die umfangreichste für Deutschsprachige bestimmte Belegammlung zur französischen Grammatik darstellt. Im Vorwort von 1899 (1899: vi) unterstreicht Plattner beredt das Ausmaß seiner Sammlungen.¹⁶ Im Vorwort von 1883 (1883: v) hieß es etwas rätselhaft: «Die Beispiele ... sollten ... nicht gehäuft werden. Die Schulgrammatik stellt Gesetze auf, die Rechtfertigung und

¹⁶ Der Autor beruft sich auf «jetzt 25jährige[n] Sammlungen, die noch täglich erweitert werden. Unscheinbare Zusätze oder Einschränkungen, kaum bemerkliche Streichungen stützen sich oft auf eine sorgfältige Vergleichung von hundert und mehr Beispielen, die neben einander gestellt werden mußten, um die leitende Regel zu finden oder festzustellen, dass der Sprachgebrauch eine solche Regel nicht kennt.»

Belegung gehört an einen andern Ort.» Im Vorwort von 1899 (1899: v) kommt der Autor darauf zurück, ohne mehr Klarheit zu schaffen. Die Beispiele des Werks von 1883 «sollten nicht Beläge [sic] für die Regeln, sondern Veranschaulichungsmaterial bieten, ... d.h. nebenbei [auf andere Lerninhalte] ... hinweisen.»¹⁷ Die Frage, ob die Beispiele französischen Quellen entnommen werden sollten und inwieweit sie zu belegen sind, wird verschiedentlich angesprochen. Bemerkenswert ist, dass Schmitz 1880: xi Belegen aus dem Akademiewörterbuch den Vorzug vor Belegen aus der Literatur gibt, weil «sie nicht Citate, sondern aus dem Leben gegriffene Gebilde» seien. Körting 1872: v und Breymann 1886: iv geben an, dass sie auch «Gemeingut» aus anderen Grammatiken verwenden. Erwähnenswert ist schließlich ein Anhang bei Schmitz 1880: 365 – 372, in dem gemäß der hier eingangs angesprochenen regelersetzenden Funktion der Beispiele eine «Übersicht der wichtigsten Regeln der französischen Satzlehre in deutschen Beispielen» geboten wird. Die deutschen «Beispiele» sind Teilen der Grammatik zugeordnet und sind i. a. Übersetzungen dort angeführter französischer Beispiele.

3. Merkmale der Beispiele im Untersuchungskorpus

3.1 Im Schnittpunkt von Kulturgeschichte und Fremdsprachendidaktik

3.1.1 Es liegt in der Natur der Sache, dass bei der Charakterisierung der im Korpus enthaltenen Beispiele¹⁸ zwischen ihrem Status als kulturhistorisches Dokument und ihrer fremdsprachendidaktischen Funktion unterschieden werden muss. Die beiden Dimensionen berühren sich nur in einem, allerdings zentralen Punkt, nämlich in der Frage nach den in den Grammatiken erkennbaren pragmatischen Optionen des Unterrichts. Das Prinzip, dass gerade weiterführende

¹⁷ Auch Lücking 1889: iii unterscheidet zwischen «Anschauungsmaterial» und «Belegen» zur Grammatik.

¹⁸ Es wird niemanden verwundern, dass das Korpus nur im Rahmen teils geplanter, teils ungeplanter Stichproben untersucht wurde. Durchgehend in allen Werken verglichen wurden die Typen *Vous êtes obéi / pardonné. S'il venait, je lui dirais.* und *Pourquoi votre frère est-il parti?* sowie die Paradigmen zur Passivkonjugation und die Kapitel zu den Zahlwörtern. Die Datenerhebung erfolgte ausschließlich durch den Verfasser.

Schulen Fremdsprachen nicht nur für vorhersehbare Situationen unterrichten dürfen, kann nicht bestritten werden. Da Fremdsprachen jedoch nur durch ihren Gebrauch verfügbar gemacht werden können und eine situationslose Verwendung menschlicher Sprachen undenkbar ist, lässt sich Fremdsprachenunterricht nicht planen, ohne dass bestimmte Weisen der Sprachverwendung berücksichtigt werden. So reizvoll das Spiel mit der Sprache sein mag,¹⁹ wer Lernmittel für den Fremdsprachenunterricht erarbeitet, muss sich fragen, wozu die vermittelten Sprachkenntnisse wohl vor allem dienen werden. Er sollte die Beispiele für den Gebrauch der fremden Sprache nicht zuletzt auch unter dem Gesichtspunkt auswählen, dass sie weitgehend *tels quels* in erwartbaren Kontakten mit der fremden Sprachgemeinschaft eingesetzt werden können. Lernmittel für den Fremdsprachenunterricht an allgemeinbildenden Schulen beschmutzen sich nicht, sondern gewinnen an Wert, wenn sie Merkmale eines Sprachführers in sich aufnehmen.²⁰ Davon sind sowohl die älteren als auch die aktuellen Werke des Untersuchungskorpus noch weit entfernt. Ganz im Gegensatz zu *Salut A Grundkurs* (Barrera-Vidal – Franke 1968, 1975) und zu Meidinger 1813, der nicht nur Bausteine für französische Briefe (1813: 616-24) bietet,²¹ sondern auch sonst ein Gespür für die *besoins langagiers* seines Publikums zeigt. Die anderen Grammatiken des Korpus lassen kein pragmatisches Zielbewusstsein der Autoren erkennen.

3.1.2 Dieses Defizit ist in den deutschen Französischgrammatiken der zweiten Hälfte des 19. Jhd. mit einem heute kaum vorstellbaren landeskundlichen Desinteresse verbunden. Nur die Oberstufengrammatik von Ploetz 1897, deren Beispiele eine gute Kenntnis der französischen literarischen Kultur bezeugen, macht in dieser Hinsicht für ein Teilgebiet der französischen Zivilisation eine Ausnahme. In den anderen durchgesehenen Werken sind Frankreich und die Welt der Frankophonen letztlich weniger präsent als die Antike.²² Damit wird

¹⁹ Es fehlt im Untersuchungskorpus praktisch völlig, auch in den literarischen Zitaten. Lübke 1990: 197 verdient Lob für den Mut zu *Si mon grand-père n'était pas mort, il serait encore en vie.* und, in einer Sprechblase, *Si ma tante était un homme, elle serait mon oncle.*

²⁰ Das gilt erst recht für Selbstlernmaterialien. Es verwundert insofern, dass sich die Beispiele bei Otto 1891 kaum von denen der anderen Werke unterscheiden.

²¹ Wo finden heutige Schüler derlei in ausreichendem Maße?

²² Das festgestellte landeskundliche Desinteresse und die Sonderrolle der Literatur in der Oberstufengrammatik passen zu den Aussagen von Ploetz 1892: 2 über die Ziele des schulischen Französischunterrichts in Deutschland:

zugleich eine bedeutende Möglichkeit zur Vermittlung sozialer Meta-Kompetenz verspielt. Die Schüler lernen nicht nur nicht, was bei Kontakten mit Franzophonen (z.B. in Briefen) zu beachten ist, sie werden auch nicht daran gewöhnt, über das menschliche Zusammenleben nachzudenken. Die Gründe, die in Deutschland, aber z.B. nicht in Frankreich um 1880 zu einer Sozialgesetzgebung geführt haben, bleiben außerhalb des Blickfelds von Lehrwerken, welche die kleine Elite des Reiches auf die Wahrnehmung sozialer Verantwortung vorbereiten sollten. Die einzige vom Verfasser entdeckte Bezugnahme²³ auf das Wirtschaftsleben findet sich in einem Fénelon-Zitat Breymanns 1886: 50: *Le commerce est comme certaines sources: si vous voulez détourner leur cours, vous les faites tarir*. Die gleiche Seite bietet gemäß der allgemeinen Tendenz: *Hercule réussit donc, ainsi que nous l'avons raconté, à étrangler le lion de Némée*.

3.2 Die Beispiele als kulturgeschichtliche Dokumente

3.2.1 Neben dem sowohl kulturgeschichtlich wie fremdsprachendidaktisch bemerkenswerten Fehlen eines pragmatischen Zielbewusstseins ist in kulturgeschichtlicher Hinsicht an den Beispielen des Untersuchungskorpus vor allem die Absicht der moralischen Erziehung herauszustellen. Ahns Bestreben «eben so wohlthätig auf das Gemüth als auf den Verstand des Schülers einwirken» (1852: vii) zu wollen, wirkt zuweilen penetrant:

Wir wollen das Französische verstehen lernen, zunächst um die Geisteswerke einer bedeutenden und einflußreichen Literatur im Original lesen zu können. Wir bemühen uns, französisch sprechen und schreiben zu lernen, nicht weil wir die *Sprache der Franzosen* (auch im Original kursiv, F.A.), sondern weil wir die allgemeine Sprache des europäischen Kontinents zu besitzen wünschen.

Die Fortsetzung des Textes ist nicht weniger aufschlussreich:

Natürlich begreift die große Masse der Franzosen diesen Unterschied nicht, sondern sieht in patriotischer Eitelkeit und Anmaßung in der großen Verbreitung des Studiums ihrer Sprache nur eine Anerkennung ihrer fortdauernden Überlegenheit auf allen Gebieten des geistigen Lebens.

Man bedauert, dass frühere Auflagen von Ploetz 1892 nicht verfügbar sind. Als älteste Auflage ist im GV nachweisbar die 3. Auflage von 1868. Die als letzte Auflage nachweisbare 7. Auflage erschien 1900. Wann wurde der zitierte Text wohl erstmals so veröffentlicht?

²³ Vgl. jedoch Fußnote Nr. 18. Die planmäßige Suche wäre kaum ergebnislos geblieben.

Quand on est arrivé au port, il est doux de se rappeler les orages et les tempêtes qu'on a essayés. Pour juger de ce qui est arrivé ou de ce qui arrivera, nous n'avons qu'à examiner ce qui arrive. L'expérience du sage, comme celle du pilote consiste à connaître les écueils où les autres ont échoué. (Ahn 1852: 137)

Aber auch Breymann – Moeller 1886: 116 zögern nicht, die folgenden Sätze aneinander zu reihen:

Ne vous vengez pas des injures qu'on vous fait endurer. L'homme qui ne se venge pas agit bien, l'homme qui pardonne à ses ennemis agit mieux, mais l'homme qui leur rend le bien pour le mal agit le mieux. Vous redouterez le péché plus que la mort. Ne fréquentez jamais les méchants. Les hommes les plus méchants sont aussi les plus malheureux, car de tous nos maux les remords sont les plus amers.

Nur Ploetz 1889 und v.a. Ploetz 1897 greifen in ihren Beispielen, einer nachahmenswerten Praxis des altsprachlichen Unterrichts folgend, stärker auf den reichen Schatz an Maximen und Sentenzen in der französischen moralistischen Literatur zurück. Die Wiederaufnahme dieser Tradition kann für künftige deutsche Französischgrammatiken empfohlen werden, vor allem im Hinblick auf in der Frankophonie bekannte Sätze.

3.2.2 Es überrascht nicht, bedarf aber dennoch der Erwähnung, dass die einer moralischen Erziehungsabsicht verpflichteten Beispiele viel stärker als heute üblich auf die christliche Weltanschauung Bezug nehmen:

Lorsque vous faites l'aumône, que votre main gauche ne sache point ce que fait votre main droite. ... Ainsi soit-il! (Ploetz 1864: 244) Un chrétien doit aimer non seulement ses amis, mais même ses ennemis. (Körting 1872: 114) Dieu a formé l'homme du limon de la terre. (Schmitz 1880: 179) Tu ne tueras pas. (Kühn 1885: 84) Heureux sont les pauvres en esprit, car le royaume des cieux est à eux. (Ploetz 1889: 270)²⁴

²⁴ Otto 1891: 253 f. und Beyer – Passy 1893: 32 ff. enthalten das Gleichnis vom Verlorenen Sohn. Der ersten und der zweiten Hälfte des Textes folgt bei Otto je eine Konversationsübung. Otto

Nicht ganz ohne Belang ist, dass Ploetz 1864: 243 und Ulbrich 1894: 112 die von den Reformierten gebrauchte Fassung des *Vaterunser* als Grammatikbeispiel anführen, in der die 2. Pers. Sing. verwendet wird (*Notre père qui es aux cieux*), und damit einen Text zitieren, der von zeitgenössischen frankophonen Katholiken noch als gotteslästerlich empfunden wurde. Gott duzte man nicht.

3.2.3 Aus heutiger Sicht unvorstellbar ist im Untersuchungskorpus das extreme Gewicht von beliebigen, die französische Geschichte nicht oder nur entfernt betreffenden historischen Beispielen. Die Bedeutung der Antike wurde bereits erwähnt.²⁵ Die Abfolge der Beispiele *Achille tua un grand nombre de Troyens et surtout Hector, le plus brave d'entre eux. Les Huns étaient le plus redoutable entre tous les peuples barbares.* bei Plattner 1883: 114 und 1899: 162 entspricht ebenso dem generellen Befund wie die ausführliche Darstellung der Sizi-lianischen Vesper vom 1282 in den gleichen Werken (1883: 194 f. bzw. 1899: 274) oder die Herstellung eines Bezugs zwischen den Kreuzzügen und der Ein-nahme von Konstantinopel durch die Türken im Jahre 1453 (ebendort 1883: 196 bzw. 1899: 276). Dagegen kann nicht entschieden genug betont werden, dass das an kommende Generationen vermittelbare Wissen durchaus begrenzt ist. *La mé-moire est toujours sélective.* Auch wenn die «Erarbeitung» der Zukunft Lehren aus der Vergangenheit ziehen muss, so ist doch unbestreitbar, dass die unange-messene Auswahl historischer Kenntnisse schuldhaft sein kann. Wie viel Unrecht sollte nicht schon durch die Geschichte legitimiert werden?

3.2.4 Obwohl auch dies keineswegs selbstverständlich ist, verwundert es nicht, dass die Perspektive des in Versailles ausgerufenen Reichs im Untersuchungskorpus dominiert. Man ist stolz auf den Sieg über Frankreich. Strien 1895: 114 ver-deutlicht den Gebrauch der Hilfszeitwörter an den folgenden Sätzen:

1891: 347 ff. bietet auch den Text von Rousseau über die Erhabenheit der Evangelien. Breymann – Moeller 1886: 70 f. widmen dem Sündenfall eine Lektion des Elementarbuches. Mehrere Gram-matiken verweisen bei dem Zahlwort *septante* auf die griechische Übersetzung des Alten Testa-ments.

²⁵ Vgl. als Beleg für die Auffassung der Allgemeinbildung Ploetz 1864: 301: *Jedermann weiß, daß im Jahr 146 vor Christi Geburt der römische Konsul Mummius einen vollständigen Sieg über das griechische Heer bei Korinth davon trug, und daß diese Stadt ...* Der Text erstreckt sich über eine halbe Seite. Vgl. z.B. auch Ulbrich 1894: 104: *Qui les Romains nommèrent-ils dictateur en 217?*

Les Français ont déclaré la guerre. La guerre a été déclarée le 19 juillet 1870. La guerre a éclaté. Les Allemands ont couru aux armes. L'armée a marché. Les ennemis ont reculé. Beaucoup de soldats ont péri. La nouvelle de la victoire a paru dans les journaux. La France a succombé. Le roi Guillaume est parti pour l'armée. On est arrivé devant Paris. A Versailles, le roi de Prusse est devenu empereur allemand. ... Les Allemands sont restés vainqueurs. Les uns sont tombés, les autres sont revenus dans leur patrie. Napoléon III était demeuré avec son armée. Comme prisonnier il a demeuré au château de Wilhelmshoehe.

Ploetz 1889: 172 bietet einen sog. «Anschauungs-»Text zu den Zahlwörtern, der die Siegessäule auf der «Place royale» in Berlin behandelt. Das dort eingeschlossene

récit de la campagne de France mentionne 26 batailles, 26 capitulations de places fortes, 6400 canons de siège, 1700 pièces de campagne, 95 drapeaux conquis, 660 000 prisonniers. Au-dessus ... une galerie entourée de 16 colonnes doriques, dont la paroi est décorée d'une mosaïque faite à Venise. Elle retrace un tableau de la guerre de 1870 à 1871 et l'établissement du Nouvel Empire.

Friedrich der Große erscheint immer wieder als Lichtgestalt. Les grandes qualités de Frédéric le Grand, c'est-à-dire sa bravoure, sa sagesse et sa justice, nous font oublier ses petits défauts. So Körting 1872: 115 in fast hämischer Gegenüberstellung zu einer Charakterisierung Peters des Großen von Rußland: Pierre le Grand avait de rares qualités, il est vrai, mais sa cruauté et son ivrognerie obscurcissent beaucoup sa gloire. Ulbrich 1894: 118 belegt das Futur an zwei längeren zusammenhängenden Texten über Friedrich, von denen der zweite ihn gegen den Vater rebellierenden jungen Leuten gleichsam als Identifikationsfigur anbietet. Auch in den Kapiteln über die Zahlen kommt Friedrich II. oft vor, als Frédéric deux und Frédéric second.²⁶ Man sollte über diesen Befunden nicht vergessen, dass die materiellen Interessen der Autoren und Verleger eine stärkere Berücksichtigung von Österreich-Ungarn und der Schweiz eigentlich nahegelegt hätten. Selbst die

²⁶ Den vielen im Untersuchungskorpus enthaltenen Hinweisen auf den Sprachwandel im Französischen des 19. Jhd. kann leider nicht nachgegangen werden.

süddeutschen Königreiche sind in den Beispielen des Korpus jedoch kaum präsent. Es überrascht fast, dass bei Strohmeyer 1916: 139 ein französisch sprechender bayerischer Offizier vorkommt.

3.2.5 In starkem Gegensatz zu den heute benutzten Grammatiken durchzieht die Bezugnahme auf Militärisches die Beispiele in allen aus dem 19. Jhd. herangezogenen Werken. Sie betreffen meist nicht, wie die beiden letzten längeren Zitate, die Kampagne von 1870/71, sondern werden überwiegend in einer unbestimmten Vergangenheit oder der Antike angesiedelt. Ahn 1852: 129 f. übt das von ihm *narratif* genannte Passé Simple im Passiv an folgendem Text ein:

Die Schlacht entschied sich zu Gunsten des Feindes und die Stadt wurde mit Sturm eingenommen. Nachdem sie zwei Stunden lang von den Feinden geplündert worden war, wurde sie verheert und in Asche gelegt. Sobald unsere Anführer von der Stellung des Feindes unterrichtet worden waren, wurde der Befehl zum Aufbruch gegeben. Kaum hatten wir unsere Verschanzungen verlassen, als wir von allen Seiten umringt wurden. Sobald unsere vordersten Reihen durchbrochen waren, warf Jeder seine Waffen weg, und suchte sein Heil in der Flucht.

«Zur Anschauung für alle Tempora» finden sich bei Kühn 1885: 86 f. folgende Sätze:

Les Grecs se préparaient avec ardeur au combat. Leur exaltation était extrême. Ces barbares à demi nus, grossiers, féroces, ignorants, impies leur faisaient horreur. Ils massacraient et dévastaient stupidement. Ils laissaient leurs morts dans les champs sans sépulture. Ils engageaient les batailles sans consulter aucun prêtre, aucun devin. ...²⁷

Bei Ploetz 1900: 120 liest man folgende Beispiele für den sog. absoluten Akkusativ:

Mourons au moins les armes à la main. Ce soldat qui, au commencement de la révolution, partit pour la guerre le sac sur le dos, est revenu maréchal de France. La bataille finie, les archers se hâtèrent de dépouiller les morts.

²⁷ Das Zitat gibt etwa ein Achtel des Textes wieder.

Trotz der Betonung des Militärischen spielt der ehrenvolle Tod für das Vaterland als solcher im Untersuchungskorpus kaum eine Rolle. Er ist eher als ausgesprochene oder unausgesprochene Selbstverständlichkeit präsent. Bei Breymann 1886: 30 klingt, ebenso wie in dem eben zitierten letzten Beispiel aus Ploetz 1900, sogar etwas vom Elend des Krieges an: *Dans la guerre de 1870, des milliers de soldats succombèrent aux privations de toute espèce.*²⁸ Es geht in den Beispielen des Untersuchungskorpus nicht eigentlich um die Verherrlichung des Krieges und des Soldatentodes. Die Grammatiken spiegeln den Geist ihrer Zeit. Sie widersetzen sich ihm nicht, obwohl dies in Anbetracht ihrer Aufgabe nahegelegen hätte. Aussöhnung und Völkerverständigung sind ihnen kein Anliegen.²⁹ Trotz der moralisierenden Tendenz vieler Beispiele und der häufigen Bezugnahme auf die christliche Weltanschauung kann von einer Erziehung zur Friedfertigkeit nicht die Rede sein. Auch von der europäischen Dimension der neusprachlichen Reformbewegung als einer Friedensbewegung³⁰ ist im Untersuchungskorpus nichts zu spüren. Noch 1916³¹ findet sich bei dem eher bedächtigen Strohmeyer 1916: 113 ein (möglicherweise aus einer französischen Quelle entnommenes) Beispiel, in dem ein Mädchen die Jungen um das Privileg beneidet, Soldat werden zu können: *Elle voudrait être un garçon pour devenir un soldat.* Welch ein Gegensatz zu der (auch nicht unproblematischen) Idylle, die 42 Jahre danach bei Klein – Strohmeyer 1958: 13 f. die Beispiele zu den Satzteilen durchzieht: *Les oiseaux chantent. Ils chantent. ... Les oiseaux dévorent des insectes. ... Les oiseaux chantent dans les bois. ... Les beaux oiseaux.*³²

²⁸ Vgl. auch hier in Absatz 3.2.4 das Zitat aus Strien 1895: 114.

²⁹ Vgl. auch dazu das Zitat aus Ploetz 1892 in Fußnote 22: Der Französischunterricht zielt letztlich nicht auf Kontakte mit Franzosen.

³⁰ Vgl. Viëtor 1902: 44 f.:

Der Neuphilolog ist mehr als ein Sprachmeister. Er ist im großen und im kleinen der Interpret des fremden Wesens daheim und eigener Art im Auslande, ein internationaler Friedens- und Freundschaftsstifter. Nicht Zwei- oder Dreibund – unser Ziel ist der Weltbund der Kulturvölker aufgrund gegenseitigen Sichverstehens!

Viëtor 1902 erschien gleichzeitig in Leipzig, Amsterdam, Kopenhagen, London, Paris und New York.

³¹ Das ist das Jahr, in dem allein vor Verdun in weniger als zehn Monaten 695 000 Soldaten den Tod fanden.

³² Man kann einen solchen Kontrast nicht feststellen, ohne zu fragen, wo heute vor allem die Gefahr einer schuldhaften Manipulation der Schüler besteht.

3.3 Die Beispiele in fremdsprachendidaktischer Sicht

3.3.1 Vorab ist festzuhalten, dass die im Untersuchungskorpus enthaltenen Beispiele insgesamt von bemerkenswerter didaktischer Sachkompetenz der Autoren zeugen. Dem Verfasser sind weder irreführende³³ noch unklare³⁴ Beispiele aufgefallen.

3.3.2 Im Hinblick auf die fremdsprachendidaktische Funktion der Beispiele des Korpus ist sodann vor allem zu erwähnen, dass die eingangs herausgestellte Unterscheidung zwischen den beiden Funktionen von Beispielen im Fremdsprachenunterricht den Autoren kaum bewusst ist. Lediglich bei Strohmeyer 1916 ist hin und wieder³⁵ ein auch typographisch manifestiertes Bemühen zu erkennen, zwischen Belegen für einen Lerninhalt und regelergänzenden bzw. regelersetzenden Beispielen zu unterscheiden. In diesem Fall kann die Regel als Beschreibung eines Lerninhalts zwischen den beiden hier angesetzten Beispieltypen stehen.³⁶ Die regelergänzenden bzw. regelersetzenden Beispiele sind von einem Rahmen umgeben. Ansonsten überwiegt im Untersuchungskorpus die Belegfunktion der Beispiele. Das gilt auch für die gegenwärtig noch benutzten Werke.³⁷ Da und dort ist jedoch von Anfang eine intuitive Differenzierung der beiden Funktionen zu erkennen. Die eigentlichen Grammatikbeispiele bei Ahn 1852 sind eher regelergänzend bzw. regelersetzend, was sicher damit zusammenhängt, dass Ahn im Angebot regelbelegender französischer Texte eine Besonderheit seines Werkes sieht. Bemerkenswert ist auch, dass Ploetz 1889 im Prinzip vor den Übersetzungsaufgaben allenfalls die einschlägigen Beispiele anführt, nicht aber die Regeln, deren Funktion insofern, ähnlich wie im Anhang von Schmitz 1880, von den

³³ Z.B. Typ: *L'appétit vient en mangeant.*

³⁴ Z.B. Typen: *Je voudrais que tu m'aides.*

³⁵ Z.B. 1916: 59 f., 138, 144, 152, 159 f.

³⁶ Dieses Vorgehen ist für künftige Nachschlage- und Wiederholungsgrammatiken zu empfehlen. – Im Untersuchungskorpus ist Plattner 1883 das erste Werk, das die Beispiele wohl überwiegend vor wichtigeren Regeln nennt. In den Ploetz-Grammatiken stehen die Beispiele meist nach der Regel. Trotz ihrer Nähe zu der Alternative zwischen der sog. induktiven und der sog. deduktiven Darbietung der Grammatik wird die Bedeutung der Reihenfolge bei der Nennung von Beispielen und Regeln i.a. wohl überschätzt.

³⁷ N.B.: Seit Klein – Strohmeyer 1958 wird in den Werken des Korpus den Beispielen durch eine typographische Unterlegung ziemlich konsequent Vorrang vor den Regeln zuerkannt.

Beispielen übernommen wird.³⁸ Die nach Einfachheit strebenden, zuweilen auch auf Sprachkontraste ausgerichteten Beispiele von Breymann 1885, 1886 und Breymann – Moeller 1886 eignen sich besonders oft als Regelergänzung oder Reglersatz. Trotz einer gewissen Unschärfe gilt, dass mit Quellenangaben versehene Beispiele eher Belegfunktion haben, während die von den Autoren gebildeten bzw. aus anderen Grammatiken übernommenen Beispiele eher regelergänzend oder reglersetzend funktionieren können.

3.3.3 Auch die Untersuchung der im Korpus enthaltenen Beispiele offenbart, in welchem Ausmaß die Autoren der Versuchung des Deskriptivismus ausgesetzt sind. Nirgends wird konsequent zwischen einer (im Sinn eines *mode d'emploi fonctionnel*) normativ beschriebenen *grammaire de l'expression*, die einen bestimmten Sprachgebrauch für fremdsprachliche Äußerungen der Schüler empfiehlt, und einer *grammaire de la compréhension* sowie ergänzenden Angaben unterschieden. Man gibt undifferenziert wieder, was man über den *bon usage* der fremden Sprache zu wissen glaubt. Eine gewisse Bevorzugung der *grammaire de l'expression* ergibt sich lediglich gleichsam zwangsläufig, wenn wie bei Kühn 1885, Breymann – Moeller 1886, Beyer – Passy 1893, Ulbrich 1894 und Strien 1895 für die Grammatik offensichtlich eine Umfangsbegrenzung festgesetzt wurde. Ploetz 1864: vi verkündet zu Recht, er messe «den Werth einer Schulgrammatik ... auch nach dem, was sie nicht [im Original gesperrt, F.A.] enthält.» Auch Ploetz 1889 und 1900 betonen im Vorwort, sie böten nur das Notwendigste. Dennoch wächst die systematische Grammatik in den Ploetz-Mittelstufengrammatiken zwischen 1864 und 1900 von 102 auf 181 Seiten. Es entsteht fast der Eindruck, dass sowohl der Reformator Breymann (1885: 72; so auch Breymann – Moeller 1886: 145) wie Ploetz (1864: 187; 1889: 46), der von der Reform heftig bekämpfte Repräsentant der Tradition, nicht ohne Stolz für Altersangaben zwei synonyme Strukturen aufführen (*j'ai dix ans* und *je suis âgé de dix ans*), obwohl eine der beiden Strukturen geschraubt wirkt und jemand, der über beide Ausdrucksweisen verfügt, nicht mehr äußern kann, als jemand, der nur eine von ihnen gebraucht.³⁹ Es ist im Untersuchungskorpus völlig singular, wenn

³⁸ Vgl. oben Ende von Absatz 2.2. Ist im Vorgehen von Ploetz 1889 eine Reaktion auf die Reform zu sehen?

³⁹ Noch schlimmer ist, wenn ohne Rücksicht auf entstehende Lernerschwernisse eine letztlich vorhandene Synonymie bestritten wird, wie bei Ploetz 1864: 53 f., 231 und 1889: 62 f., 206 f. für

ausgerechnet Meidinger 1813: 359, doch wohl um die Erlernung der fremden Sprache zu erleichtern, nach *Pourquoi cet enfant pleure-t-il?* anfügt: «Oder besser: *Pourquoi est-ce que cet enfant pleure?*» Mit Ausnahme von Klein – Strohmeyer 1958: 97 und Klein – Kleineidam 1998: 121 bezeugen alle anderen Grammatiken des Korpus für *pourquoi* mit nominalem Subjekt lediglich die schriftsprachlich markierte absolute Fragekonstruktion, sofern sie nicht wie Lücking 1880: 196, Schmitz 1880: 129 und Plattner 1899: 249 auch die inzwischen als ungrammatisch geltende Inversion des nominalen Subjekts belegen. Klein – Strohmeyer 1958: 97 und Klein – Kleineidam 1998: 121 dokumentieren die Existenz der Alternative mit *est-ce que*, ohne sie ausdrücklich zu empfehlen.⁴⁰ Nur Meidinger 1813 wird durch seine implizit auf das Konzept einer sprechbaren Schriftsprache bezogene Empfehlung der normativen Aufgabe der Schulgrammatik gerecht.

3.3.4 Das soeben besprochene Beispiel lenkt den Blick zurück auf das eingangs dargelegte Prinzip der Input-Abhängigkeit des Lerners. Was nicht als Lerninhalt belegt wird, kann nicht gelernt werden. Es mag an dem Unbehagen liegen, das man vor der Regel «*pourquoi* nur mit absoluter Fragekonstruktion» empfindet, dass sich Ahn 1852, Otto 1891, Strien 1895 und sogar Strohmeyer 1916 überhaupt nicht zur Wortstellung nach *pourquoi* äußern und daher auch keine einschlägigen Beispiele enthalten. Wie können Schüler, die mit diesen Werken arbeiten, einen fehlerhaften Sprachgebrauch vermeiden? Man stößt an mehr als einer Stelle auf ähnliche Lücken oder gar auf widersprüchliche Angaben. Das gilt nicht zuletzt auch für Angaben zur Aussprache. Schüler, denen, wie in der weit überwiegenden Mehrheit der untersuchten Werke, zu *second* keine Ausspracheangabe geliefert wird, werden den Ausdruck wie *ce con* aussprechen. Für die Zahl 71 bietet Ploetz 1864 auf S. 43 nur *soixante-onze* und auf S. 185 nur *soixante et onze*. Lücking 1880 und 1889 scheinen ebenso wie Kühn 1885, Ploetz 1897 und Plattner 1899 keine Angaben zu den französischen Entsprechungen der deutschen Ordinalzahlen in Datumsangaben und Herrschernamen zu enthalten. In

Strukturen des Typs *Crois-tu qu'il parte?* und *Crois-tu qu'il partira?* Erst Ploetz 1897: 201, 1900: 139 und 1910: 198 geben den Modusgebrauch als «ganz gleichbedeutend» frei. Schüler, die mit Ploetz 1864 und Ploetz 1889 arbeiteten, mussten für die beiden Ausdrücke unterschiedliche Bedeutungen lernen.

⁴⁰ Eine Stelle bei Klein – Strohmeyer 1958: 96 kann als generelle Empfehlung von Fragen mit *est-ce que* gelesen werden.

überraschendem Kontrast dazu verzichtet keines dieser Werke auf die Belegung des Latinismus *Charles Quint*.

3.3.5 Die am Anfang des Beitrags ausgesprochene Empfehlung, in Grammatikübungen von besonders treffenden Beispielen auszugehen, legt die Forderung nahe, dass die Grammatiken durch eine Übersetzung aller Beispiele deren Retroversion ermöglichen sollten. Nur so lässt sich im übrigen auch die Eindeutigkeit der Beispiele für alle Schüler sicher stellen. Die Tatsache, dass mit Ausnahme von Körting 1872 praktisch alle Werke des Untersuchungskorpus sich in dieser Hinsicht inkonsequent verhalten und insgesamt nur sehr wenige Übersetzungen ihrer Beispiele enthalten, mindert ihren Wert beträchtlich.

3.3.6 Die Herstellung eines Textzusammenhangs zwischen den Beispielen⁴¹ kann für die Einübung der Grammatik ebenso von Vorteil sein wie das im Untersuchungskorpus schon ab Ploetz 1864 immer wieder belegte, wenngleich nirgends konsequent durchgehaltene Minimalpaarprinzip. Es ist auch von Vorteil, wenn die Schüler in der Grammatik Beispiele wiederfinden, die ihnen in Lehrbuchtexten bei der Darbietung der jeweiligen Lerninhalte begegnet sind.⁴²

3.3.7 Die Aktualität des Ansatzes der Mehrsprachigkeitsdidaktik veranlasst schließlich dazu, das Untersuchungskorpus auch in dieser Hinsicht durchzusehen. Das Ergebnis ist enttäuschend. Weder wird in nennenswertem Ausmaß die Chance zur gegenseitigen Stützung des Unterrichts verschiedener Sprachen genutzt, indem Beispiele aus anderen Sprachen angeführt werden, noch wird durch Beispiele aus den Schülern unbekanntem Sprachen wie dem Italienischen und Spanischen der motivierende Beleg dafür geliefert, dass, wer eine romanische Sprache lernt, sich immer zugleich auch eine gewisse Kompetenz in anderen romanischen Sprachen aneignet. Körting 1872 und Ploetz 1897 bzw. 1910 führen einigermaßen konsequent Beispiele aus dem Lateinischen an, um Übereinstimmungen oder Kontraste zu belegen.⁴³ Körting 1872 berücksichtigt auch das

⁴¹ Im gesamten Untersuchungszeitraum unregelmäßig belegt. Von den Reformern gefordert. Im Untersuchungskorpus erst bei Klein – Kleineidam 1998 fast zum Prinzip erhoben. Vgl. die differenzierende Stellungnahme bei Ploetz 1889: vi f.

⁴² Eine andere Frage ist, ob solche Übereinstimmungen wie bei Strohmeyer 1916 auch eigens ausgewiesen werden sollten.

⁴³ Punktuell geschieht dies auch bei Ploetz 1900.

Altgriechische. Die Grammatik von Schmitz 1880 strebt nach «der möglichsten inneren und äußeren Übereinstimmung mit der Englischen Grammatik desselben Verfassers» (Schmitz 1880: xiii). Dennoch sind dem Verfasser dieses Beitrags keine Hinweise auf das Englische aufgefallen. Breymann 1886: v spricht sich ausdrücklich gegen die Berücksichtigung anderer Sprachen als des Deutschen aus.

3.3.8.1 Man hat sich angewöhnt, die neusprachliche Reformbewegung des späten 19. Jhd. durch die drei folgenden Postulate zu bestimmen:

- (1) Im Fremdsprachenunterricht ist dem mündlichen Sprachgebrauch Vorrang einzuräumen.
- (2) Der Unterricht soll «einsprachig» in der Fremdsprache gehalten werden.⁴⁴
- (3) Im Unterricht soll die fremde Sprache gesprochen werden, aber nur möglichst wenig *über* die fremde Sprache gesprochen werden.

Wenn man diese Charakterisierung zugrunde legt, so ist in den aus dem 19. Jhd. stammenden Werken des Untersuchungskorpus von der Wirkung der Reform nicht viel zu spüren. Einzig Beyer – Passy 1893, nach Breymann – Moeller 1886 die kürzeste Grammatik im Korpus, ist deutlich von der Reform geprägt. Das Büchlein enthält, wie schon erwähnt (vgl. hier Absatz 2.1.1), französische Texte nur in phonetischer Transkription und bemüht sich um eine besondere Nähe zur Umgangssprache, beschreibt die Grammatik allerdings in deutscher Sprache. Das Werk wurde wohl nur ausnahmsweise von Schülern benutzt, was nicht ausschließt, dass es die Sprachauffassung der Lehrer und ihren Unterricht wesentlich beeinflusste. Die bescheidenen Unterschiede zwischen Ploetz 1864 und Ploetz 1900 sind kaum der Reform zuzuschreiben. Auch zwischen Lücking 1880 und Lücking 1889 gibt es in dieser Hinsicht keine signifikanten Unterschiede. Ähnliches ist von Plattner 1883 und Plattner 1899 und weitgehend sogar noch von dem sog. Neuen Plattner 1957 zu sagen. Breymanns Individualität ist auch in seinen Beispielen da und dort zu erkennen, freilich ohne dass man sagen könnte, hier werde der engagierte Reformler fassbar. Ähnliches gilt für die anderen zwischen 1882 und 1900 erschienenen Werke des Untersuchungskorpus. Allenfalls als Nachtrag deutbare Angaben zur Aussprache belegen da und dort den Einfluss der Reform.

⁴⁴ Viëtor 1882, 1984 verurteilt bekanntlich sogar Übersetzungen, gleichgültig ob aus der Fremdsprache oder in die Fremdsprache übersetzt wird.

3.3.8.2 Wer die Begeisterung der Reformliteratur kennt, wird von diesem Ergebnis überrascht, ja vielleicht sogar enttäuscht sein. Dennoch ist es auf den zweiten Blick kaum verwunderlich. Mindestens vier Gründe können zur Erklärung angeführt werden. (1) Der wohl wichtigste durch die Reformbewegung erreichte historische Fortschritt, nämlich der auf altersgemäß elementarisierten Lehrwerktexten aufbauende, zunehmende mündliche Gebrauch der Fremdsprache im Unterricht, kann sich in Werken, die im wesentlichen zum Nachschlagen und zur Wiederholung der Grammatik bestimmt sind, kaum niederschlagen. Die Notwendigkeit solcher Werke passt eigentlich nicht ins Konzept der Reform. Die Tatsache, dass sie dennoch weiter gebraucht werden, lässt eine Schwachstelle ihrer Doktrin erkennen. (2) Das Postulat einer Priorität der gesprochenen Sprache überforderte die Autoren der untersuchten Werke in ihrer Zeit. Wichtige Merkmale der Oralität sind erst am Ende des 20. Jhd. bewusst wahrgenommen worden. Es ist bezeichnend, dass der Begriff der sprechbaren Schriftsprache in dieser Untersuchung nur im Zusammenhang mit einer Empfehlung Meidingers 1813 auftaucht (vgl. hier Absatz 3.3.3). Der Verweis auf diesen Begriff macht zugleich eine weitere Schwachstelle der Reform sichtbar, indem er daran erinnert, dass nicht zuletzt aus Gründen der Unterrichtsökonomie das Postulat der Priorität der gesprochenen Sprache für den Fremdsprachenunterricht durchaus problematisch ist.⁴⁵ (3) Ähnliches gilt für das Prinzip der Einsprachigkeit (d.h. der Fremdsprachigkeit) des Fremdsprachenunterrichts und die anti-kognitivistische Ausrichtung der Reform. Es ist zuweilen unökonomisch, im Unterricht nicht *über* die Fremdsprache zu sprechen, oder dies nur in der Fremdsprache zu tun. Manche sprachliche Sachverhalte können leichter erklärt werden, wenn die besprochene Sprache nicht zugleich Besprechungssprache ist. Dennoch steht außer Zweifel, dass der Fremdsprachenunterricht nicht ohne wichtigen Grund auf den Gebrauch der Fremdsprache verzichten darf.⁴⁶ (4) Schließlich ist einmal mehr die

⁴⁵ Vgl. dazu auch die in Abschnitt 2.2 berichtete Zurücknahme der Ausrichtung des Beyer – Passy 1893 auf die Umgangssprache, ausgerechnet durch den Muttersprachler Passy 1905.

⁴⁶ So besehen entbehrt es nicht der Ironie, dass im Untersuchungskorpus nur die zuerst 1866, lange vor der Reform, in französischer Sprache erschienene Grammatik von Ploetz (Ploetz 1897) einen in der Fremdsprache gehaltenen Grammatikunterricht ermöglicht. Es ist also nicht ganz unberechtigt, wenn Ploetz 1892: iii f. auf die Angriffe der Reforme reagiert, indem er seine Nähe zur Reform herausstellt und behauptet, seine Werke hätten, «selbstverständlich ohne sich von mancherlei Fehlgriffen im einzelnen freigehalten zu haben, doch im großen und ganzen den

Abhängigkeit des Fremdsprachenunterrichts von der Ausbildung der Lehrer und damit die unvermeidliche Verzögerung der Wirkung von Unterrichtsreformen ins Gedächtnis zu rufen. Obwohl die neusprachliche Reformbewegung vom Ende des 19. Jhd. durch viele Hochschullehrer in ungewöhnlicher Weise unterstützt wurde, kann es letztlich nicht verwundern, dass nach dem *unicum* Beyer – Passy 1893 unter den Autoren des Untersuchungskorpus erst Strohmeyer 1916 bei den Benutzern seiner Grammatik die Vertrautheit mit dem Transkriptionssystem der API voraussetzen kann. Vielleicht gilt sogar, dass auch Fremdsprachenlehrer, die im Jahr 2002 in Deutschland ihr Studium beenden, noch immer nicht hinreichend darauf vorbereitet sind, die Grammatik in dem Ausmaß in der Fremdsprache zu unterrichten, wie das möglich und angebracht wäre.

Nachtrag:

Dr. E. Collmann, *Französische Grammatik für Gymnasien und Studierende. Nach Friedrich Diez bearbeitet.* Marburg und Leipzig: Elwert'sche Universitäts-Buchhandlung 1849. viii und 434 Seiten.

1 Nach jahrelanger erfolgloser Suche stand dem Verfasser das vorstehend genannte Werk gerade noch rechtzeitig für die Schlussredaktion dieser Abhandlung als (nicht ganz mängelfreier) Mikrofilm für einige Tage zur Verfügung. Etwa 160 Seiten konnten gescannt und ausgedruckt werden. Der Titel hatte das Interesse des Verfassers erregt, seit er ihm bei Hirdt 1993: 82 f. in dem von Richard Baum erstellten Verzeichnis der Schriften von Friedrich Diez begegnet war. Die Vermutung, dass es sich nicht eigentlich um ein Werk des verehrungswürdigen Begründers der romanischen Philologie handeln könne, hat sich bestätigt. Collmann hat das Buch in enger Anlehnung an die Diez'sche Grammatik selbstständig verfasst. Sein Ziel war, «die wichtigsten Resultate der Forschungen von F. Diez, welche dieser große Gelehrte in seiner Grammatik der romanischen Sprachen niedergelegt hat, so weit sie die französische Sprache betreffen, ... zusammen zu fassen, theils um sie für das Gymnasium zugänglich zu machen, theils um zum Studium jenes ausgezeichneten Werkes anzuregen.» (Collmann 1849:

Mittelweg zwischen zwei gleich unberechtigten Extremen getroffen.» Niemand war gezwungen, mit der deutschen Ausgabe der Oberstufengrammatik von Ploetz zu arbeiten.

iv). Collmann äußert sich recht konkret über den Einsatz des Buches im Schulunterricht, legt aber auch Wert auf die Feststellung, dass er «ein Buch darbieten wollte, welches dem verständigen Lehrer überall freie Hand läßt.» (Collmann 1849: v). Über die Verbreitung des Werks sind keine Angaben möglich. Es stand wohl immer im Schatten der im gleichen Jahr erstmals erschienenen *Schulgrammatik der französischen Sprache* von Karl Ploetz, trotz des enormen Gewichts der romanischen Philologie in der Französischlehrausbildung auf der Universität.⁴⁷ Dennoch ist bemerkenswert, dass die angesehene Elwert'sche Universitäts-Buchhandlung sechzehn Jahre nach der Erstauflage eine zweite verbesserte, im Umfang aber geringfügig reduzierte Auflage der Collmann'schen Grammatik herausbrachte.⁴⁸ Festzuhalten ist auch, dass Collmann mit seiner Grammatik vergleichsweise früh auf das Erscheinen der *Grammatik der romanischen Sprachen* (Bd. 1 1836, Bd. 2 1838, Bd. 3 1844) reagierte. Über Kontakte zwischen Diez und Collmann liegen dem Verfasser keine Nachrichten vor.⁴⁹ Die Bemerkung Collmanns 1849: iv, er habe «die Genugthuung, daß [seine] Arbeit nicht ohne Anerkennung von Seiten des Mannes, welchen [er sich] hier zum Muster genommen habe, geblieben ist», bezieht sich wahrscheinlich auf eine wohlwollende Rückmeldung von Diez zu einer Vorabveröffentlichung der Formenlehre im Jahr 1846.⁵⁰

2 Was nun den Gegenstand der vorliegenden Abhandlung angeht, so muss zunächst unterstrichen werden, dass die romanistische Ausrichtung der Grammatik sich vor allem darin äußert, dass der Autor klassisch-lateinische und vereinzelt auch volklateinische Entsprechungen des von ihm beschriebenen französischen Sprachgebrauchs anführt.⁵¹ Er tut dies ohne den wissenschaftlichen

⁴⁷ Das erinnert an den Abgrund, der auch heute noch die «romanistische» Ausbildung der Französischlehrer auf der Universität und ihre Tätigkeit in der Schule trennt.

⁴⁸ Das Buch ist derzeit lt. KVK weder in öffentlichen Bibliotheken noch im Antiquariatsbuchhandel nachweisbar. N.B.: Schulbücher sind wertvolles Kulturgut. Sie müssen in öffentlichen Bibliotheken systematisch und konsequent gesammelt werden.

⁴⁹ Auch Richard Baums privates Diez-Archiv enthält nichts Einschlägiges. (Freundliche Mitteilung vom 16.8.03).

⁵⁰ Vgl. Baum bei Hirdt 1993: 82.

⁵¹ Collmann war auch klassischer Philologe. Er wurde 1833 mit der Dissertation *De Xenophontis circa res divinas sententia* in Marburg promoviert. Andere Publikationen: *Französisches Lesebuch* :

Anspruch von Mätzner 1856, 1885, aber doch sehr viel konsequenter als etwa Körting 1872 oder Ploetz 1897 bzw. 1910. Wie bei Diez werden auch nicht-romanische Etymologien und altgriechische Entsprechungen genannt.⁵² Verweise auf andere neuere Sprachen finden sich dagegen nur ganz selten. Die auf die europäische Sprachengemeinschaft bezogenen Intentionen der heutigen Mehrsprachigkeitsdidaktik, die ja auch dem herkömmlichen Lateinunterricht nicht ganz fremd waren, sind bei Collmann nicht fassbar. Es geht ihm im wesentlichen um Synergien, welche sich aus der verbundenen Darstellung des lateinischen und des französischen Sprachgebrauchs für die Erlernung der beiden Sprachen ergeben. Das ist besonders offenkundig in den sog. Übungsstücken am Ende des Werkes (Collmann 1849: 365-402), wo auch die Übersetzung zahlreicher lateinischer Sätze ins Französische zur Festigung der französischen Grammatik beitragen soll. Man ist nicht überrascht, dort (1849: 380) auch auf den ersten Satz der ersten Katilinarischen Rede Ciceros zu stoßen: *Quousque tandem abutere patientia nostra?*

3 Der Frage, inwieweit Collmann Beispiele aus der *Grammatik der romanischen Sprachen* übernommen hat, kann hier nur mit einer gewissen Unschärfe beantwortet werden, da die von ihm benutzte Ausgabe der Diez'schen Grammatik bei der Niederschrift dieses Textes nicht verfügbar war. Von späteren Ausgaben ausgehende Stichproben ergaben, dass Collmann zum Französischen sehr viel mehr Beispiele anführt als Diez, der ja im Prinzip alle romanischen Sprachen während ihrer gesamten Geschichte behandelt und sich daher gerade in der Wiedergabe von Beispielen einer gewissen Beschränkung unterwerfen musste. Das Beispielkorpus Collmanns stellt insofern durchaus eine eigenständige Leistung dar. Dennoch ist durchgehend das Bestreben zu erkennen, sich in der Beschreibung und der Belegung der besprochenen Erscheinungen an Diez anzulehnen. Collmanns Darstellung der Konjugation (Collmann 1849: 90 ff.) geht wie jene von Diez (Bd. 2, 1876: 116 ff.) vom Paradigma *cantare – chanter* aus. Zum Gebrauch des bestimmten Artikels bei Eigennamen mit Adjektiv finden sich bei Collmann 1849: 174 folgende Beispiele: *le bon Charles*, *le pauvre Henri*, *le vrai dieu*, *la puissante Rome*, *Louis le grand*, *Jeanne la folle*, *Rome la grande*, *Gênes la*

zunächst für die obern (sic) *Classen der Gymnasien* 1838, *Index Phaedrianus* 1841, *Beitrag zur französischen Stylistik* 1859, *Über die griechische, insbesondere die Prosa-Lectüre in Prima* 1870.

⁵² Vgl. z.B. Collmann 1849: 178 f.

superbe. *François premier, second* (deux), *Henri quatre, Louis neuf* (onze, douze usw.), *tome quatrième*, scène première. Die kursivierten Beispiele stehen auch bei Diez (Bd. 3, 1872: 29). Statt des von Collmann gewählten *Louis le grand* hat Diez, ebenfalls nicht ohne Grund, *Charles le bon. Gênes la superbe* bei Collmann nimmt ein italienisches Beispiel von Diez auf. Zum Gebrauch der Substantive ohne Artikel im Neufranzösischen nennt Diez (Bd. 3, 1872: 31) zehn neufranzösische Ausdrücke des Typs *avoir pitié*. Collmann 1849: 175 beschreibt den Sachverhalt nahezu mit den gleichen Worten wie Diez, bringt jedoch über dreißig Belege und fügt ein Autorenzitat an, das typographisch einen selbstständigen Abschnitt bildet. Diez (Bd. 3, 1872: 209) hat zur Funktion des sog. Conjunctiv als Optativ lediglich drei neufranzösische Beispiele: *Le ciel vous soit propice! Plût à dieu* (sic)! und *Puissiez-vous être heureux!* Collmann 1849: 248 bietet noch sieben weitere Beispiele ohne Quellenangabe, darunter auch aus dem *Avare* von Molière: *La peste soit de l'avarice et des avaricieux*. Er beendet seine Darstellung der Thematik wie üblich – und im Gegensatz zum Vorgehen von Diez – durch einen Abschnitt, der mit ihrer Quelle genannte Beispiele anführt. In diesem Fall handelt es sich um Belege aus dem Alten Testament: *Dieu ait pitié de nous, et nous bénisse, et fasse luire sa face vers nous. – Je te prie, ne m'enterre point en Egypte; mais que je dorme avec mes pères*. Man könnte zahllose Passagen anführen, in denen Collmann ebenso verfährt.⁵³

4 Die vorliegende Abhandlung unterscheidet zwei grundlegende Funktionen von Beispielen in Fremdsprachengrammatiken (vgl. hier oben Absatz 1.1.2), (a) ihre Funktion als Belege zur Erkenntnis des zu erlernenden Sprachgebrauchs und (b) ihre regelergänzende oder sogar regelersetzende Funktion bei der Einübung der Fremdsprache. Diese Unterscheidung scheint auch Collmann nicht bewusst gewesen zu sein. Er äußert einerseits Stolz über die beträchtliche Anzahl seiner Beispiele, scheint aber doch, vielleicht unter dem Einfluss von Jacotot, davon auszugehen, dass diese insgesamt auswendig gelernt werden sollten (Collmann 1849: v). Auch Collmann unterliegt dabei der oben besprochenen Gefahr des Deskriptivismus (vgl. hier Absatz 3.3.3). Das Streben nach Vollständigkeit

⁵³ Vgl. z.B. zum Typ *L'âme de l'homme est-elle immortelle?* Collmann 1849: 298, Diez Bd. 3, 1872: 318. Zu den Finalsätzen Collmann 1849: 316 f., Diez Bd. 3, 1872: 353 f. Zu den Konditionalsätzen Collmann 1849: 317 f., Diez Bd. 3, 1872: 354 f. Zum Modus im Relativsatz Collmann 1849: 326 f., Diez Bd. 3, 1872: 374 f.

lässt ihn die Notwendigkeit einer Eingrenzung der zu vermittelnden fremdsprachlichen Kompetenz übersehen. Die Verben *circonscire* und *déchoir* stehen undifferenziert gleichrangig neben dem Verb *aller* in der Liste der unregelmäßigen Verben (Collmann 1849: 128 f.). Auch Collmann verzichtet auf Möglichkeiten zur Reduktion des Lernaufwands, wenn er für 21 sowohl *vingt-un* wie *vingt-et-un* (1849: 81) zulässt und für Friedrich II. gleichermaßen *Frédéric second* und *Frédéric deux* (1849: 169) verzeichnet. Auch der nun wirklich entbehrliche Sixtus V. kommt, wie bei Diez (Bd. 3, 1872: 17), als *Sixte-Quint* (ebd.) einmal mehr vor. Es ist nicht sehr wahrscheinlich, dass allen mit dem Buch arbeitenden Lehrern die *Maxime Oignez vilain, il vous poindra, poignez vilain, il vous oindra* (Collmann 1849: 27) verständlich war. Was rechtfertigt ihre Erwähnung? Das auch bei Collmann vernachlässigte Prinzip, dass in einer Fremdsprachengrammatik alle Beispiele übersetzt werden müssen, um ihre Klarheit sicherzustellen und Retroversionsübungen zu ermöglichen, hätte solchen Ausrutschern entgegenwirken können. Auch im Hinblick auf die oben in Abschnitt 3.3.4 behandelte Input-Abhängigkeit des Lernalters unterscheidet sich Collmanns Grammatik kaum vom Rest des Untersuchungskorpus. Auch bei ihm fehlt Unverzichtbares. Das gilt wiederum besonders für die Angaben zur Aussprache. Die unterschiedliche Funktion des Schriftzeichens X in *deuxième* und *soixante* bleibt ebenso unerwähnt wie die Aussprache von *second* (Collmann 1849: 81).⁵⁴ Daneben stehen funktionslose, wenn nicht sogar kontraproduktive sprachhistorische Angaben.⁵⁵

5 Auch in Collmanns Grammatik ist keine explizite Reflexion über die pragmatischen Optionen des Französischunterrichts zu erkennen. Dennoch kann man nicht wie für den Rest des Untersuchungskorpus (vgl. hier Abschnitt 3.1.2) von einem «heute kaum vorstellbaren landeskundlichen Desinteresse» sprechen. Collmanns Grammatik enthält Abschnitte, die auch in einem Sprachführer am Platz wären, z.B. zur Anrede mit oder ohne Titel (*Monsieur* oder *Monsieur le Président*, Collmann 1849: 174) oder zur Unterscheidung der Anrede mit

⁵⁴ Auf das Liaisonverbot vor *onze* wird hingewiesen: *les onze* steht «ohne Schleifung» (ebd.).

⁵⁵ Im Gegensatz zum restlichen Untersuchungskorpus enthält Collmanns Grammatik auch Beispiele, deren idiomatische Korrektheit zumindest zweifelhaft ist. Vgl. z.B. Collmann 1849: 229: *Que pensez-vous là-dessus ?* 'Wie denken Sie darüber?' Auch Druckfehler sind etwas häufiger als im Rest des Korpus.

tu und *vous* (1849: 185).⁵⁶ Zudem ist nicht selten das Bestreben zu erkennen, ausgehend von der jüngeren deutschen und französischen Geschichte soziale Meta-Kompetenz zu vermitteln. Das Revolutionsjahr 1848 klingt da und dort noch an. In einem Übungssatz heißt es: *Schon vor 35 Jahren hoffte Deutschland zu erlangen, was es jetzt noch nicht hat.* (Collmann 1849: 382). Was ist wohl gemeint? Ebenso: *Weder der Kaiser von Oestreich (sic), noch der König von Preußen könnte in diese Bedingungen einwilligen.* (1849: 391).⁵⁷ Wo finden sich im Rest des Untersuchungskorpus Beispiele, die, nur mit der ungenauen Quellenangabe *Constit. de Fr.* versehen, der französischen Verfassung von 1791 entnommen sind? Ist *Les hommes naissent et demeurent libres et égaux en droits* (Collmann 1849: 234) in einer deutschen Französischgrammatik aus dem Jahr 1849 eine Selbstverständlichkeit?⁵⁸ Auch zahlreiche Zitate aus der französischen Literatur des 18. Jhd. äußern Meinungen, die im Deutschland des Jahres 1849 als subversiv angesehen werden konnten. Dazu kommen nicht wenige Beispielsätze, die mit bemerkenswerten Besonderheiten Frankreichs vertraut machen und z.B. den «Vorplatz unserer lieben Frau zu Paris» als Mittelpunkt des Netzes der französischen Landstraßen (Collmann 1849: 387) erwähnen. Von Jeanne d'Arc ist häufig die Rede, auch Napoléon wird nicht selten angeführt.

6 Daneben ergibt die Durchsicht der Beispiele Collmanns in kulturgeschichtlicher Hinsicht naturgemäß auch zahlreiche Übereinstimmungen mit dem restlichen Untersuchungskorpus. Auch seine Beispiele zielen immer wieder auf moralische Erziehung, wobei er vielleicht etwas stärker als die anderen Autoren auf Maximen und Sentenzen setzt. Die christliche Weltanschauung ist in

⁵⁶ Vgl. auch in Collmann 1849: 283 die Übersetzung von *Vous lirez maintenant.* durch *Jetzt liest Du.*

⁵⁷ Ein Übungssatz wie *Friedrich II. bließ (sic) die Flöte, bis ihm die Vorderzähne ausfielen.* (Collmann 1849: 380) bildet einen deutlichen Kontrast zum Kult um Friedrich den Großen in anderen untersuchten Werken.

⁵⁸ N.B.: Die Erklärung der Menschenrechte vom 26. August 1789 wurde als Präambel in die Verfassung vom 3. September 1791 übernommen (Godechot ed. 1970: 33). Andere Zitate Collmanns aus der Verfassung von 1791, z.B. 1849: 235, 283, 358, enthalten weniger klare Botschaften. Vgl. aber Collmann 1849: 317 den Treueschwur eines heute unbekanntes Roi André aus dem Jahr 1222, der seinen Vasallen und ihren Nachkommen ein Recht auf Widerstand gegen königliche Willkür einräumt. Oder 1849: 326 den Text über die Feiern zum ersten Jahrestag des Sturms auf die Bastille am 14. Juli 1790: *une solennité qui élevât l'âme des citoyens et resserrât les liens communs.*

Collmanns Grammatik vor allem durch Bibelzitate präsent, mit einer gewissen Präferenz für das Alte Testament. Wie im Rest des Korpus, so wird auch in Collmanns Beispielen keine Epoche der Geschichte häufiger erwähnt als das Altertum. Dieser Befund erklärt sich allerdings tlw. auch durch eine besonders starke Berücksichtigung des Telemach von Fénelon. Man findet in der Syntax nicht leicht zehn Seiten ohne mehrere Zitate aus diesem Werk.⁵⁹ Der kleindeutsche Nationalismus und die militaristische Ausrichtung, welche im restlichen Untersuchungskorpus eine so große Rolle spielen, sind bei Collmann noch nicht sonderlich ausgeprägt.

Das Untersuchungskorpus

- (1) Ahn 1852 (seit 1832)
Dr. Franz Ahn, Lehrer am Gymnasium zu Neuß, *Französische Grammatik für Gymnasien und höhere Bürgerschulen. Fünfzehnte Auflage*. Mainz: Florian Kupferberg 1852. xii + 244 S. Vorwort zur ersten Auflage datiert Aachen, im Januar 1832.
- (2) Ploetz 1864 (seit 1849)
Dr. Karl Ploetz, *Schulgrammatik der Französischen Sprache. Enthaltend eine systematische Grammatik nach den Redetheilen [S. 1 – 102] und eine methodische Grammatik mit französischen und deutschen Übersetzungsstücken [S. 103 – 371]. Siebzehnte Auflage*. Berlin: Herbig 1864. xii und 436 S. Enthält nur ein Vorwort zur 17. Auflage, datiert Aigle, im April 1864.
- (3) Körting 1872
Dr. Gustav Körting, Oberlehrer am städtischen Gymnasium (Kreuzschule) zu Dresden, *Französische Grammatik für Gymnasien*. Leipzig: Fues – Reisland 1872. xvi und 460 S.
- (4) Schmitz 1880 (seit 1847)

⁵⁹ Fast ebenso oft stößt man auf Zitate aus Voltaires *Histoire de Charles XII*. Das im Abkürzungsverzeichnis enthaltene Kürzel *V.H.* für Victor Hugo erscheint in der Grammatik nur selten. Häufig wird dagegen auf *A. Hugo* verwiesen. Zur Quelle seiner Beispiele sagt Collmann 1849: v, er verdanke sie «zum größten Theil der eignen Lecture». «Andere habe ich aus den mir zu Gebote stehenden Hilfsmitteln geschöpft, deren Verfassern ich sowohl hierfür, als auch für den sonstigen wesentlichen Nutzen, welchen sie mir geleistet haben, zu Dank verpflichtet bin.» Das Buch enthält keine Bibliographie.

- Bernhard Schmitz, *Französische Grammatik. Vierte, sorgfältig überarbeitete Auflage*. Berlin: Reimer 1880. xx und 376 S. Schmitz war Professor der neueren Sprachen in Greifswald.
- (5) Lücking 1880
Dr. Gustav Lücking, Oberlehrer an der Luisenstädtischen Gewerbeschule zu Berlin, *Französische Schulgrammatik*. Berlin: Weidmann 1880. xii und 480 S.
- (6) Plattner 1883
Philipp Plattner, Oberlehrer an dem Lyceum zu Straßburg i.E., *Französische Schulgrammatik*. Karlsruhe: Bielefeld 1883. xii und 322 S.
- (7) Breymann 1885, 1886
Hermann Breymann, *Französische Grammatik für den Schulgebrauch. Erster Theil: Laut-, Buchstaben- und Wortlehre*. München und Leipzig: Oldenbourg 1885. viii und 95 S. *Zweiter Theil: Satzlehre*. München und Leipzig: Oldenbourg 1886. xi und 107 S.
- (8) Kühn 1885
Karl Kühn, *Französische Schulgrammatik*. Bielefeld und Leipzig: Velhagen und Klasing 1885. xii und 150 S.
- (9) Breymann – Moeller 1886
Hermann Breymann und Hermann Moeller, *Elementar-Grammatik* als Anhang [S. 127 – 162] zu *Französisches Elementarbuch. Zweite verbesserte und bedeutend gekürzte Auflage des Elementar-Übungsbuches und der Elementar-Grammatik*. München und Leipzig: Oldenbourg 1886. 186 S.
- (10) Ploetz 1889 (seit 1888)
Dr. Karl Ploetz, *Schulgrammatik der französischen Sprache in kurzer Fassung herausgegeben von Dr. Gustav Ploetz und Dr. Otto Kares. Zweite Auflage*. Berlin: Herbig 1889. xvi und 412 S. Sprachlehre, S. 1 – 117, 'Anschauungs- und Übungsstoffe' d.h. Her- und Hinübersetzungen, S. 118 – 343.
- (11) Lücking 1889 (seit 1883)⁶⁰
Dr. Gustav Lücking, Rektor der 3. Städtischen Höheren Bürgerschule zu Berlin, *Französische Grammatik für den Schulgebrauch. Zweite verbesserte Auflage*. Berlin: Weidmann 1889. xii und 308 S.
- (12) Otto 1891 (seit 1851)
Methode Gaspey-Otto-Sauer. Französische Konversationsgrammatik zum Schul- und Privatunterricht. Vierundzwanzigste verbesserte Auflage. Von Dr. Emil

⁶⁰ Lt. Niederländer 1981: 58, bzw. 222.

- Otto. Neubearbeitet von Heinrich Runge, Lehrer der neueren Sprachen. Heidelberg: Julius Groos 1891. viii und 448 S.
- (13) Beyer – Passy 1893
 Franz Beyer und Paul Passy, *Zweiter Teil Grammatik* (S. 79 – 169) in: *Elementarbuch des gesprochenen Französisch*. Cöthen: Otto Schulze 1893. xiv und 218 S. Erster Teil (S. 1 – 76): Französische Texte ausschließlich in API. 2., völlig neu bearbeitete Auflage 1905.
- (14) Ulbrich 1894 (seit 1888)
 Prof. Dr. O. Ulbrich, Direktor der Friedrichs-Werderschen Ober-Realschule in Berlin, *Schulgrammatik der französischen Sprache für höhere Lehranstalten. Sechste Auflage*. Berlin: Gaertner, Hermann Heyfelder 1894. iv und 220 S. Mit einer «Stilistik» im Anhang.
- (15) Strien 1895
 Prof. Dr. G. Strien, Direktor des Realgymnasiums der Franckeschen Stiftungen zu Halle a.d.S., *Schulgrammatik der Französischen Sprache. Ausgabe B für Gymnasien und Realgymnasien*. Halle a.d.S.: Eugen Strien 1895. viii und 230 S.
- (16) Ploetz 1897 (seit 1866)⁶¹
 C. Ploetz, Docteur en philosophie, ancien professeur au Collège français de Berlin, *Nouvelle Grammaire française basée sur le latin. Septième édition*. Berlin: chez F.-A. Herbig, libraire-éditeur 1897. xxxii und 363 Seiten. (Phonetikteil in römischen Zahlen.) Avertissement pour la quatrième édition datiert Paris, décembre 1877.
 = Grundlage der Oberstufengrammatik in deutscher Sprache: *Syntax und Formenlehre der neufranzösischen Sprache aufgrund des Lateinischen dargestellt*, seit 1869, benutzt 7. Auflage 1910.
- (17) Plattner 1899
 Philipp Plattner, *Ausführliche Grammatik der französischen Sprache. Eine Darstellung des modernen französischen Sprachgebrauchs mit Berücksichtigung der Volkssprache. 1. Teil: Grammatik der französischen Sprache für den Unterricht*. Karlsruhe: Bielefeld 1899. xv und 464 S. Vorwort datiert Paris, August 1898.
- (18) Ploetz 1900 (seit 1877)
 Dr. Karl Ploetz, ehem. Professor am Franz. Gymnasium, *Kurzgefasste systematische Grammatik der französischen Sprache. Sechste verbesserte Auflage*. Berlin:

⁶¹ Lt. Niederländer 1981: 30.

- Herbig 1900. 184 S. Ohne Übungen. Vorwort zur ersten Ausgabe datiert Paris, im März 1877.
- (19) Strohmeyer 1916
Strohmeyers Französisches Unterrichtswerk. Professor Dr. Fritz Strohmeyer, Direktor des IV. Städtischen Lyzeums zu Berlin-Wilmersdorf, *Französische Schulgrammatik*. Leipzig und Berlin: Teubner 1916. iv und 230 S.
- (20) Neuer Plattner 1957
 Josef Weber, Ministerialrat i.R., und Josef Longerich, Oberstudiendirektor i.R., *Der neue Plattner. Grammatik der französischen Sprache. 6. völlig umgearbeitete und erweiterte Auflage*. Freiburg im Breisgau: Bielefeld 1957. 224 S.
- (21) Klein – Strohmeyer 1958
Études françaises. Hans-Wilhelm Klein und Fritz Strohmeyer, *Französische Sprachlehre*. Stuttgart: Klett o.J. Erstdruck 1958. 200 S. Benutzt wurde der 12. Nachdruck der 1. Auflage von 1969.
- (22) Grevisse *Précis* ca. 1966 (seit 1939)⁶²
 Maurice Grevisse, Docteur en philosophie et lettres, *Précis de grammaire française. Vingt-septième édition*. Gembloux: Duculot o.J. [ca. 1966] 314 S.
- (23) Haas – Tanc 1988
 Joachim Haas, Danielle Tanc, *Französische Grammatik Sekundarstufe I*. Frankfurt am Main: Diesterweg 1988. 119 S.
- (24) Lübke 1990
 Diethard Lübke, *Langenscheidts Schulgrammatik Französisch*. Berlin usw.: Langenscheidt 1990. 240 S.
- (25) Gregor – Wernsing 1997
 Gertraud Gregor, [Dr.] Armin Volkmar Wernsing, [im Auftrag des Verlags, Dr. Yvonne Petter, Redaktion Romanische Sprachen], *Französische Grammatik für die Mittel- und Oberstufe*. Berlin: Cornelsen 1997. 224 S. Die in eckige Klammern gesetzten Angaben nur auf der Rückseite des Titelblatts.
- (26) Klein – Kleineidam 1998
Études françaises. Grundgrammatik von [Professor. Dr.] Hans-Wilhelm Klein, Aachen, und [Professor Dr.] Hartmut Kleineidam, [Duisburg], Neubearbeitung [von Professor Wolfgang Fischer, Sindelfingen. Weitere Mitarbeit: Dr. Günter Freitag, Münster i.W., Klaus-Dieter Schnierl, Bückeberg, Sabine Rongère-Schnierl, Bückeberg, Michel Vincent, Essen. Redaktion Thomas

⁶² Lt. Lieber 1986: 168 f.

Eilrich]. Stuttgart: Klett 1998. 192 S. Die in eckige Klammern gesetzten Angaben nur auf der Rückseite des Titelblatts. Benutzt wurde der 3. Druck der 1. Auflage von 2001.

- (27) Meidinger – Sanguin – Waldeck 1813 (seit 1806, bzw. 1783)⁶³
Johann Valentin Meidingers praktische französische Grammatik. Neue, durchaus umgearbeitete und mit neuen Aufgaben versehene Ausgabe von Johann Friedrich Sanguin. Nach der sechsten Auflage mit Anmerkungen und Zusätzen begleitet von Johann Heinrich Waldeck. Münster: Aschendorff 1813. xvi und 631 S.

Zum Nachtrag:

- (28) Collmann – Diez 1849
Dr. E. [d.i. Eckhard] Collmann, ord. Hauptlehrer am Gymnasium zu Marburg, *Französische Grammatik für Gymnasien und Studierende. Nach Friedrich Diez bearbeitet.* Marburg und Leipzig: Elwert'sche Universitäts-Buchhandlung 1849. viii und 434 Seiten.

Andere Literatur

- Abel, F. (1982). 'Gegen den Begriff der Artikulationsbasis.' *Archiv für das Studium der neueren Sprachen und Literaturen* 219, 19-33.
- Abel, F. (1994). 'Die Darstellung der Syntax und Semantik des *subjonctif* in verschiedenen Grammatiken von Fritz Strohmeier, Hans-Wilhelm Klein und Hartmut Klein-eidam.' In R. Baum u.a. (eds.). *Lingua et traditio. Festschrift für Hans Helmut Christmann.* Tübingen: Narr, 737-766.
- Barrera-Vidal, A., Franke, L. (1968, 1975). *Salut. Grundkurs (A). Französisches Unterrichtswerk.* 9. Auflage. Frankfurt am Main: Diesterweg.
- Barthes, R. (1957). *Mythologies.* Paris: Seuil.
- Breymann, H., Steinmüller, H. (1895-1909). *Die neusprachliche Reformliteratur. Eine bibliographisch-kritische Übersicht.* Leipzig: Deichert, Bd. 1 (1876-1893) 1895, Bd. 2 (1894-1899) 1900, Bd. 3 (1905) 1905, Bd. 4 (1904-1909) 1909.

⁶³ Lt. Schröder 1992: 175 f.

- Christ, H. (2000). 'Grammatische Instruktion an historischen Beispielen: Veneroni, Meidinger und Ploetz.' In Düwell H. u.a. (eds.). *Dimensionen der Didaktischen Grammatik. Festschrift für Günther Zimmermann*. Bochum: AKS-Verlag, 1-26.
- Diez, F. (1876). *Grammatik der Romanischen Sprachen*. Zweiter Theil. Vierte Auflage. Bonn: Weber.
- Diez, F. (1872). *Grammatik der Romanischen Sprachen*. Dritter Theil. Dritte, neu bearbeitete und vermehrte Auflage. Bonn: Weber.
- Godechot, J. ed. (1970). *Les constitutions de la France depuis 1789*. Paris: Garnier-Flammarion.
- Hirdt, W. (1993). *Romanistik. Eine Bonner Erfindung*. In Zusammenarbeit mit Richard Baum und Birgit Tappert. Bonn: Bouvier.
- Hoven, R. ed. (1999). Opera omnia Desiderii Erasmi Roterodami 2,7: Adagiorum chiliarum quarta, pars prior. Amsterdam u.a.: Elsevier.
- Lieber, M. (1986). Maurice Grevisse und die französische Grammatik. Zur Geschichte eines Phänomens. Bonn: Romanistischer Verlag.
- Mätzner, E. (1856, 1885). *Französische Grammatik unter besonderer Berücksichtigung des Lateinischen*. Dritte Auflage 1885. Berlin: Weidmann.
- Menge, H. (1955). *Repetitorium der lateinischen Syntax und Stilistik*. 12. Auflage besorgt von Andreas Thierfelder. Leverkusen: Gottschalk.
- Niederländer, H. (1981). *Französische Schulgrammatiken und schulgrammatisches Denken in Deutschland von 1850-1950*. Frankfurt am Main u.a.: Lang.
- Ploetz, K. (1892). *Zweck und Methode der französischen Unterrichtsbücher. Nebst einem Anhang: Neubearbeitungen und neue Lehrbücher*. 6. Auflage. Berlin: Herbig.
- Schröder, K. (1992). *Biographisches und bibliographisches Lexikon der Fremdsprachenlehrer des deutschsprachigen Raumes, Spätmittelalter bis 1800*. Band 3: Buchstaben I bis Q, Augsburger I & I – Schriften, Band 63. Augsburg: Universität.
- Ungerer, F., (1980). 'Zur Auswahl des Beispielmaterials in Schulgrammatiken.' *Der Fremdsprachliche Unterricht* 14, Heft 54, 103-114.
- Valéry, P. (1943, 1960). 'Tel quel II.' In Jean Hytier (ed.). *Paul Valéry, Oeuvres II*. Paris: Gallimard. Edition La Pléiade.
- Viëtor, W. (1882, 1984). *Der Sprachunterricht muß umkehren!* Hrsg. von Konrad Schröder. München [i.e. Ismaning]: Hueber. Zuerst unter dem Pseudonym Quousque tandem.
- Viëtor, W. (1902). *Die Methodik des neusprachlichen Unterrichts. Ein geschichtlicher Überblick in vier Vorträgen*. Leipzig usw.: Teubner.

Gemeinsamkeiten im Häufigkeitswortschatz des Französischen, Italienischen und Spanischen

Bericht über ein Experiment¹

On revient toujours.

1. Zur Einordnung des Themas

Ausgehend von einer genauer beschriebenen repräsentativen Stichprobe untersucht der folgende Beitrag die Frage, inwieweit von einem gemeinsamen Häufigkeitswortschatz des Französischen, Italienischen und Spanischen gesprochen werden kann. Die Beschäftigung mit der Thematik beruht dabei nicht primär auf dem weitgehend zweckfreien Erkenntnisinteresse der Romanischen Philologie. Sie ist vielmehr didaktisch motiviert. Im deutschen Schulwesen spielen das Italienische und das Spanische im Gegensatz zum Französischen nur eine untergeordnete Rolle. Soll man sich damit abfinden? Könnten die zahlreichen Gemeinsamkeiten des Italienischen und des Spanischen sowie die Nähe dieser Sprachen zum Französischen nicht genutzt werden, um mit verhältnismäßig geringem Aufwand den sprachlichen Horizont von Absolventen der Sekundarschulen erheblich zu erweitern?² Die Frage stellt sich umso mehr, wenn man bedenkt, dass seit bald 200 Jahren deutsche Französischlehrer im Prinzip als Romanisten

¹ Erstveröffentlichung in: Hélène Martinez u. Marcus Reinfried (Hg.), *Mehrsprachigkeitsdidaktik gestern, heute und morgen*. Festschrift für Franz-Joseph Meißner zum 60. Geburtstag. Tübingen: Narr 2006, S. 37-52.

² Für den Verfasser steht die Notwendigkeit einer energischen Revision des Kanons der Schulsprachen außer Frage. Dennoch ist er überzeugt, dass das Französische in Deutschland eine privilegierte Schulfremdsprache bleiben muss. Nicht nur weil wir von den Franzosen noch immer sehr viel zu lernen haben, sondern auch wegen der Bedeutung der deutsch-französischen Beziehungen für die europäische Friedensordnung. (Vgl. zu beiden Aspekten ausführlich Abel 2004). Unabhängig von institutionellen Gegebenheiten legen auch linguistische Gründe nahe, bei der Vermittlung der Lesefertigkeit in den großen Romanischen Sprachen vom Französischen auszugehen. Selbst das Lateinische ist in dieser Hinsicht weniger nützlich.

ausgebildet werden. Als der Verfasser in Tübingen 1969 im romanistischen Grundstudium Lehrveranstaltungen zur Einführung in die Romanische Sprachwissenschaft übernahm, bemühte er sich von Anfang an, nicht zuletzt als Konsequenz aus entsprechenden Lehrversuchen auf dem Gymnasium (Abel 1971a, 1971b), die überkommene historische Perspektive durch einen Blick auf die synchronische Einheit der heutigen Romanischen Sprachen zu erweitern. Es begann damit, dass den Studierenden Wortlisten zu sich entsprechenden Sachgebieten aus publizierten Grundwortschätzen des Französischen, Italienischen und Spanischen vorgelegt wurden, um Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen den Sprachen herauszuarbeiten. Zur Verdeutlichung des Nutzens der Beschäftigung mit dem Wortschatz wurden französische, italienische und spanische Fassungen des gleichen Textes herangezogen, besonders oft Übersetzungen aus dem Alten und dem Neuen Testament, im Allgemeinen unter Rückgriff auf den lateinischen Text der Vulgata. Auch Übersichten zur Aussprache und Grammatik des Italienischen und des Spanischen wurden ausgegeben. Im Mittelpunkt stand jedoch immer die Arbeit am Wortschatz als dem zentralen Träger der in den Texten enthaltenen Informationen. Dabei trat zunehmend die Absicht in den Vordergrund, jene lexikalischen Einheiten zu identifizieren, die für das Verständnis beliebiger italienischer und spanischer Texte besonders nützlich sind. Die Mängel der gedruckten Wortlisten lagen auf der Hand. Sie waren in der Regel nur *einer* Fremdsprache gewidmet und selbst für diese waren keine klaren Auswahlkriterien zu erkennen. Nachdem während einiger Semester der Thematik recht viel Arbeit gewidmet worden war, entschied sich der Verfasser in maßloser Unterschätzung der damit verbundenen Schwierigkeiten, ein ganz neues *Vocabulaire de base trilingue: Français, Italien, Espagnol* auszuarbeiten, für das subjektive Entscheidungen möglichst keine Rolle spielen sollten.

2. Die Lesefertigkeit als relativ autonome sprachliche Teilfertigkeit

Das Vokabular war von Anfang an intendiert als Darstellung der vorrangigen lexikalischen Lerninhalte eines simultanen Lesefertigkeitskurses Italienisch /

Spanisch³ für Personen mit fremdsprachlichen Französischkenntnissen. Die Zielsetzung beruht auf der Überzeugung, dass auch heute noch Fremdsprachenkenntnisse vor allem beim Lesen eingesetzt werden, trotz der gegenwärtigen Reismöglichkeiten und der durch die Medien stark erweiterten Gelegenheiten, fremdsprachliche Texte zu hören. Die Entscheidung für die Lesefertigkeit wurde durch Besonderheiten dieser sprachlichen Teilfertigkeit erleichtert, die bewirken, dass ihre Aneignung vergleichsweise geringe Anstrengungen erfordert. Das ergibt sich vor allem aus der Tatsache, dass die zu lesenden Texte grundsätzlich als sprachlich korrekt anzusehen sind, während die Produktion fremdsprachlicher Äußerungen sich permanent der Herausforderung stellen muss, vom Standard der fremden Sprachgemeinschaft nicht allzu weit abzuweichen. Wer nur lernen will, fremdsprachliche Texte zu lesen, muss außer in den recht seltenen Fällen, in denen ansonsten ein Missverständnis unerkannt bleiben kann,⁴ selbst dann keine Interferenzen befürchten, wenn er sich gleichzeitig um mehrere einander sehr ähnliche Sprachen bemüht. Er wird als Entsprechung von franz. *coup* oder *train* in italienischen Texten in der Regel eben nur *colpo* oder *treno* und in spanischen Texten in der Regel nur *golpe* oder *tren* antreffen, muss sich also nicht fragen, welche dieser Einheiten in welcher Sprache üblich ist. Hinzu kommt, dass Texte notwendigerweise viele redundante Elemente enthalten. Manches wird mehrfach geäußert. Der Kontext erleichtert darum oft auch das Verständnis unbekannter Ausdrücke. Vieles muss üblicherweise in einer bestimmten Weise geäußert werden, enthält aber dennoch keine eigene Information.⁵ Im Vergleich zur Fähigkeit, Texte selbst hervorzubringen, kann ein Lesefertigkeitskurs daher zahlreiche Lerninhalte vernachlässigen, die für den Textsinn nicht unmittelbar von Belang sind. Im Gegensatz zum Hörverstehen ist für das Lesen auch die zeitliche Dimension meistens unerheblich. Der Leser kann verschiedene Elemente des Textes gleichzeitig in den Blick nehmen und bei Verständnisschwierigkeiten erneut anschauen. Die Wortgrenzen der geschriebenen Sprache sind dabei eine große Hilfe. Eine weitere bemerkenswerte Erleichterung ergibt sich daraus, dass die Variation der sprachlichen Register in geschriebenen und vor allem in gedruckten

³ Eine Ausweitung auf andere Romanische Sprachen ist möglich, für Anfänger jedoch kaum ratsam.

⁴ Typ. ital. *salire* 'monter' vs. span. *salir* 'sortir' vs. franz. *salir* 'beschmutzen'.

⁵ Standardbeispiel des Verfassers: das grammatische Geschlecht (*la table*, aber *der Tisch*, *le mur*, aber *die Mauer*).

Texten im Allgemeinen viel weniger ausgeprägt ist als in der gesprochenen Sprache. Anakoluthe sind die Ausnahme. Stärker als der Hörer, der in der sprachlichen Interaktion⁶ Rückfragen stellen kann, ist der Leser allerdings sprachlich oder von der Sache her unverständlichen Elementen eines Textes gleichsam ausgeliefert. Während ein Sprecher oder ein Schreiber fast immer unter verschiedenen Ausdrucksmöglichkeiten jene wählen kann, die ihm am leichtesten verfügbar sind,⁷ und sich im Prinzip nur über Dinge äußert, die ihm vertraut sind, muss der Leser den Text nehmen, wie er ist. Die Beeinträchtigung der Lektüre durch unverständliche Elemente kann nur durch den (auch beim Lesen muttersprachlicher Texte nicht immer vermeidbaren) Rückgriff auf Nachschlagewerke ausgeräumt werden. Ohne Sachkenntnis bleiben häufig auch bekannte Elemente eines Textes unverständlich.

Die relative Autonomie der Lesefertigkeit als sprachlicher Teilfertigkeit steht nicht im Gegensatz zur Tatsache einer gewissen Einheit aller sprachlichen Fertigkeiten. Diese ergibt sich im Wesentlichen daraus, dass die verschiedenen sprachlichen Fertigkeiten weithin auf der Verfügung über die gleichen sprachlichen Einheiten und Regeln beruhen. Es ist daher selbstverständlich, dass die für das Lesen vermittelten Kenntnisse und Fertigkeiten auch beim Sprechen, Schreiben, Hören und Übersetzen von Nutzen sind. Vieles spricht jedoch dafür, sich in manchen Lehrgängen bewusst und konsequent auf die vergleichsweise leicht vermittelbare Lesefertigkeit zu beschränken.

3. Die Absicht des Experiments

Die Arbeit am *Vocabulaire de base trilingue: Français, Italien, Espagnol* konnte nach der Berufung des Verfassers an die Universität Augsburg wegen zahlreicher neuer Verpflichtungen nicht fortgeführt werden. Die Konzeption des Vokabulars wurde hin und wieder in Vorträgen dargelegt. Zuweilen wurden die in Tübingen entstandenen Listen auch in Lehrveranstaltungen verwendet, vor allem solange der Verfasser die Didaktik des Italienischen und des Spanischen vertrat.

⁶ Nicht aber in anderen Rezeptionssituationen.

⁷ Sofern Thematik und Kontext die Bedeutung nicht klären, muss der Leser *le neveu* oder *la nièce* kennen, um diese Ausdrücke zu verstehen. Der Sprecher oder Schreiber kann auf *le fils* oder *la fille de mon frère* oder *de ma soeur* ausweichen, wenn ihm das *mot juste* fehlt.

Die vorliegende Veröffentlichung berichtet erstmals von ihrer Auswertung im Hinblick auf eine bestimmte Fragestellung. In Anbetracht der Absicht des Unternehmens lag es nahe, das Ausmaß der Gemeinsamkeiten in den verschiedenen Sprachen zu erforschen. Damit die Ergebnisse richtig eingeordnet werden können, müssen zunächst die Wortlisten vorgestellt werden, welche die Grundlage der Untersuchung bilden.

4. Zur Erarbeitung des Vokabulars

Wer jene Ressourcen einer Sprache identifizieren will, die für das Verständnis beliebiger Texte besonders nützlich sind, muss den lexikalischen Einheiten im engeren Sinn, d.h. den Verben, Substantiven, Adjektiven und Adverbien, besondere Aufmerksamkeit schenken und die Häufigkeit ihres Auftretens in ganz verschiedenen Texten zum vorrangigen Auswahlkriterium machen. In Anbetracht dieser Prämisse war es für die Arbeit am Vokabular ein Glücksfall, dass ab 1972 für das Französische, Italienische und Spanische Häufigkeitswörterbücher zur Verfügung standen, die nach den gleichen Prinzipien erstellt worden waren und deren Ergebnisse daher im Wesentlichen unmittelbar vergleichbar waren. Es handelt sich primär um die in Stanford von den Forschergruppen um den rumänischen Romanisten Alphonse Juilland herausgegebenen Werke. Juillands Häufigkeitswörterbücher stellen, sowohl was die Textauswertung mit Hilfe der elektronischen Datenverarbeitung wie was ihr statistisches Konzept angeht, einen Meilenstein in der Erforschung der Romanischen Sprachen dar.⁸ Ihre Grundlagen sind gedruckte Texte aus der ersten Hälfte des 20. Jhd. Ausgezählt wurden für jede Sprache Korpora zu den folgenden fünf Textarten: 1. *Plays*, 2. *Novels*, *Short Stories*, 3. *Essays*, 4. *Newspapers and Magazines*, 5. *Scientific and Technical Literature* (Zitat hier nach Juilland u. a. 1970, S.xxxiii ff.). Jedes Teilkorpus umfasst Texte im Umfang von 100.000 geschriebenen Wörtern, die satzweise als Zufallsstichprobe aus Texten gewonnen wurden, die im Durchschnitt wohl mindestens den zehnfachen Umfang haben. Die Häufigkeitswörterbücher verzeichnen nicht

⁸ Alphonse Juilland ist 77-jährig am 30.6.2000 in Stanford verstorben. Er befasste sich in den letzten Lebensjahren besonders mit Louis-Ferdinand Céline und machte sich auch als Sportler einen Namen: «Later in life, Juilland ... became one of the world's fastest senior sprinters, holding three world records for men over 50.» *Stanford Online Report*. Issue of July 12, 2000.

nur die absolute Häufigkeit (*frequency*) einer Einheit, sondern liefern auch einen *dispersion* genannten Koeffizienten, der angibt, wie gleichmäßig die Belege einer Einheit auf die fünf Teilkorpora verteilt sind. *Frequency* und *dispersion* werden sodann zu einem als *usage* bezeichneten Koeffizienten verrechnet, der als Maß der Auftretenswahrscheinlichkeit einer Einheit in beliebigen Textarten Anerkennung gefunden hat. Geringfügig vereinfachtes Beispiel: Das Häufigkeitswörterbuch des Französischen bezeugt für die beiden Verben *manger* und *poser* die gleiche absolute Häufigkeit von jeweils 100 Belegen. Da die Belege von *poser* jedoch gleichmäßiger auf die Teilkorpora verteilt sind als jene von *manger*, erreicht *poser* den Usage-Wert 84,11, während *manger* nur auf 58,43 kommt. *poser* nimmt demgemäß Usage-Rangplatz 373 ein, *manger* Rangplatz 543. Die Häufigkeitswörterbücher von Juilland beschränken sich im Prinzip auf die Nennung der 5.000 häufigsten Einheiten. Die für sie gewählten Lemmatisierungsnormen werden insgesamt konsequent durchgehalten. Juillands Listen verzeichnen grundsätzlich keine zusammengesetzten Einheiten wie *pomme de terre* oder *boîte aux lettres*. Verschiedene Bedeutungen einer Einheit werden nur ausnahmsweise unterschieden. Es gibt z. B. nur einen Eintrag *temps* oder *intérêt*. Die in den Korpora vorgefundenen flektierten Formen einer Einheit werden mit dieser verzeichnet. Von Adjektiven abgeleitete Adverbien bilden jedoch einen eigenen Eintrag (Typ: *convenablement*).

Da das *Vocabulaire de base trilingue* sich an Personen mit fremdsprachlichen Französischkenntnissen richtet, aber auch um unabhängig von subjektiven Entscheidungen des Verfassers einige Ausreißer zu korrigieren, die sich bei Juilland selbst auf den vorderen Rangplätzen finden, werden im Vokabular nur Einträge aufgeführt, die sowohl in Juillands *Frequency Dictionary of French Words* wie im *Dictionnaire fondamental* von Georges Gougenheim vorkommen. Das Wörterbuch Gougenheims ist ein Nebenprodukt der Arbeiten am *Français fondamental* und wie dieses in einem gewissen Maße veraltet. Dennoch wäre es noch immer nicht leicht, eine andere, mit gleicher Sorgfalt ausgearbeitete französische Grundwortschatzliste heranzuziehen (vgl. Abel 1995, S.9 ff.). Die Konfrontation mit den Einträgen von Juilland führte zur Aussonderung zahlreicher lediglich in einer der beiden Listen belegter Einträge. Eliminiert wurden aus der neu entstandenen Liste auch alle Einheiten, die wie *heureusement* oder *réussi* als flektierte Form einer anderen Einheit angesehen werden können. Um die Zahl der Einträge in der französischen Basisliste nicht ohne Not beträchtlich zu erweitern, wurden außerdem in mehreren Wortarten gebrauchte Einheiten anders als bei Juilland

und Gougenheim nur einmal verzeichnet. Es wurde also angenommen, dass die Kenntnis der im Italienischen und Spanischen den französischen Adjektiven *classique* oder *noir* entsprechenden Adjektive auch das Verständnis der zugehörigen Substantive sicherstellt. Nach den Eliminierungen stellte sich die französische Basisliste als alphabetische Liste von etwa 2.200 Verben, Substantiven, Adjektiven und Adverbien dar.

In einem zweiten Arbeitsgang wurden alle diese Einheiten einer zurückhaltenden polysemischen Analyse unterzogen. Aufgrund dieser Analyse erscheinen rund 500 Einheiten mehrfach in der französischen Basisliste. Im Gegensatz zu Juilland gibt es einen Eintrag für *le temps qui passe* und einen Eintrag für *le temps qu'il fait*, einen Eintrag für *le verre substance dure et transparente* und einen Eintrag für *le verre récipient à boire*. Um den Lernaufwand für die Benutzer des Vokabulars möglichst gering zu halten, berücksichtigt die polysemische Analyse nur sehr geläufige Bedeutungen. Es wäre ein Leichtes gewesen, die Zahl der Einträge zu verdoppeln oder zu verdreifachen. Im Gegensatz zur ursprünglichen Absicht kam die Erstellung des Vokabulars also doch nicht ohne subjektive Entscheidungen aus.

Dritter Arbeitsgang: Die nach der polysemischen Analyse erweiterte alphabetische Basisliste wurde nach Sachgebieten (*Centres d'intérêt*) umsortiert, natürlich manuell, weil Computer noch nicht zur Verfügung standen. Nach anderen Versuchen wurden dabei alle ca. 2.700 Einträge zunächst in das Begriffssystem von Hallig – Wartburg (²1963) eingeordnet. Einige Sachgebiete haben auf diese Weise ihre endgültige Form gefunden. Die meisten mussten jedoch völlig neu erstellt werden. Insgesamt sind 60 Sachgebiete entstanden, z.B. als Nr. 10 *L'alimentation*, als Nr. 20 *L'action et ses moyens*, als Nr. 30 *Les finances*, als Nr. 40 *L'Etat et les régimes politiques*, als Nr. 50 *L'ordre* und als Nr. 60 *Le changement*. Grundsätzlich wurde die Absicht verfolgt, jeden Eintrag nur in einem einzigen Sachgebiet erscheinen zu lassen, was sich jedoch öfters (fast 200-mal) nicht durchhalten ließ. Ein Adjektiv wie *long* musste eben sowohl unter *L'espace* wie unter *Le temps* aufgeführt werden.

In einem langen und besonders aufwändigen letzten Arbeitsgang wurden schließlich den Einträgen der nach Sachgebieten geordneten französischen Liste semantisch entsprechende italienische und spanische Einheiten zugeordnet, allerdings nur soweit diese in den Häufigkeitswörterbüchern verzeichnet waren. Die Befunde dieser Werke wurden grundsätzlich akzeptiert, obwohl sie mehr als

einmal die Grenzen des Projekts offenbaren.⁹ Als korrigierbare systematische Fehlerquelle erwiesen sich die Folgen der vergleichsweise geringen «Standardisierung» des Italienischen, die bewirkt, dass in dieser Sprache nicht selten mehrere Ausdrücke für Bedeutungen vorhanden sind, für die es im Französischen und Spanischen nur *einen* gebräuchlichen Ausdruck gibt.¹⁰ Angaben zur Häufigkeit der betreffenden italienischen Ausdrücke sind darum naturgemäß unsicherer als die zu den entsprechenden französischen oder spanischen Ausdrücken. Es kann auch vorkommen, dass die verschiedenen italienischen Ausdrücke unterhalb der für das Häufigkeitswörterbuch angesetzten Grenze bleiben. In diesem Zusammenhang erwies es sich als weiterer Glücksfall für das Unternehmen, dass zum Italienischen neben dem *Frequency Dictionary of Italian Words* von Juilland ein weiteres, im Wesentlichen nach den gleichen Prinzipien erarbeitetes Häufigkeitswörterbuch verfügbar war (Bortolini 1972). Es wurde in der gleichen Weise verwendet wie jenes von Juilland.

Der Ansatz einer semantischen Entsprechung erfolgte zunächst allein durch den Verfasser, der sich dazu auf die verfügbaren großen Wörterbücher des Italienischen und des Spanischen stützte. Es war ein beeindruckendes Erlebnis, für die drei untersuchten Sprachen immer wieder Dantes Intuition bestätigt zu finden: *Multa per eadem vocabula nominare videntur, ut Deum, celum, amorem, mare, terram, est, vivit, moritur, amat, alia fere omnia.* (De Vulg. Eloq. I 8,6) Aber auch die gegenteiligen Befunde des Typs *renard, volpe, zorro* und die häufigeren schwer zu klassifizierenden Zwischenstufen waren faszinierend. Problematisch war in vielen Fällen die nur partielle semantische Übereinstimmung. Darf man ohne weiteren Kommentar hinschreiben, dass sowohl franz. *apporter* wie franz. *amener* ital. *portare* sowie span. *llevar* und *traer* entsprechen? Für zahlreiche französische Einträge enthielten die Häufigkeitswörterbücher nur zum Italienischen oder nur zum Spanischen eine semantische Entsprechung. Für andere fehlte sie in beiden Sprachen ganz. Der italienische und der spanische Tübinger Lektor jener Jahre, Gio Batta Bucciol und Francisco J. Oroz Arizcuren waren sich nicht zu schade, gemeinsam mit dem Verfasser in langen Stunden die

⁹ Im Gegensatz zu *mentalité* fehlt das französische Adjektiv *mental* bei Juilland, während die Häufigkeitswörterbücher seine italienische und spanische Entsprechung belegen. Das Vokabular musste darum auf einen Eintrag franz. *mental*, ital. *mentale*, span. *mental* verzichten.

¹⁰ Beispiele: franz. *égalité* und span. *igualdad* entsprechen im Italienschen: *uguaglianza, eguaglianza, uguaglianza* und *egualità*. Für franz. *jeunesse* und span. *juventud* gibt es ital. *giovinezza, giovinezza* und *gioventù*.

Häufigkeitswörterbücher zu durchforsten, um doch noch eine vertretbare Entsprechung zu finden. Wiederum waren subjektive Entscheidungen unvermeidlich. Nach der Meinung von Eugenio Coseriu, der Teile des Vokabulars zur Kenntnis nahm, sind wir zuweilen zu weit gegangen. Wie dem auch sei, etwa 500 Einträge der französischen Liste wurden eliminiert, weil die Häufigkeitswörterbücher des Italienischen und/oder des Spanischen keine akzeptable Entsprechung aufwiesen. Die 60 Sachgebiete des Vokabulars enthalten somit etwa 2.400 französische Einträge. Das Streben, möglichst viele italienische und spanische Einträge zu verzeichnen, führte dazu, dass in etwa 300 Fällen einem französischen Eintrag mehr als ein italienischer oder ein spanischer Eintrag gegenüber stehen. Was dem Vokabular in der seit 1977 vorliegenden Form vor allem noch fehlt, sind durch klare Beispiele verdeutlichte Angaben zu den Grenzen der angesetzten semantischen Äquivalenzen. Es gibt sicher mehr als einen Fall, in dem der Verfasser heute auf eine Gleichsetzung verzichten würde. Um dem Vokabular Einsatzmöglichkeiten außerhalb des deutschen Sprachraums zu eröffnen, hat Professor Glanville Price von der Universität Aberysthwyth freundlicherweise der französischen, italienischen und spanischen Spalte des Vokabulars eine englische Spalte hinzugefügt. Die deutsche Spalte ist das Werk des Verfassers. Nach dem Gesagten versteht es sich von selbst, dass die englischen und deutschen Einträge nicht notwendigerweise dem Häufigkeitswortschatz zuzuordnen sind. Tabelle 2 zeigt Ausschnitte aus zwei *Centres d'intérêt* des Vokabulars.

5. Die Grenzen des Vokabulars

Es ist unnötig, noch einmal daran zu erinnern, dass ohne Sachkenntnis häufig auch bekannte Elemente eines Textes unverständlich bleiben und es in diesem Beitrag lediglich um das Ausmaß der Erschließbarkeit einzelner lexikalischer Einheiten geht, also um einen Sachverhalt, der im Allgemeinen eine Voraussetzung, aber keine Garantie für das Textverständnis darstellt. Die für Lesefertigkeitskurse wichtigen Verständnishilfen, welche sich aus der Thematik und dem Kontext ergeben, bleiben in einer isolierten lexikalischen Lerninhalten gewidmeten Untersuchung notwendigerweise außer Betracht. Auch die zuweilen prekäre Abhängigkeit von den Häufigkeitswörterbüchern und die Problematik der semantischen Äquivalenzen muss nicht erneut herausgestellt werden. Die Grenzen des Vokabulars ergeben sich daneben vor allem durch die Beschränkung auf die im

engeren Sinn lexikalischen Wortarten der Verben, Substantive, Adjektive und Adverbien. So offenkundig es ist, dass der Sinn eines Textes vor allem durch den Gebrauch dieser Wortarten zum Ausdruck kommt, so unbestreitbar ist auch, dass sie etwa in französischen Texten in aller Regel nur etwas mehr als die Hälfte aller geschriebenen Wortformen stellen.¹¹ Die eher der Grammatik zuzurechnenden Wortarten (Artikel, adjektivische und substantivische Pronomina, Präpositionen, Konjunktionen) sind auch für einen Lesefertigkeitskurs keine *quantité négligeable*. Zumindest ihre Bedeutung muss ergänzend vermittelt werden. Es handelt sich insgesamt um recht wenige, meist häufig gebrauchte Formen.

Weitere Grenzen des Vokabulars beruhen auf bekannten Eigenschaften des Häufigkeitswortschatzes. Spätestens seit der Ausarbeitung des *Français fondamental* ist offenkundig, dass viele jedem Mitglied der Sprachgemeinschaft vertraute lexikalische Einheiten wie etwa *le doigt, la bouche, le nez, la dent* nicht zum Häufigkeitswortschatz gehören (vgl. Abel 1995, S.10 FN 22). Im Unterricht einer fremden Sprache muss der Häufigkeitswortschatz durch zahlreiche Einheiten ergänzt werden, die nach anderen Kriterien ausgewählt wurden, nicht zuletzt weil der Informationsgehalt der besonders häufig gebrauchten lexikalischen Einheiten eher gering ist.

Hinzu kommt, obwohl die Frage von Juilland vergleichsweise vorbildlich gelöst wurde, dass kein Textkorpus alle Gebrauchsweisen einer Sprache angemessen repräsentieren kann, selbst wenn man nur einen bestimmten Zeitraum in den Blick nimmt. Das gilt auch für Korpora, die sich auf gedruckte Texte beschränken, was ja im Hinblick auf die Planung eines Lesefertigkeitskurses nicht zu beanstanden ist. Es wird immer Textsorten geben, die im Untersuchungskorpus zu stark oder zu wenig berücksichtigt wurden. Es kann auch nicht ausgeschlossen werden, dass im hier vorgestellten Vokabular wegen des Kriteriums der semantischen Äquivalenz in allen drei Sprachen bestimmte Einheiten nicht erscheinen, die nur in einer der drei Sprachen besonders häufig gebraucht werden.

¹¹ In 16 jeweils 1.000 geschriebene Wörter umfassenden Texten, welche der Verfasser in anderem Zusammenhang als Repräsentation der Lernziele des Französischunterrichts in Deutschland ausgewertet hat, stellen die Verben, Substantive, Adjektive und Adverbien im Durchschnitt 53 % aller gezählten Schriftzeichenfolgen, mit vergleichsweise geringer Streuung um diesen Mittelwert. Ausgezählt wurden je zwei Texte aus *Le Monde, Le Point*, einem französischen Deutschlandbuch, einem *Guide Vert Michelin*, einem Überblick über das französische Filmschaffen, sowie aus Werken von St. Exupéry, Camus und Maupassant. Vgl. Abel 1988, v. a. S.329.

Des Weiteren ist an die ebenfalls bekannten Schwierigkeiten der lexikalischen Statistik zu erinnern, die der Aussagekraft jeder Häufigkeitsliste deutliche Grenzen setzen. (1) Hier ist zunächst das Problem der Abgrenzung der Inhaltseinheiten anzusprechen. Ist *temps* in *un moteur à quatre temps* 'ein Viertaktmotor' als Beleg für *le temps qui passe* zu zählen oder bildet es eine eigenständige Einheit? Wie viele Inhaltseinheiten entsprechen den Ausdruckseinheiten *juste* oder *faux*, *aj.* bzw. *arrêter* oder *demander v.?* (2) Vor analogen Fragen steht die Erfassung der flektierten Formen. Bilden *le boulanger* und *la boulangère*, *l'infirmier* und *l'infirmière* ein Lemma oder zwei Lemmata? Ist *découragée* in *une personne découragée* als Beleg des Verbs *décourager* zu zählen? (3) Schließlich: Wie können komplexe Ausdruckseinheiten wie *pomme de terre* oder *boîte aux lettres* angemessen berücksichtigt werden? Die genannten Probleme stellen sich bei jeder Auszählung von Texten unablässig. Sie müssen auch bei der Arbeit mit Häufigkeitslisten beachtet werden.¹²

Auch wenn vor einer Überschätzung des Vokabulars unbedingt gewarnt werden muss, so stützen doch zwei frühere Experimente des Verfassers die Hypothese, dass die verzeichneten Einheiten für die Erschließung beliebiger italienischer und spanischer Texte von besonderem Nutzen sind und darum vorrangige lexikalische Lerninhalte für diesen Sprachen gewidmete Lesefertigkeitskurse darstellen. (1) Über 70 % der in den beiden Häufigkeitswörterbüchern zum Italienischen (Juilland 1973, Bortolini 1972) verzeichneten Einträge sind in beiden Werken identisch, obwohl ganz verschiedene Texte ausgewertet wurden (vgl. Abel 1995, S.17 FN 41). Man darf vermuten, dass die im Vokabular verzeichneten französischen, italienischen und spanischen Einträge gleichermaßen in beliebigen französischen, italienischen oder spanischen Texten besonders häufig erscheinen.¹³ (2) Noch beeindruckender ist das Resultat einer Untersuchung zu den 500 Verben, Substantiven, Adjektiven und Adverbien, die in Juillands *Frequency*

¹² Zum Vorgehen bei der Erarbeitung des Vokabulars: (1) Das Vokabular hat, wie oben dargestellt, in der französischen Basisliste intuitiv etwa 500 Inhaltseinheiten eigens angesetzt, obwohl über ihre Häufigkeit im Korpus von Juilland nichts bekannt ist. (2) Flektierte Formen bleiben im Vokabular generell unberücksichtigt, müssen also ebenso separat unterrichtet werden wie die eher der Grammatik zuzurechnenden Wortarten. (3) Auch komplexe Ausdruckseinheiten fehlen in dem Vokabular gänzlich, da sie in den Häufigkeitswörterbüchern nicht erfasst wurden.

¹³ Vgl. auch die in Abel 1988, S.324 FN 2 zitierte statistische Analyse, in der «eine überzeugende Übereinstimmung» zwischen den bei Juilland und den im *Corpus de Nancy* häufigsten Einheiten festgestellt wird.

Dictionary of French Words die ersten Usage-Ränge erreichen. In den oben erwähnten 16 lernzielrepräsentativen Texten¹⁴ stellen diese 500 Einheiten im Durchschnitt 42,8 % aller als Verben, Substantive, Adjektive und Adverbien gezählten Schriftzeichenfolgen. Die Standardabweichung als Maß der Streuung um diesen Mittelwert beträgt 13,6.¹⁵ Das legt die Annahme nahe, dass das vorgestellte Vokabular, das ja von allen 5.000 Einträgen Juillands ausgeht, mehr als die Hälfte der Schriftzeichenfolgen erfasst, die in beliebigen französischen, italienischen und spanischen Texten den vier untersuchten Wortarten zuzuordnen sind.

6. Das Experiment

Völlig offen ist hingegen bislang die Frage, in welchem Ausmaß Gemeinsamkeiten im Häufigkeitswortschatz des Französischen, Italienischen und Spanischen bestehen. Auch zahllose Einzelbeispiele, wie sie vielerorts verzeichnet sind, gestatten keine Verallgemeinerung. Die Tatsache, dass man einen Zauberkünstler auf Französisch als *prestidigitateur*, auf Italienisch als *prestidigitatore* und auf Spanisch als *prestidigitador* bezeichnen kann, und Hunderte ähnlicher Fälle besagen für die Frage nach dem Ausmaß der lexikalischen Einheit der drei Sprachen nicht mehr und nicht weniger als die Kontraste in dem bereits angeführten Beispiel der Bezeichnungen des Fuchses (*renard, volpe, zorro*), dem ebenfalls Hunderte ähnlicher Fälle zur Seite gestellt werden können. Es wurde auch bereits daran erinnert, dass die Beziehungen zwischen sich in den verschiedenen Sprachen entsprechenden Ausdrücken nur selten so einfach zu klassifizieren sind.¹⁶ Didaktisch intendierte Vergleiche des Häufigkeitswortschatzes fehlen bisher. Das beschriebene Experiment kann darum kaum mehr sein als eine erste Annäherung an die

¹⁴ Vgl. FN 10.

¹⁵ Zu den Rohwerten vgl. Abel 1988, S.329. Die 500 fraglichen Einheiten sind in den sechs literarischen Texten wesentlich häufiger als in den zehn nichtliterarischen Texten. Sie stellen aber auch dort 34,7 % aller als Verben, Substantive, Adjektive oder Adverbien gezählten Schriftzeichenfolgen. – Nach den Ergebnissen von Abel 1984 besteht Anlass zu der Befürchtung, dass der Häufigkeitswortschatz in den deutschen Französischlehrwerken auch heute noch sträflich vernachlässigt wird.

¹⁶ Friedrich Diez' *Romanische Wortschöpfung* (1875), eine der letzten Veröffentlichungen des Begründers der Romanischen Philologie, zählt für den Verfasser noch immer zu den lesenswertesten Darstellungen der Thematik.

Thematik. Da die Vermittlung von Lesefertigkeit im Vordergrund des Interesses steht, bezieht es sich ausschließlich auf die geschriebene Sprache und deutet mehr oder weniger große Übereinstimmungen in den Schriftzeichenfolgen der verschiedenen Sprachen als Indiz für die Erschließbarkeit der jeweiligen Einträge. Die oft beträchtlichen Kontraste in der Aussprache der Schriftzeichen bleiben unberücksichtigt.¹⁷ Die synchronische Einheit der Romanischen Sprachen ist ja in ihrer Aussprache kaum wahrnehmbar.

Eine gewisse Unschärfe der Einordnung ergab sich aus der Tatsache, dass einerseits nicht auf ein verlässliches System von Entsprechungsregeln zurückgegriffen werden konnte¹⁸ und andererseits selbst der Rekurs auf offenkundige Entsprechungen sehr häufig durch Umstände des Einzelfalls durchkreuzt wird. Natürlich ist es etwa eine Kleinigkeit, die französische Schriftzeichenfolge OI als Entsprechung eines italienischen oder eines spanischen E zu klassifizieren. Wie groß ist der Nutzen einer solchen Zuordnung für die Deutung von ital. *stella* oder span. *estrella*, vorausgesetzt, und auch damit ist bei den Adressaten des Lesefertigkeitskurses nicht immer zu rechnen, man kennt franz. *étoile*? Genügt die Kenntnis der offenkundigen Entsprechung franz. *-ée*, = ital. *-ata* = span. *-ada*, um in ital. *giornata* oder span. *jornada* franz. *journée* zu erkennen?

Die im Folgenden berichteten Ergebnisse beruhen auf einer 100 Einträge umfassenden Stichprobe aus dem Vokabular. Die Einträge wurden zunächst den folgenden Sachgebieten entnommen: 1. *Le ciel et l'atmosphère*, 7. *Les sens*, 11. *La personnalité: l'intelligence, la perception*, 12. *La pensée*, 23. *La morale, les caractères*, 24. *La famille*, 33. *Les outils et le matériel*, 34. *L'agriculture*, 39. *Les communes*, 43. *La défense nationale*, 44. *L'instruction publique*, 53. *La quantité*, 55. *L'espace*, 60. *Le changement*. Ausgewählt wurden in der Regel sieben aufeinander folgende Einträge. Obwohl bei der Erstellung der Stichprobe Sachgebiete

¹⁷ Beispiele: der Gebrauch von U für [y] oder [u] in franz. *lune* bzw. ital. und span. *luna*, die unterschiedlichen lautlichen Entsprechungen des Schriftzeichens C in franz. *ciel* sowie ital. und span. *cielo*.

¹⁸ Nach mehreren zeitaufwendigen Versuchen in den siebziger Jahren haben auch wiederholte Anläufe in der Augsburger Zeit dem Verfasser gezeigt, wie schwierig die Konstruktion eines solchen Systems ist. Es ist ja unumgänglich, auch die Ebenen der Wortbildung und der Semantik zu berücksichtigen. Eine zusätzliche Schwierigkeit entsteht beim Bemühen um Schülern verständliche Regelformulierungen. Erstaunlicherweise verfügen engagierte Lerner dennoch schon nach wenigen Wochen über eine intuitive Kenntnis selbst komplexer Entsprechungsregeln.

vermieden wurden, in denen Internationalismen gehäuft auftreten,¹⁹ zeigt bereits die erste Durchsicht, dass unter den 100 Einträgen fast 20 Einträge im Französischen, Italienischen und Spanischen Internationalismen aufwiesen, die auch im Deutschen gebräuchlich sind und sich in der Regel auch im Englischen finden.²⁰ Da diese Fälle für die Frage nach dem didaktischen Nutzen von Gemeinsamkeiten im Häufigkeitswortschatz des Französischen, Italienischen und Spanischen in einem simultanen Lesefertigkeitskurs Italienisch / Spanisch ohne Belang sind, wurden sie aus der Stichprobe ausgesondert und durch Einträge aus den drei folgenden Sachgebieten ersetzt: 39. *Les communes*, 48. *La valeur*, 58. *Le mouvement*.²¹ Das oben erwähnte Bestreben, im Vokabular soweit wie möglich einem französischen Begriff mehrere italienische oder spanische Einheiten zuzuordnen, hatte zur Folge, dass in der Stichprobe 100 französischen Einträgen 106 italienische und 105 spanische Ausdrücke gegenüber stehen.

Die Auswertung der endgültigen Stichprobe zielte zunächst auf besonders deutliche Übereinstimmungen in sich semantisch entsprechenden Schriftzeichenfolgen des Französischen, Italienischen, Spanischen und Englischen. In Anbetracht der Stellung des Lateinischen im Schulwesen mehrerer europäischer Länder hat der Verfasser sodann zusätzlich auch das Lateinische berücksichtigt. Der Ansatz der gegen Lehrgangsende verfügbaren Lateinkenntnisse beruht dabei in einem gewissen Maße auf subjektiven Erwägungen. Der Verfasser stützte sich auf seine Qualifikation als Lateinlehrer und verschiedene Lehrmittelanalysen.²² Bei der Auswertung der Stichprobe wurde unterschieden zwischen Fällen, in denen für Anfänger ohne Vorkenntnisse ausgehend von einer bestimmten Sprache die Möglichkeit einer leichten (sog. Typ 1) oder nur die Möglichkeit einer recht leichten (sog. Typ 2) Erschließung des italienischen bzw. des spanischen Eintrags vermutet werden konnte.²³ Der Vergleich beschränkt sich auf zum gleichen

¹⁹ Etwa 40. *L'Etat et les régimes politiques* oder 41. *Le gouvernement et l'administration*.

²⁰ Beispiele: *le problème, il problema, el problema, the problem, das Problem; social aj., sociale aj., social aj., social aj., sozial aj.; situer v., situare v., situar v., to situate, situieren v.*

²¹ Die Unerheblichkeit der Internationalismen für die Fragestellung dieses Beitrags ändert nichts an ihrer extremen Wichtigkeit für den fremdsprachlichen Wortschatzunterricht. Vgl. Abel 1982 und Abel 1995, S.14 mit FN 33.

²² In den frühen 90er Jahren wurde bei der Vorbereitung einer Lehrveranstaltung der gesamte Lernwortschatz des vierbändigen Lateinlehrwerks *Roma* mit französischen, italienischen, spanischen und englischen Entsprechungen versehen. Vgl. auch Abel 1982.

²³ Vgl. Tabelle 1 mit zwei Beispielen zu beiden Typen für jedes untersuchte Sprachenpaar.

Eintrag des Vokabulars aufgeführte Einheiten und besonders geläufige lateinische Lexeme. Die Berücksichtigung weiterer, in allen Sprachen reichlich vorhandener Synonyme hätte die Vorteile der Bezugnahme auf das Vokabular zunichte gemacht und das Experiment insgesamt verwässert. Da dennoch, wie oben ausgeführt, intuitive Einordnungen nicht zu vermeiden waren und auf das Urteil anderer Personen nicht zurückgegriffen werden konnte, wurde die Auswertung mehrfach an verschiedenen Tagen wiederholt. Vorausgehende Einordnungen wurden dabei selbstkritisch in Frage gestellt. Das festgestellte Ausmaß der Übereinstimmungen übertrifft die Erwartungen des Verfassers.

Tabelle 1 fasst die Ergebnisse des Experiments zusammen. Die Befunde können nur im Rahmen der verfolgten Thematik Geltung beanspruchen. Es ist offenkundig, dass Muttersprachler der drei untersuchten Sprachen und Personen mit breiteren Latein- oder Englischkenntnissen wesentlich mehr lexikalische Einheiten des Italienischen und/oder des Spanischen erschließen können. In der untersuchten Stichprobe sind Deutschkenntnisse, außer im Bereich der Internationalismen, für die Deutung italienischer und spanischer Schriftzeichenfolgen praktisch ohne Nutzen.

7. Die Ergebnisse des Experiments

Die in Tabelle 1 dargestellten Ergebnisse des Experimentes können in der folgenden Weise versprachlicht werden:

1. Von den 106 italienischen bzw. 105 spanischen Einheiten der Stichprobe können mit Hilfe von Einträgen des Vokabulars in der jeweils anderen Sprache 62 bzw. 61 Einträge leicht (49, bzw. 48) oder recht leicht (13) erschlossen werden.
2. Von den 106 italienischen Einheiten der Stichprobe können mit Hilfe französischer Einträge des Vokabulars 43 leicht (29) oder recht leicht (14) erschlossen werden.
3. Von den 105 spanischen Einheiten der Stichprobe können mit Hilfe französischer Einträge des Vokabulars 47 leicht (30) oder recht leicht (17) erschlossen werden.
4. Von den 106 italienischen Einheiten der Stichprobe können vom Lateinischen aus 46 leicht (34) oder recht leicht (12) erschlossen werden.

5. Von den 105 spanischen Einheiten der Stichprobe können vom Lateinischen aus 44 leicht (34) oder recht leicht (10) erschlossen werden.
6. Von den 106 italienischen Einheiten der Stichprobe können vom Englischen aus 22 leicht (16) oder recht leicht (6) erschlossen werden.
7. Von den 105 spanischen Einheiten der Stichprobe können vom Englischen aus 23 leicht (18) oder recht leicht (5) erschlossen werden.

Die berichteten Ergebnisse lassen folgende Schlussfolgerungen zu:

1. Es ist möglich und sinnvoll, die Fähigkeit zum Lesen italienischer und spanischer Texte in einem simultanen Lehrgang zu vermitteln. Die untersuchte Stichprobe legt die Annahme nahe, dass deutlich mehr als die Hälfte der in einem solchen Kurs vorrangig zu unterrichtenden Einheiten des Häufigkeitswortschatzes in der jeweils anderen Sprache eine unmittelbare Entsprechung hat, also gewissermaßen nur einmal zu lernen ist. Die verbundene Aneignung der Lesefertigkeit in beiden Sprachen hat auch den Vorteil, dass sie den Blick auf Kontraste zwischen ihnen lenkt, die sonst kaum wahrgenommen werden.
2. In einem simultanen Lesefertigkeitskurs Italienisch / Spanisch sollte konsequent auf vorhandene Französisch- und/oder Lateinkenntnisse zurückgegriffen werden. Die Erlernung von etwa zwei Fünfteln der in der Stichprobe enthaltenen lexikalischen Lerninhalte kann so wesentlich erleichtert werden.
3. Französisch- und Lateinkenntnisse sind für beide Sprachen etwa gleich nützlich. Ihre Wirkung kann durch den Rückgriff auf das Englische verstärkt werden.
4. Vor einer Unterschätzung der Schwierigkeit des Unternehmens muss dennoch nachdrücklich gewarnt werden. (a) Die in einem Lesefertigkeitskurs zu vermittelnde lexikalische Kompetenz muss entschieden über den Häufigkeitswortschatz hinausgehen. Andere Teile des Wortschatzes weisen nicht notwendigerweise gleich viele Gemeinsamkeiten auf. (b) Auch in der untersuchten Stichprobe hat mehr als ein Drittel der herangezogenen italienischen und spanischen Einheiten in der jeweils anderen Sprache keine unmittelbare Entsprechung, muss also separat gelernt werden. (c) Französisch- *oder* Lateinkenntnisse sind nur für die Erlernung von weniger als der Hälfte der in der Stichprobe enthaltenen italienischen und spanischen Einheiten von unmittelbarem Nutzen. Selbst der verbundene Rückgriff auf das Französische *und* das Lateinische dürfte nicht dazu führen, dass auch nur die Hälfte der zu lehrenden lexikalischen Einheiten als bekannt vorausgesetzt werden kann. (d) Auch

ein Lesefertigkeitskurs kann sich nicht lediglich auf die Vermittlung lexikalischer Lerninhalte beschränken. Die Aneignung der Grammatik, vor allem der Verbalflexion und der Pronominalsyntax, erfordert einen nicht unerheblichen Lernaufwand. In einem gewissen Umfang muss auch Aussprachekompetenz vermittelt werden. Die relativ aussprachenahere Rechtschreibung des Italienischen und des Spanischen stellt dabei im Vergleich zu anderen Sprachen freilich einen großen Vorteil dar.

5. Trotz der angeführten Schwierigkeiten rechtfertigt das berichtete Experiment die dringende Empfehlung, die Ähnlichkeiten im Wortschatz des Italienischen und Spanischen künftig weit mehr als bisher in simultanen Lesefertigkeitskursen dieser beiden Sprachen konsequent zu nutzen und dabei auch das Französische, Lateinische und Englische angemessen zu berücksichtigen.

Bibliographie

Quellen

- Juilland, Alphonse u.a. (1964): *Frequency Dictionary of Spanish Words*. London – The Hague – Paris: Mouton.
- Juilland, Alphonse u.a. (1970): *Frequency Dictionary of French Words*. The Hague – Paris: Mouton.
- Juilland, Alphonse u.a. (1973): *Frequency Dictionary of Italian Words*. The Hague – Paris: Mouton.
- Bortolini, Umberta, u.a. (1972): *Lessico di frequenza della lingua italiana contemporanea*. Milano: Garzanti.
- Gougenheim, Georges (1967): *Dictionnaire fondamental de la langue française*. Nouvelle édition revue et augmentée. Paris: Didier.

Andere Literatur

- Abel, Fritz (1971a): "Spanisch und Italienisch im Lateinunterricht". *Mitteilungsblatt des Deutschen Altphilologenverbandes* 14, 7-11.

- Abel, Fritz (1971b): "Die Vermittlung passiver Spanisch- und Italienischkenntnisse im Rahmen des Französischunterrichts". *Die Neueren Sprachen* 70, 355-359.
- Abel, Fritz (1982): "Bemerkungen eines Romanisten zu einer lateinischen Wortkunde". *Gymnasium* 89, 332-336.
- Abel, Fritz (1984): "Der französische Häufigkeitsschatz nach Juilland in zwei verbreiteten Lehrwerken für den Französischunterricht". In: Götz, Dieter & Herbst, Thomas (Hrsg.): *Theoretische und praktische Probleme der Lexikographie*. München: Hueber, 18-49.
- Abel, Fritz (1988): "Le vocabulaire de fréquence dans différentes sortes de textes français". In: Lüdtke, Jens (Hrsg.): *Energie und Ergon*. Band III. Tübingen: Narr, 323-337.
- Abel, Fritz (1995): "L'objet de l'enseignement du vocabulaire dans l'enseignement scolaire du français en Allemagne". In: Hoinkes, Ulrich (Hrsg.): *Panorama der lexikalischen Semantik*. Tübingen: Narr, 1-21.
- Abel, Fritz (2000): "Que signifie 'savoir' une langue étrangère?". In: Staib, Bruno (Hrsg.): *Linguistica romanica et indiana*. Tübingen: Narr, 3-20.
- Abel, Fritz (2004): "Werteorientierung im Französischunterricht". In: Matthes, Eva (Hrsg.): *Werteorientierter Unterricht – eine Herausforderung für die Schulfächer*. Donauwörth: Auer, 145-169.
- Aguado, Karin & Hu, Adelheid (Hrsg.) (2000): *Mehrsprachigkeit und Mehrkulturalität. Dokumentation des 18. Kongresses für Fremdsprachendidaktik*. Berlin: Pädagogischer Zeitschriftenverlag.
- Bausch, Karl-Richard u.a. (2004): *Mehrsprachigkeit im Fokus. Arbeitspapiere der 24. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen: Narr.
- Bieritz, Wulf Dieter (1974): *Semantischer Transfer auf verwandte Fremdsprachen*. Bochum: Zentrales Fremdspracheninstitut der Ruhr-Universität.
- Blanche-Benveniste, Claire & Valli, André (éds.) (1997): *L'intercompréhension : Le cas des langues romanes*. Le français dans le monde. Recherches et applications.
- Carton, Francis & Riley, Philip (éds.) (2003): *Vers une compétence plurilingue*. Le français dans le monde. Recherches et applications.
- Diez, Friedrich (1875): *Romanische Wortschöpfung*. Bonn: Weber.
- Hallig, Rudolf & von Wartburg, Walter (1963): *Begriffssystem als Grundlage der Lexikographie*. 2., neu bearbeitete und erweiterte Auflage. Berlin: Akademie-Verlag.

- Klein, Horst G. & Stegmann, Tilbert D. (2000): *EuroComRom – Die sieben Siebe: Romanische Sprachen sofort lesen können*. 2., korrigierte Auflage. Aachen: Shaker. Rez.
- Abel, Fritz (2002): *Praxis des neusprachlichen Unterrichts* 49, 107-108.
- Meißner, Franz-Joseph & Reinfried, Marcus (Hrsg.) (1998): *Mehrsprachigkeitsdidaktik. Konzepte, Analysen, Lehrerfahrungen mit romanischen Fremdsprachen*. Tübingen: Narr.
- Stefenelli, Arnulf (1992): *Das Schicksal des lateinischen Wortschatzes in den romanischen Sprachen*. Passau: Rothe.
- Wandruszka, Mario (1979): *Die Mehrsprachigkeit des Menschen*. München: Piper.

Tabelle 1 Ergebnisse des Experiments

	Italienische Einheiten der Stichprobe ($\Sigma = 106$)	Spanische Einheiten der Stichprobe ($\Sigma = 105$)
Vom Spanischen bzw. Italienischen aus in der anderen Sprache leicht (= Typ 1) oder recht leicht (= Typ 2) erschließbar	Insgesamt 62 Einheiten 49 Einheiten Typ 1, wie: <i>mentire vs. mentir, cambiare vs. cambiar</i> 13 Einheiten Typ 2, wie: <i>ingannare vs. engañar, scuola vs. escuela</i>	Insgesamt 61 Einheiten 48 Einheiten Typ 1, wie: <i>mentire vs. mentir, cambiare vs. cambiar</i> 13 Einheiten Typ 2, wie: <i>ingannare vs. engañar, scuola vs. escuela</i>
Vom Französischen aus leicht (= Typ 1) oder recht leicht (= Typ 2) erschließbar	Insgesamt 43 Einheiten 29 Einheiten Typ 1, wie: <i>mentire vs. mentir, arma vs. arme</i> 14 Einheiten Typ 2, wie: <i>pace vs. paix, scappare vs. échapper</i>	Insgesamt 47 Einheiten 30 Einheiten Typ 1, wie: <i>mentir vs. mentir, arma vs. arme</i> 17 Einheiten Typ 2, wie: <i>paz vs. paix, escapar vs. échapper</i>
Vom Lateinischen aus leicht (= Typ 1) oder recht leicht (= Typ 2) erschließbar	Insgesamt 46 Einheiten 34 Einheiten Typ 1, wie: <i>mentire vs. mentiri, pace vs. pacem</i> 12 Einheiten Typ 2, wie: <i>trasmettere vs. transmittere, cielo vs. caelum</i>	Insgesamt 44 Einheiten 34 Einheiten Typ 1, wie: <i>mentir vs. mentiri, paz vs. pacem</i> 10 Einheiten Typ 2, wie: <i>trasmitir vs. transmittere, cielo vs. caelum</i>
Vom Englischen aus leicht (= Typ 1) oder recht leicht (= Typ 2) erschließbar	Insgesamt 22 Einheiten 16 Einheiten Typ 1, wie: <i>arma vs. arm, sufficiente vs. sufficient</i> 6 Einheiten Typ 2, wie: <i>scuola vs. school, valore vs. value</i>	Insgesamt 23 Einheiten 18 Einheiten Typ 1, wie: <i>arma vs. arm, suficiente vs. sufficient</i> 5 Einheiten Typ 2, wie: <i>escuela vs. school, valor vs. value</i>

N. B. In der Stichprobe bleibt der internationale Wortschatz unberücksichtigt, dem etwa 20 % der Einträge des Vokabulars zuzurechnen sind.

Tabelle 2 Auszüge aus dem Vokabular
 Auszug aus dem *Centre d'intérêt 7 Les sens*

Français	Italien	Espagnol	Anglais	Allemand
7.31 <i>foncé</i> , aj.	<i>oscuro</i> , aj. <i>scuro</i> , aj.	<i>oscuro</i> , aj. <i>oscuro</i> , aj.	<i>dark</i> , aj.	<i>dunkel</i> , aj.
7.32 <i>pâle</i> , aj.	<i>pallido</i> , aj.	<i>pálido</i> , aj.	<i>pale</i> , aj.	<i>bleich</i> , aj.
7.33 <i>aveugle</i> , aj.	<i>cieco</i> , aj.	<i>ciego</i> , aj.	<i>blind</i> , aj.	<i>blind</i> , aj.
7.34 <i>entendre</i> , v.	<i>sentire</i> , v. <i>udire</i> , v.	<i>oír</i> , v.	<i>to hear</i>	<i>hören</i> , v.
7.35 <i>écouter</i> , v.	<i>ascoltare</i> , v.	<i>escuchar</i> , v.	<i>to listen</i>	<i>zuhören</i> , v.
7.36 <i>le bruit</i>	<i>il rumore</i>	<i>el ruido</i>	<i>the noise</i>	<i>der Lärm</i>
7.37 <i>sonner</i> , v.	<i>s(u)onare</i> , v.	<i>sonar</i> , v.	<i>to sound</i>	<i>klingen</i> , v.
7.38 <i>le son</i>	<i>il suono</i>	<i>el sonido</i>	<i>the sound</i>	<i>der Klang</i>
7.39 <i>aigu</i> , aj.	<i>acuto</i> , aj.	<i>agudo</i> , aj.	<i>sbrill</i> , aj.	<i>schrill</i> , aj.

Auszug aus dem *Centre d'intérêt 23 La morale, les caractères*

Français	Italien	Espagnol	Anglais	Allemand
23.45 <i>méchant</i> , aj.	<i>cattivo</i> , aj.	<i>malo</i> , aj.	<i>wicked</i> , aj.	<i>böse</i> , aj.
23.46 <i>injuste</i> , aj.	<i>ingiusto</i> , aj.	<i>injusto</i> , aj.	<i>unjust</i> , aj.	<i>ungerecht</i> , aj.
23.47 <i>mentir</i> , v.	<i>mentire</i> , v.	<i>mentir</i> , v.	<i>to lie</i>	<i>lügen</i> , v
23.48 <i>le mensonge</i>	<i>la bugia</i> <i>la menzogna</i>	<i>la mentira</i>	<i>the lie</i>	<i>die Lüge</i>
23.49 <i>tromper</i> , v.	<i>ingannare</i> , v.	<i>engañar</i> , v.	<i>to deceive</i>	<i>täuschen</i> , v.
23.50 <i>trahir</i> , v.	<i>tradire</i> , v.	<i>vender</i> , v. (Juillard ohne <i>traicionar</i> , v.)	<i>to betray</i>	<i>verraten</i> , v.
23.51 <i>cruel</i> , aj.	<i>crudele</i> , aj.	<i>cruel</i> , aj.	<i>cruel</i> , aj.	<i>grausam</i> , aj.
23.52 <i>blessé</i> , v.	<i>offendere</i> , v.	<i>ofender</i> , v.	<i>to offend</i>	<i>beleidigen</i> , v.
23.53 <i>l'injure</i>	<i>l'offesa</i>	<i>la ofensa</i>	<i>the insult</i>	<i>die Beleidigung</i>

N. B. Nur die französischen, italienischen und spanischen Einträge des Vokabulars beruhen auf der Auswertung von Häufigkeitswörterbüchern der jeweiligen Sprachen.

Geschichte im Französischunterricht¹

Vorstellung zweier Kapitel aus dem Entwurf eines landeskundlichen Minimums

1.1 Es gibt keine sprachliche Kompetenz² ohne eine gewisse Kenntnis der Welt und ohne die Vertrautheit mit soziokulturellen Konventionen, die in der jeweiligen Sprachgemeinschaft gelten. Auch wer die Meinung vertritt, dass die Vermittlung sprachlicher Einheiten und Regeln das vorrangige Ziel des Fremdsprachenunterrichts darstellt, weil mit ihrer Hilfe auch Unbekanntes erfasst und mitgeteilt werden kann, kommt nicht umhin, bei der Planung des Unterrichts außersprachliche Sachverhalte zu benennen, die den Schülerinnen und Schülern bekannt sein müssen, damit sie ihre Sprachkenntnisse angemessen einsetzen können. Noch immer ist es ja etwa unvorstellbar, dass Deutsche und Franzosen kommunizieren, ohne dass in ihrem Bewusstsein die Erinnerung an die Kriege zwischen den beiden Völkern mehr oder weniger diffus präsent ist. Zur Vermeidung von Missverständnissen schulden der deutsche Französischunterricht und der französische Deutschunterricht den Schülern ein verbindliches Minimum von orientierenden Informationen über diesen Teil der deutsch-französischen Geschichte, auch wenn durchaus mit mehr oder weniger zufällig erworbenen Vorkenntnissen zu rechnen ist. Und natürlich müssen diese Informationen ergänzt werden durch Hinweise auf das gegenwärtige Zusammenwirken von Deutschen und Franzosen, vor allem in der Europäischen Union, und einen Blick auf mögliche Entwicklungen in der Zukunft.

1.2 Was hier an einem historischen Beispiel verdeutlicht wurde, das im Geschichtsunterricht meist erst lange nach dem Einsetzen des Französischunterrichts behandelt wird, gilt für alle Bereiche der Wirklichkeit. Wer mit dem Auto nach Frankreich reist, muss daran denken, nicht unbeträchtliche Ausgaben für

¹ Erstveröffentlichung in: Wolfgang Hasberg u. Wolfgang E. J. Weber (Hg.), *Geschichte entdecken*. Karl Filser zum 70. Geburtstag. Berlin: LIT 2007, S. 19-47.

² Der häufig mangelhaft bestimmte Begriff der sprachlichen Kompetenz bezeichnet die Fähigkeit, durch den Einsatz sprachlicher (d.h. phonischer, graphischer, lexikalischer und grammatischer) Mittel etwas zu bewirken, also mit Hilfe einer Sprache zu handeln. *Se servir d'une langue, c'est agir*. Vgl. Abel 2000.

die Autobahnmaut einzuplanen. Wer mit der Bahn reist, sollte wissen, dass er seinen Fahrschein vor dem Besteigen des Zuges entwerten muss, damit er nicht als Schwarzfahrer bestraft wird. Wer bei einem französischen Essen die Vorspeise (*les hors d'oeuvre*) nicht als solche erkennt, wird beim Hauptgericht nicht mehr zugreifen können. Wer auf Französisch telefonieren will, muss bestimmte feststehende Wendungen verstehen, bzw. selbst gebrauchen können. Wer von der nationalen Bedeutung der Stadt Paris keine Ahnung hat, riskiert ebenso Fehldeutungen wie jemand, der nicht weiß, dass Marseille am Mittelmeer liegt. Die Existenz zahlreicher französischsprachiger Staaten in Schwarzafrika muss im deutschen Französischunterricht genauso erwähnt werden wie die Machtfülle des französischen Staatspräsidenten, die weit über das hinausgeht, was das Grundgesetz dem deutschen Staatspräsidenten zuschreibt. Sonst sind Missverständnisse vorprogrammiert. *Verstehen setzt Wissen voraus*. Sprachunterricht muss immer auch Sachunterricht sein und Sachunterricht ist immer auch Sprachunterricht. Das gilt selbst für die Muttersprache. Die im Unterricht zu vermittelnde Kenntnis der außersprachlichen Wirklichkeit darf dabei freilich ebenso wenig zum Selbstzweck werden wie die Erlernung der Einheiten oder Regeln der Sprache. Beides ist im Wesentlichen nur in dem Maße gerechtfertigt, wie es der Fähigkeit nützt, mit Hilfe der Sprache zu handeln.³ Man muss sich allerdings hüten, die Grenzen gerade des schulischen Sprachunterrichts in dieser Hinsicht zu eng zu ziehen. Die Gesellschaft hat der Schule ihre Zukunft anvertraut. Der Unterricht muss auch zur Persönlichkeitsentwicklung der Schülerinnen und Schüler beitragen und sie so auf heute noch nicht absehbare Herausforderungen vorbereiten. Der Kampf gegen Ignoranz wird immer zu den Pflichten der Schule gehören. Auch die gemeinschaftsstiftende Funktion des gemeinsamen Wissens⁴ und ihr besonderer Nutzen für die Kommunikation zwischen Angehörigen verschiedener Sprachgemeinschaften sind Argumente gegen eine zu starke Reduktion der außersprachlichen Lerninhalte im Fremdsprachenunterricht.

2 Die deutschen Französischlehrpläne und die Französischlehrwerke haben sich der Notwendigkeit einer Festschreibung von verbindlichen

³ Es dürfte nur wenige ehemalige Studierende des Verfassers geben, die sich nicht an die Maxime erinnern: *Le fait que je sache quelque chose ne justifie pas que je l'enseigne*. 'Die Tatsache, dass ich etwas weiß, rechtfertigt nicht, dass ich es unterrichte.'

⁴ Vgl. Abel – Abel 2001.

landeskundlichen Kenntnissen und Fertigkeiten bisher allenfalls intuitiv gestellt. Der erste Beschluss der Kultusministerkonferenz über *einheitliche Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung* für das Fach Französisch vertrat 1975 noch nachdrücklich die Meinung, dass nicht einmal über ein Minimum landeskundlicher Lerninhalte Konsens erreicht werden könne: «Im Bereich Landeskunde und Literatur kann ein allgemeinverbindlicher thematischer Minimalkatalog nicht aufgestellt werden.» (KMK 1975:11). Die Frage nach einzelnen Gegenständen, die für den Unterricht unverzichtbar sind, musste in Anbetracht dieser Auffassung als gänzlich abwegig erscheinen. Sie durfte auch für die Leistungserhebung kaum eine Rolle spielen. Im herkömmlichen deutschen Französischunterricht entschied darum letztlich der Zufall darüber, was die Schüler zur Welt der Frankophonen lernten. Das gilt sogar für die Leistungskurse. Auch wenn man es kaum glauben mag: Es ist unmöglich, jenseits der in Deutschland allgemein verbreiteten Kenntnisse oder Meinungen über Frankreich⁵ landeskundliche Sachverhalte zu benennen, mit denen die Absolventen dieser Kurse mit Sicherheit vertraut waren. In einer Untersuchung, die im Anschluss an die Umfragen von 1969 und 1979 (Abel – Lang 1984) 1990/91 vom Lehrstuhl für Didaktik des Französischen an der Universität Augsburg durchgeführt wurde und von deren Informanten etwa drei Viertel (145 von 190) einen Leistungskurs Französisch besucht hatten, waren rund ein Viertel der sich äussernden Personen der Ansicht, Jeanne d'Arc habe einen Volksaufstand gegen die Übermacht des französischen Königs angeführt. Nur weniger als die Hälfte wussten, dass der französische Staatspräsident sein Amt auch ohne parlamentarische Mehrheit ausüben kann. Über ein Drittel glaubten, er könne durch einen Misstrauensantrag des Parlaments gestürzt werden.⁶ Was für die außersprachlichen Gegenstände des Unterrichts gilt, trifft weitgehend auch für die sprachlichen Lerninhalte zu, insbesondere für den Wortschatz. Nichts verdeutlicht die Willkür der intuitiven traditionellen Lerninhaltsbestimmungen besser als die Tatsache, dass das Lehrwerk *Cours de base*, mit dem zwischen etwa 1975 und 1995 Millionen deutscher Gymnasiasten Französisch gelernt haben, die Substantive *la guerre* 'der Krieg' und *le peuple* 'das Volk'

⁵ Karikierend: «Paris liegt an der Seine. Es gibt dort den Eiffelturm, Montmartre und die Kathedrale Notre-Dame. Die Farben blau-weiß-rot stehen für Frankreich. In Frankreich isst man Weißbrot, Croissants und *mousse au chocolat*. Franzosen trinken Rotwein. In Paris gibt es glückliche Clochards und *chic* gekleidete Französinnen.»

⁶ Weitere Ergebnisse der Umfrage bei Abel 1991:24 f.

nicht vermittelte. Wenn der Unterricht das Lehrwerk nicht ergänzte, mussten Schüler, die fast vier Unterrichtsjahre lang mit den drei Bänden des *Cours de base* gearbeitet hatten, zum Wörterbuch greifen, wenn ihnen in ihren Kontakten mit Frankophonen oder in französischen Texten zum ersten Mal die Begriffe *la guerre* oder *le peuple* begegneten.

3.1 Inzwischen hat sich Vieles verändert. Nicht zuletzt der außerordentlich geschickt lancierte *Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen* (Europarat 2001, vgl. Abel 2003a) hat dazu geführt, dass die eingangs herausgestellte notwendige Verbindung von Sprach- und Sachunterricht heute letztlich unbestritten ist. Die von der Kultusministerkonferenz am 4.12.2003 beschlossenen *Bildungsstandards für die erste Fremdsprache (Englisch / Französisch) für den Mittleren Schulabschluss (Jahrgangsstufe 10)* und die Fortschreibung der *Einheitlichen Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung* für das Fach Französisch (zuletzt: Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 5.2.2004) sprechen nunmehr ganz selbstverständlich von auf die fremde Kultur bezogenen *Kenntnissen und Fertigkeiten*⁷ bzw. von *fachbezogenen soziokulturellen Themen und Inhalten*⁸ als Komponenten der im Sprachunterricht zu vermittelnden Kompetenz und geben durch die Nennung einschlägiger Themen (in nicht immer glücklicher Auswahl und Bezeichnung) den für die Lehrpläne der Bundesländer Verantwortlichen bedenkenswerte Anregungen. Als unmittelbare Dienstvorschrift der Lehrerinnen und Lehrer benennen die Lehrpläne zu den verschiedenen Jahrgangsstufen einzelne landeskundliche Sachverhalte etwas konkreter und in größerer Anzahl, zeichnen sich bei genauerem Hinsehen aber dennoch weiter vor allem dadurch aus, dass sie kaum verbindliche Unterrichtsinhalte festsetzen. Im Gegensatz zur allgemeinen Tendenz der neueren Lehrplanarbeit in Deutschland und insbesondere zu den Lehrplänen für den Geschichtsunterricht beschränken sich die Französischlehrpläne weitgehend auf die Benennung eines Rahmens, der Wahlmöglichkeiten eröffnet und auch Ergänzungen zulässt. Obschon immer mehr Fachdidaktiker anerkennen, dass die Eingrenzung und Beschreibung der Unterrichtsinhalte zu ihren wichtigsten Aufgaben gehört, ist ein landeskundliches Pflichtpensum für den Französischunterricht an deutschen Gymnasien nicht einmal in groben Umrissen fassbar. Trotz aller Fortschritte in der

⁷ Abschnitt 3.3 der *Bildungsstandards*, S. 16 f.

⁸ Abschnitt 1.2.1 der *Einheitlichen Prüfungsanforderungen*, S. 9.

Auffassung der Sache muss man befürchten, dass die Schüler auch heute noch im Unterricht nur in unzureichender und willkürlicher Weise auf ihre Kontakte mit der Welt der Frankophonen vorbereitet werden.

3.2 Zwei Beispiele

(a) Nach dem letzten greifbaren Entwurf des *Lehrplans für den Geschichtsunterricht des achtjährigen bayerischen Gymnasiums* (Bayern 2004) sollen die Schüler auf der Jahrgangsstufe 9 das folgende «Grundwissen» erwerben:

- 1929 Weltwirtschaftskrise; 30.1.1933 Hitler Reichskanzler; „Machtergreifung“; Nationalsozialismus; Antisemitismus; „Drittes Reich“; 1933 „Ermächtigungsgesetz“; „Gleichschaltung“; „Nürnberger Gesetze“; 9.11.1938 Novemberpogrom; systematische Vernichtung der europäischen Juden; Holocaust; Konzentrations- und Vernichtungslager; Münchner Abkommen; 1.9.1939 Beginn des Zweiten Weltkriegs; Widerstand; 20. Juli 1944 Attentat auf Hitler
- 8./9.5.1945 bedingungslose Kapitulation Deutschlands; Konferenz von Potsdam; Flucht und Vertreibung; Besatzungszonen; 1946 Verfassung des Freistaats Bayern; Entnazifizierung; Währungsreform; 1949 Gründung der beiden deutschen Staaten; 23.5.1949 Grundgesetz; Deutsche Frage; Blockbildung; Kalter Krieg; Entkolonialisierung; Adenauer; Westintegration; NATO; Warschauer Pakt; 17.6.1953 Aufstand gegen das DDR-Regime; 1961 Mauerbau; „'68er-Bewegung“; Entspannungspolitik; Grundlagenvertrag; Ostverträge; Brandt
- ab 1985 Reformpolitik Gorbatschows; 1989 Umbruch im Ostblock; 9.11.1989 Öffnung der innerdeutschen Grenze; 3.10.1990 „Tag der deutschen Einheit“; UNO
- 1963 deutsch-französischer Freundschaftsvertrag; europäische Einigung; 1992 Vertrag von Maastricht.

Dagegen heißt es an der entsprechenden Stelle im Entwurf des *Lehrplans für Französisch als zweite Fremdsprache* auf der gleichen Jahrgangsstufe zum landeskundlichen «Grundwissen» lediglich:

Weitere Einblicke in das Zusammenleben in der Gesellschaft, in Strukturmerkmale Frankreichs und Ausbildungsformen; Einblicke in Geschichte, Wissenschaft und Kultur Frankreichs (17./18. Jahrhundert) und in die deutsch-französischen Beziehungen; Einblicke in ein Land des Maghreb.

(b) In dem am 15.9.2001 vom Land Baden-Württemberg erlassenen *Bildungsplan für das allgemein bildende Gymnasium mit achttjährigem Bildungsgang* (Baden-Württemberg 2001) werden in analoger Weise die folgenden Lerninhalte des *Geschichtsunterrichts* auf der Jahrgangsstufe 9 durch Kästchen als besonders wichtig herausgestellt (S. 363 ff.):

- 1917 Oktoberrevolution, 1921 X. Parteitag, seit 1922 Hochkonjunktur in den USA, 1929 Börsenkrach
- 1918 Novemberereignisse, 1919 Versailler Vertrag, Weimarer Verfassung, 1927 Arbeitslosenversicherung, 1930 Scheitern der Großen Koalition
- 10. 1933 (sic) Ernennung Hitlers zum Reichskanzler, Ermächtigungsgesetz, 1935 Nürnberger Gesetze, 9. – 10. 11. 1938 Novemberpogrom, 1939 – 1945 Zweiter Weltkrieg, 20. 7. 1944 Attentat auf Hitler
- 1941 „Großer Vaterländischer Krieg“; Atlantik-Charta, Mai 1945 Bedingungslose Kapitulation
- seit 1945 Sowjetisierung der SBZ, 1947 Marshall-Plan, 1949 Gründung der Bundesrepublik Deutschland; Gründung der DDR, 1952 Gründung des Landes Baden-Württemberg
- 1949 – 1963 Ära Adenauer, 17. 6. 1953 Aufstand in der DDR, 1961 Mauerbau in Berlin, 1969 – 1982 Sozialliberale Koalition, 1989 Friedliche Revolution in der DDR, 3. 10. 1990 Vereinigung des geteilten Deutschlands

Zur Landeskunde im *Unterricht des Französischen als 2. Fremdsprache* auf der Jahrgangsstufe 9 (S. 382) werden keine Lerninhalte als besonders wichtig herausgestellt. Der Lehrplan begnügt sich mit folgenden Vorschriften:

- Die Schülerinnen und Schüler erweitern ihr Orientierungswissen über Frankreich und stellen Vergleiche mit deutschen Verhältnissen an. Sie gewinnen erste Einsichten in die französischsprachigen Länder Europas und der übrigen Welt.
- Darstellung französischer Lebensbedingungen, Welt des Jugendlichen, Probleme der Gegenwart, Wirtschaft und Arbeitswelt
- Geographie / Bevölkerung, Darstellung einer ausgewählten Region, Grundzüge der Verwaltung (*commune, département, région*)
- Gesellschaft / Geschichte, *la francophonie*: Einblicke in die französischsprachige Welt.

Danach wird in eckigen Klammern «zusätzlich zu den verbindlichen Inhalten» die Französische Revolution genannt.⁹

4.1 In der vorstehend beschriebenen Situation des deutschen Französischunterrichts bietet die Festschrift zum 70. Geburtstag von Karl Filser dem Verfasser eine überaus willkommene Gelegenheit, endlich in konkreter Weise ein bescheidenes Projekt vorzustellen, das seine Arbeit während einiger Jahre begleitet hat, aber bisher unveröffentlicht geblieben ist. Der Verfasser hat Ende der 80er Jahre, bereits in der zweiten Hälfte eines insgesamt recht langen Berufslebens, als Inhaber des Augsburger Lehrstuhls für Französischdidaktik den Versuch unternommen, ein landeskundliches Minimum für den Französischunterricht an deutschen Gymnasien zu erarbeiten, um auf diese Weise den Autoren der Lehrpläne und Lehrwerke die Eingrenzung der landeskundlichen Inhalte des Unterrichts zu erleichtern. Dazu wurden zunächst für insgesamt zehn Themengebiete, nämlich

- (1) Voyager en France, (2) la vie quotidienne, les repas, (3) la géographie de la France, (4) Paris, (5) la Francophonie, (6) quelques grands Français, les arts en France, quelques exploits scientifiques et techniques, (7) l'histoire de France, (8) la vie publique, quelques institutions, (9) les relations franco-allemandes et l'Union européenne, (10) principaux moyens d'information, les médias,

in französischer Sprache unterschiedlich umfangreiche Lerninhaltskataloge verfasst, in denen vier auf einander aufbauende Niveaustufen unterschieden wurden, 1. das erste Lernjahr, 2. das Ende des Pflichtunterrichts,¹⁰ 3. das Niveau eines Grundkursabiturs, 4. das Niveau eines Leistungskursabiturs. Das Konzept des Minimums nötigte zu einer sehr zurückhaltenden Auswahl der als verbindlich empfohlenen Lerninhalte. Die Grundfrage lautete: Welche Kenntnisse und Fertigkeiten müssen im Unterricht mindestens vermittelt werden, um die Schüler in angemessener Weise auf ihre Kontakte mit der Welt der Frankophonen vorzubereiten? Bei der Entscheidung für einen bestimmten Unterrichtsgegenstand ging es sodann zunächst um seine Wichtigkeit für das Bewusstsein der damaligen

⁹ Vgl. ebd. S. VII: «Es bleibt den Lehrerinnen und Lehrern überlassen, ob sie [die nicht verbindlichen Themen] behandeln oder ob sie die zur Verfügung stehende Zeit zum Üben und Vertiefen, zur Behandlung anderer Themen oder für zeitintensive neue Unterrichtsformen nutzen.»

¹⁰ Damals in der Regel noch am Ende der Jahrgangsstufe 11.

Bewohner der *France métropolitaine*,¹¹ also um die dem Verfasser als Deutschen «eigentlich verschlossene Perspektive der französischen Selbstwahrnehmung, so wie sie ihm bei dem unablässigen Versuch entgegentrat, als Fremder am französischen Leben teilzunehmen.»¹² Gleichberechtigt neben diesem Kriterium stand das Wissen über die Welt der Frankophonen, das deutsche Massenmedien aller Art voraussetzen, wenn sie sich an ein halbwegs gebildetes Publikum wenden.¹³ Der Gebrauch der französischen Sprache im Minimum sollte einerseits seine Umsetzung in der konkreteren Unterrichtsplanung erleichtern und andererseits zum Gebrauch des Französischen in Lehrveranstaltungen an der Universität veranlassen, die sich mit dem Vorschlag auseinandersetzen.¹⁴ Der Entwurf des Minimums gebraucht im Prinzip eine schülernahe Sprache. Das *Passé simple*, das Tempus *par excellence* der französischen Historiographie, wurde durchgehend vermieden.

4.2 Obwohl sich der Verfasser, im Gegensatz zu den Autoren vieler als «Grundwissen» o. ä. zu einem bestimmten Gebiet bezeichneter Veröffentlichungen, möglichst konsequent bemühte, das Konzept des Minimalkatalogs nicht aus den Augen zu verlieren («*Le minimum doit rester un minimum.*»), bereitete die Niederschrift viel mehr Schwierigkeiten als zunächst erwartet. Trotz der hervorragenden Nachschlagewerke, über welche die französische Sprachgemeinschaft verfügt, galt das in einem überraschenden Ausmaß schon für die

¹¹ Die Ausarbeitung des landeskundlichen Minimums stützte sich in vielen Fällen auf die Annahme, dass die aktuelle Ausgabe des *Petit Larousse* die in Frankreich vorherrschende Auffassung eines Sachverhalts repräsentiert (vgl. Abel – Abel 2001:276). Anlehnungen an dieses Werk sind verschiedentlich leicht zu erkennen. Auch die jeweils aktuellen Ausgaben des *Quid* wurden häufig herangezogen. – Obwohl Frankreich unbestreitbar und gewiss noch für lange Zeit das Zentrum der Frankophonie bildet, empfindet der Verfasser inzwischen die nur recht begrenzte Berücksichtigung anderer frankophoner Nationen als empfindlichen Mangel seines Unternehmens.

¹² Zitat aus Abel 2004:147, wo es um «französische» Werte und die pädagogische Funktion des deutschen Französischunterrichts geht.

¹³ Die beiden Kriterien überlappen sich weitgehend, aber nicht vollständig. Es ist z.B. nicht ausgeschlossen, dass der Wallfahrtsort Lourdes oder der als *Pont du Gard* bezeichnete römische Aquädukt in Deutschland bekannter ist als in Frankreich.

¹⁴ Noch immer wird ja vermutlich in der Französischlehrerausbildung auf der Universität in Deutschland weniger Französisch gesprochen wird als im schulischen Französischunterricht.

inhaltliche Richtigkeit der verzeichneten Sachverhalte.¹⁵ Weitaus störender war das unablässige Gefühl, subjektive Entscheidungen nicht vermeiden zu können. Eine objektive Operationalisierung der drei vom Verfasser angesetzten pragmatischen Grundoptionen des deutschen Französischunterrichts, nämlich

1. die Vorbereitung eines begrenzten Aufenthaltes in einem frankophonen Gebiet Europas, 2. die Vermittlung der Fähigkeit, des Deutschen unkundige Frankophone auf Französisch über Deutschland zu informieren,¹⁶ 3. die Vermittlung der Fähigkeit, des Französischen unkundige Deutsche über die Welt der Frankophonen zu informieren,

erwies sich immer wieder als schier unmöglich. Beide Schwierigkeiten bestärkten den Verfasser in seiner Absicht, das Minimum nicht zu veröffentlichen, (a) ohne es einer größeren Zahl kompetenter Gesprächspartner vorgelegt zu haben und (b) ohne es Kapitel für Kapitel mit den Mitarbeitern des Lehrstuhls und seinen ebenso kritischen wie engagierten Augsburger Studierenden diskutiert zu haben. Als externe Korrespondenten äußerten sich im Sommer 1990 die folgenden Kollegen mehr oder weniger ausführlich zu dem Entwurf des Minimums:

Burkhard Abel (Frankenthal), Gérald Antoine (Paris), Jean-Paul Barbe (Nantes), Hans-Albert Bertsch (Stuttgart), Winfried Croon (Trier), Ludwig Franke (Wiesbaden), Roland Frère (Bourges), Alfred Göller (Stuttgart), Alfred Grosser (Paris), Frédéric Hartweg (Paris), Marc Hug (Strasbourg), Dieter Kopriwa (Nürnberg), Hannelore Petzel (Augsburg), Raymond Poidevin (Strasbourg), Françoise Redard (Neuchâtel), Pierre Savard (Ottawa), Herbert Schnaedter (Bad Kreuznach) und Jean-Marie Zemb (Paris).

Mit anderen Kollegen, wie etwa Claude Germain (Montréal), Volker Hinnenkamp (Augsburg), Henning Krauß (Augsburg) oder Wolfgang Leiner (Tübingen), wurden nur einzelne Kapitel des Minimums besprochen. Als Mitarbeiter

¹⁵ Nur *ein* banales Beispiel: Es gibt keinen Hauptbahnhof in Paris. Die Nennung der Pariser Bahnhöfe muss darum auch die Regionen anführen, die von ihnen bedient werden. Der Verfasser bemerkte erst bei der Arbeit am Minimum, dass der TGV nach Bordeaux und Toulouse nicht von der *Gare d'Austerlitz*, sondern von der *Gare Montparnasse* abfährt.

¹⁶ Die Berücksichtigung der zweiten, in der Planung des deutschen Französischunterrichts zu Unrecht häufig vernachlässigten Option erzwang einen konsequent kontrastiven Ansatz, der sich ebenfalls immer wieder als große Herausforderung erwies. Obwohl der Verfasser während mehrerer Jahre an der Universität Toulouse Lehrveranstaltungen zur Deutschlandkunde gehalten hatte, fiel etwa der Versuch einer sachlich und sprachlich korrekten Darstellung der deutschen Regelungen zur Mitbestimmung der Arbeitnehmer nicht gerade leicht.

des Lehrstuhls nahmen in Augsburger Lehrveranstaltungen nacheinander Klausur, Sturm, Karl-Heinz Eggenberger, Ursula Baureis und Christine Michler sowie nicht zuletzt auch Hélène Frère und Pascale Veyrone an Diskussionen über das Minimum teil. Der Verfasser fühlt sich allen Genannten gegenüber auch heute noch zu großem Dank verpflichtet. Ihre Mitwirkung hat zur Beseitigung von Hunderten kleinerer oder größerer Mängel seines Textes geführt. Fast noch größeren Dank schuldet er den Augsburger Studierenden, die in mehreren Lehrveranstaltungen einen Abschnitt des Minimums nach dem anderen praktisch Satz für Satz vornahmen,¹⁷ um vier fast ritualisierte Fragen zu beantworten, und deren schriftliche Vorbereitungen nicht selten zur effizienteren Verarbeitung eingesammelt wurden. Die vier Fragen lauteten:

- *Quelles sont les données inexactes ?*
Was ist falsch?
- *Quelles sont les données importantes qui manquent ?*
Was fehlt?
- *Quels sont les énoncés auxquels il vaudrait mieux renoncer ?*
Was ist überflüssig?
- *Quelles sont les données qu'il faudrait prévoir pour un niveau d'enseignement diff rent ?*
Was gehört auf ein anderes Niveau?

4.3 Mit der Zeit ergab sich ein erstaunlicher Konsens über den Text des Minimums. Die Diskussionen drehten sich immer mehr um eher unbedeutende redaktionelle Fragen. Dennoch hat den Verfasser eine gewisse Skepsis nie verlassen. Selbst als sich ein Ende der Arbeiten abzeichnete, wurde noch immer die eine oder andere fehlerhafte Angabe entdeckt und so immerfort der Grundsatz bestätigt, dass ein Fachdidaktiker die Gegenstände des Unterrichts genauso gut kennen muss wie ein sog. Fachwissenschaftler.¹⁸ Zugleich verschärfte sich der Eindruck, dass die Entscheidung für die Verbindlichkeit eines Unterrichtsinhalts sich, trotz

¹⁷ Es war unvermeidlich, dass die dabei in den Text eingebrachten Nuancierungen ihn an einigen Stellen etwas schwerfällig machten.

¹⁸ Im Gegensatz zur herrschenden Meinung, dass für die Fachdidaktik eine reduzierte Sachkompetenz genüge, vertritt der Verfasser die Ansicht, ein Fachdidaktiker müsse *ein tüchtiger Fachwissenschaftler mit Zusatzqualifikation* sein.

der Vielzahl der an der Auswahl beteiligten Personen, fast nie auf wirklich unbestreitbare Kriterien stützen konnte. Die Bedenken wurden verstärkt, als der Verfasser begann, innerhalb und außerhalb der Universität des Öfteren über sein Projekt zu berichten, auch im Rahmen sog. *workshops* zur Vorbereitung neuer Lehrpläne. Im Gegensatz zur Reaktion der Korrespondenten und der Augsburger Studierenden war das Echo der praktizierenden Lehrerinnen und Lehrer ziemlich negativ. Ein so umfangreicher Vorschlag verpflichtender landeskundlicher Lerninhalte wurde als Bedrohung der Freiheit der Unterrichtenden empfunden und als Überforderung der Schüler abgelehnt. Dazu kam natürlich der nahe liegende, zuweilen temperamentvoll geäußerte Vorwurf der Subjektivität.¹⁹ Die Skrupel des Verfassers und die Reaktionen der Lehrer hatten zur Folge, dass das Projekt nach und nach beiseite gelegt wurde. Die Kapitel des Minimums wurden noch hin und wieder in Lehrveranstaltungen zu Lehrwerkanalysen herangezogen.²⁰ In den letzten zehn Dienstjahren des Verfassers spielte das landeskundliche Minimum jedoch kaum noch eine Rolle. Die Veröffentlichungen aus diesen Jahren zeigen, dass andere Themen im Vordergrund standen.

5 Wenn jetzt, zwei Jahre nach dem Eintritt des Verfassers in den Ruhestand, nach einer erneuten geringfügigen Überarbeitung, hier die beiden Kapitel des landeskundlichen Minimums veröffentlicht werden, die vorrangig historische Sachverhalte betreffen, so geschieht das vor allem, um die hohe Achtung des Verfassers vor dem Lebenswerk von Karl Filser durch einen Beitrag zu bezeugen, in dem sich unsere Arbeitsgebiete berühren. Zugleich ist damit aber auch die Hoffnung verbunden, dass andere Forscher auf die noch immer zum *mainstream* der deutschen Französischdidaktik quer liegende Problematik eines landeskundlichen Minimums²¹ aufmerksam werden. Die Rahmenbedingungen

¹⁹ Der letztlich kaum weniger anspruchsvolle Vorschlag eines Abschlussprofils zum Unterricht der französischen Aussprache (Abel 1982) hatte, da weniger offenkundig subjektiv geprägt, viel leichter allgemeine Anerkennung gefunden.

²⁰ Spuren davon finden sich in der Habilitationsschrift von Christine Michler (Michler 2005). Den in der Zeitschrift *Echos* veröffentlichten Aufsatz über das Projekt (Abel 1991) hat der Verfasser nicht weiter verbreitet, da er ärgerliche, auf dem Fehlen einer Fahnenkorrektur beruhende Versehen enthält. S. 25 steht etwa *il est probable* an einer Stelle, wo im Manuskript *il est peu probable* stand.

²¹ Vgl. etwa die konstante Vernachlässigung der Thematik in den Standardwerken von Arnold (1973, 1977, 1989), Leupold (2002) und Nieweler u. a. (2006).

für ein solches Projekt sind weit günstiger als vor zehn oder fünfzehn Jahren. Das Erfordernis einer stärkeren Ergebnisorientierung des Unterrichts ist heute ebenso offenkundig wie die Notwendigkeit der Verbindung von Sprach- und Sachunterricht. Die Dominanz der Binnenbewertung des Unterrichtserfolgs²² muss ein Ende finden. Das gebietet die den Schülern geschuldete Gerechtigkeit, auch wenn dadurch die Freiheit der Lehrer beschnitten wird. Es geht nicht mehr an, dass in einem Abiturskurs von den Schülern verlangt wird, dass sie auf einer *carte muette* die 22 französischen Regionen situieren können und in einem gleichwertigen Kurs niemals von diesen Regionen die Rede ist. Um nicht improvisieren zu müssen, brauchen die Lehrplan- und die Lehrwerkautoren²³ auch zur Landeskunde detaillierte Lerninhaltsbestimmungen, auf die sie sich bei der Lehrgangspannung stützen können. Es wäre sogar wünschenswert, dass sie bei ihrer Arbeit auf mehrere, gleichsam miteinander konkurrierende landeskundliche Minima zurückgreifen können.

6 Zur Einordnung der beiden abgedruckten Kapitel

6.1 Die Dominanz der Binnenbewertung im deutschen Schulwesen hat dazu geführt, dass auch die Möglichkeiten des deutschen Französischunterrichts bisher letztlich unbekannt sind. Wer in dieser Situation Lernziele festschreibt, ist wie einer, der im Nebel seinen Weg sucht. Das gilt für praktisch alle Teilgebiete des Unterrichts, nicht nur für die landeskundlichen Kenntnisse und Fertigkeiten der Schüler. Der Verfasser hofft, dass unter den sachkundigen Lesern der beiden Kapitel etwa gleich viele der Ansicht sind, er verlange zuviel, bzw. er begnüge sich mit zu wenig. Was die mögliche Wirkung der Vorschläge auf die Ergebnisse des

²² Binnenbewertung: *Ein* Lehrer entscheidet für jeweils *eine* Klasse, wie eine Leistung zu qualifizieren ist. Die gleiche Leistung kann in einer starken Klasse mit der Note «befriedigend» und in einer schwachen Klasse mit der Note «gut» bewertet werden. Es gibt zuweilen Vorschriften, die festlegen, bis zu welcher Durchschnittsnote eine Klassenarbeit (Schulaufgabe) bei der Festsetzung der Jahresnote berücksichtigt werden darf. Wenn der Lehrer nicht bereit ist, die Durchschnittsnote zu manipulieren, muss er gegebenenfalls eine neue Leistungserhebung durchführen, die zu einem besseren Ergebnis führt.

²³ Der Vorschlag eines landeskundlichen Minimums für den Französischunterricht auf deutschen Gymnasien muss sich vorrangig an diesen Personenkreis richten. Natürlich spricht nichts dagegen, dass er auch von den Lehrern bei der Planung ihres Unterrichts herangezogen wird.

Unterrichts angeht, so dürfte allerdings die mit der Festlegung von Mindeststandards zuweilen verbundene Gefahr einer Nivellierung nach unten eher gering sein.

6.2 Ein landeskundliches Minimum stellt notwendigerweise im Wesentlichen lediglich den Versuch einer Lerninhaltsbestimmung dar. Es ist selbstverständlich kein Lernmittel für die Hand des Schülers. Die Vermittlung der erwähnten Lerninhalte durch den Unterricht und ihre festigende Wiederholung erfordern weitere, auf der Lerninhaltsbestimmung aufbauende Phasen der Unterrichtsplanung. Dabei ist nicht nur zwischen der expliziten und der (häufig unterschätzen) impliziten Darstellung eines Sachverhalts konsequent zu differenzieren, sondern auch über Unterrichtsmethoden und Lernmittel zu entscheiden. Jeder Lehrer kennt die Schwierigkeit, aber auch den besonderen Reiz dieser sehr aufwändigen Arbeit. Im Entwurf des Minimums wird an Stellen, an denen das besonders nahe lag, auf Unterrichtsverfahren und Medien hingewiesen. Weitergehende Empfehlungen schienen unangebracht, obwohl während der Arbeit am Minimum zahlreiche Lehrversuche zur unterrichtsmethodischen Umsetzung durchgeführt wurden, nicht zuletzt auch im Hinblick auf die verbundene Leistungserhebung zu sprachlichen und landeskundlichen Lerninhalten.

6.3 Das landeskundliche Minimum hat die Aufgabe, ein im Wesentlichen relativ frei abrufbares, also über Assoziationen des Typs *déjà vu* [ou *entendu*] hinausgehendes Orientierungswissen einzugrenzen, das den Zugang zur Welt der Frankophonen erleichtert und so auch die Motivation der Schüler fördert. Nicht alles kann im fremden Land selbst entdeckt werden. Es versteht sich von selbst, dass die Schüler über das Minimum hinaus noch viele andere Wirklichkeiten der fremden Sprachgemeinschaft kennen lernen müssen, im Unterricht, aber auch unabhängig von der Schule. Die Beschäftigung mit dem Minimum bedarf insbesondere der Ergänzung durch die bisher im Unterricht dominierende, exemplarisch vertiefte Behandlung bestimmter Themen. Bei deren Auswahl kann und sollte man durchaus den Affinitäten des Lehrers oder bestimmter Klassen Rechnung tragen. Es empfiehlt sich, auch künftig möglichst oft von authentischen Dokumenten auszugehen, da diese zum einen in der Regel einer situierenden Erklärung bedürfen, den Schülern also die Grenzen ihres Wissens vor Augen führen, und zum andern fast immer auf einer zur Bewertung herausfordernden Absicht beruhen und so zur Übung der Urteilskraft beitragen. Die irritierende

Erfahrung der Unwissenheit und der Unsicherheit des eigenen Urteils ist in pädagogischer Hinsicht sehr viel höher einzuschätzen als die Verfügbarkeit von Mindestkenntnissen über die Welt einer fremden Sprachgemeinschaft. *Überschätztes Wissen und Wissen ohne Urteilskraft behindern das Verstehen*. Es wäre unverantwortlich, wenn der besondere Beitrag des Französischunterrichts zur Persönlichkeitsentwicklung der Schülerinnen und Schüler, nicht nur der gymnasialen Oberstufe,²⁴ leichtfertig der Vermittlung eines Kanons von Mindestkenntnissen geopfert würde.²⁵ Die Gefahr ist größer, als es auf den ersten Blick scheinen mag, denn es ist unendlich viel einfacher, die Verfügbarkeit eines landeskundlichen Minimums abzuprüfen, als die Ergebnisse der exemplarisch vertieften Beschäftigung mit einem Thema zuverlässig zu bewerten.

6.4.1 Der Gegenstand der einzelnen Kapitel des landeskundlichen Minimums prägt notwendigerweise ihren Inhalt. Die beiden Kapitel zu historischen Sachverhalten versuchen gemäß der oben²⁶ dargelegten Absicht des Minimums insgesamt besonders wichtige Elemente des französischen Geschichtsbewusstseins in Verbindung mit einschlägigen Sachverhalten darzustellen, deren Kenntnis in Deutschland bei «halbwegs gebildeten» Personen vorausgesetzt wird. Selbst eine vom Arbeitsaufwand her fast unvernünftig große Sorgfalt bei der Ausarbeitung des Entwurfs kann nicht gewährleisten, dass das beabsichtigte Ziel tatsächlich erreicht wurde. Die Skepsis, welche den Verfasser bisher daran gehindert hat, das Minimum zu veröffentlichen, gilt selbstverständlich auch für die beiden historischen Kapitel. Dennoch spricht einiges für die Annahme, dass andere Autoren bei dem Versuch, ein historisches Mindestwissen für den Französischunterricht

²⁴ Trotz der notorischen und überaus bedauerlichen Vernachlässigung didaktischer Fragen durch die romanische Sprach- und Literaturwissenschaft, muss anerkannt werden, dass die Romanistik sich in dieser Hinsicht als sog. Fachwissenschaft der deutschen Französischlehrerausbildung bewährt hat.

²⁵ Das gilt ungeachtet der Tatsache, dass ein solcher Kanon immer auch zahlreiche beabsichtigte und unbeabsichtigte «Leerstellen» enthalten wird, welche ebenfalls die Neugier der Schüler und ihre Urteilskraft herausfordern. Ein fast nichts sagender Satz wie «Die Werke von Rodin finden sich in vielen Museen überall auf der Welt.» kann, sofern er registriert und verarbeitet wird, eine Menge Fragen und Kontroversen auslösen. Es macht sogar Sinn, da und dort nur Namen zu nennen. Warum sollte nicht in einer Wegbeschreibung eine *Avenue de Gaulle* oder in einer Adresse eine *Rue Victor Hugo* vorkommen, ohne dass einstweilen weitere Angaben gemacht werden? Die zweite oder dritte Erwähnung des Namens wird kaum folgenlos bleiben.

²⁶ In Abschnitt 4.1.

an deutschen Gymnasien einzugrenzen, nicht wenige der hier aufgeführten Sachverhalte ebenfalls berücksichtigen würden.

6.4.2 Die beiden hier wiedergegebenen Kapitel lassen in Anbetracht ihrer Thematik kaum erkennen, dass es dem Minimum insgesamt gleichermaßen um weltweit anerkannte Höhepunkte der Kultur der Frankophonen und um ihr Alltagsleben geht. Mehrere Kapitel, etwa *Voyager en France* 'Reisen in Frankreich' oder *La vie quotidienne, les repas* 'Das Alltagsleben, die Mahlzeiten', sind selbstverständlich wesentlich stärker nicht nur auf die Vermittlung von Wissen, sondern auch auf die Vermittlung von Können (*savoir faire*) ausgerichtet. Dabei wurde nicht zuletzt auf das Angebot adäquater Redemittel großen Wert gelegt. Das Minimum geht in dieser Hinsicht weit über das hinaus, was zum Zeitpunkt seiner Entstehung in deutschen Französischlehrwerken üblich war.²⁷

6.4.3 Obwohl der Gesichtspunkt der auf die Persönlichkeit der Lerner zielenden Werteerziehung (*savoir être*) prinzipiell in jeder Lerninhaltsbestimmung fassbar ist, ist er in den beiden abgedruckten Kapiteln weniger ausgeprägt als in den meisten anderen Kapiteln des Minimums. Die fremde Kultur erscheint dort im Allgemeinen stärker als positive, zuweilen aber auch als negative Alternative zu der die Schüler umgebenden Welt. Aufmerksame Leser werden freilich auch in den beiden abgedruckten Kapiteln genügend einschlägige Passagen finden. Der Erschließung neuen Wissens (*savoir apprendre*) ist ein eigenes Kapitel des Minimums gewidmet.

6.4.4 Die Tatsache, dass vor dem Kapitel über die Geschichte Frankreichs ein Kapitel über einige große Franzosen, die Künste in Frankreich und einige wissenschaftliche und technische Spitzenleistungen steht, soll die Adressaten des Minimums daran erinnern, dass es nie um die Vergangenheit an sich geht, wenn in der Schule Geschichtliches zur Sprache kommt, sondern nur um Teile der Vergangenheit, die aus durchaus benennbaren (analysierbaren, bewertbaren) Gründen

²⁷ Der Verfasser zitiert immer wieder den Fall eines Lehrwerks, in dem das Mittagessen und das Abendessen nicht vorkommen, aber das als besonders jugendnah empfundene Substantiv *la bouffe* 'der Fraß' unterrichtet wird, und zwar bereits ein Jahr vor *le repas* 'das Essen, die Mahlzeit'. In den meisten Lehrwerken sucht man eine alltägliche Höflichkeitsformel wie *je vous en prie* (entspricht oft dem deutschen 'Bitte sehr') vergeblich.

gegenwärtig und künftig im kollektiven Bewusstsein einer Gesellschaft erhalten bleiben sollen, nicht anders als manches, das gerade aktuell ist. Es ist insofern bedachte Absicht, dass Jeanne d'Arc und Louis XIV im gleichen Kapitel Erwähnung finden wie Auguste Rodin, Astérix und die Airbus-Flugzeuge. Wenn vor der Heterogenität einer solchen Zusammenstellung die Frage nach den Gründen der Weitergabe historischer Informationen gestellt wird, so ist es jenseits nahe liegender vordergründiger Erklärungen nicht weit zu der alle anderen Argumente übertreffenden Maxime: *L'histoire rappelle à quel point le présent élabore l'avenir.* 'Die Geschichte erinnert daran, wie weitgehend die Zukunft in der Gegenwart gestaltet wird.' – Die Zeit, in der Landeskunde im Französischunterricht sich im Wesentlichen auf um ihrer selbst willen dargebotene Informationen zur Geschichte Frankreichs beschränkte, liegt glücklicherweise so weit zurück, dass sich auch Fachleute kaum noch an sie erinnern.

6.4.5 Es liegt auf der Hand, dass es ein «zeitloses» landeskundliches Minimum für den Französischunterricht in Deutschland nicht geben kann. Um voreiligen Erwartungen zuvorzukommen, muss daran erinnert werden, dass die meisten anderen Kapitel des Minimums vor einer Veröffentlichung sehr viel stärker überarbeitet werden müssten, als dies für die beiden relativ kurzen Kapitel der Fall war, die hier abgedruckt werden.

7 Einige praktische Hinweise

- Dem Niveau 2 (Ende des Pflichtunterrichts) des Minimums musste bei der Ausarbeitung des Entwurfs besondere Aufmerksamkeit geschenkt werden. Für mindestens 70% der deutschen Gymnasiasten endet der Französischunterricht mit dem Pflichtunterricht der Jahrgangsstufe 10 bzw. 11. Wie in allen anderen Fächern muss auch im Französischen der Pflichtunterricht eine geschlossene, in sich sinnvolle Einheit darstellen. Auch Gymnasiasten, die nur den Pflichtunterricht besuchen, haben einen Anspruch darauf, dass der Französischunterricht ihnen eine Vorstellung vom besonderen Rang der französischen Kultur vermittelt und sie über aktuelle Schwierigkeiten Frankreichs angemessen informiert.
- Im institutionellen Rahmen des bayerischen Gymnasiums galt bisher, dass der Unterricht des Französischen als dritte Wahlpflichtfremdsprache

mindestens zu den gleichen Ergebnissen führt wie der Unterricht des Französischen als zweite Wahlpflichtfremdsprache. Die beiden Lehrgänge werden darum im Minimum nicht unterschieden. Für den viel zu selten eingerichteten Unterricht des Französischen als erste Wahlpflichtfremdsprache könnte ein anspruchsvolleres Abschlussniveau festgesetzt werden.

- Das Minimum verzichtet gänzlich auf Empfehlungen zur Progression der Lerninhalte, soweit sie sich nicht aus der Unterscheidung der vier Niveaus ergeben.
- Es ist selbstverständlich, dass bei der Umsetzung des Minimums in Lehrplänen und Lehrwerken das Zusammenwirken der Schulfächer und daraus entstehende Synergien beachtet werden müssen. Fremdsprachenunterricht ist notwendigerweise immer fächerübergreifend.
- Historische Aspekte der deutsch-französischen Beziehungen werden im Prinzip nur in dem Kapitel *Les relations franco-allemandes et l'Union européenne* angeführt. Die deutsch-französische Zusammenarbeit in der Gegenwart und der Blick auf die europäische Einigung stehen dort jedoch eindeutig im Vordergrund. Weitere Informationen zur Geschichte sind übrigens auch in fast allen anderen Kapiteln enthalten.²⁸
- Der Verfasser überlässt die Zusammenstellung eines Kanons von Mindestkenntnissen zur französischen Literatur den literaturwissenschaftlichen Kollegen. Man muss freilich Frankreich recht gut kennen, um zu wissen, was die Franzosen bei La Fontaine, Corneille oder Baudelaire gelernt haben und ob der *Carillon de Vendôme* noch immer in ihnen klingt.
- Mit dem Wort *Eventuellement* beginnende Anmerkungen verweisen auf Lerninhalte, die ebenfalls in einem landeskundlichen Minimum für den Französischunterricht aufgeführt werden könnten. Auch außerhalb der Anmerkungen deutet der Wortlaut des Entwurfs verschiedentlich Möglichkeiten eines flexiblen Umgangs mit dem Minimum an, etwa durch die Unterscheidung von *les élèves doivent* 'die Schüler müssen' und *les élèves devraient* 'die Schüler sollten'.

²⁸ So heißt es etwa im Kapitel zur Frankophonie:

Les siècles d'**esclavage** restent présents dans la **mémoire collective** des **Noirs**. Malgré les mouvements antiesclavagistes du **Siècle des Lumières**, l'**esclavage** n'a été effectivement aboli dans les **colonies** françaises qu'en 1848.

Eine Anmerkung verweist als *Complément d'information* auf Victor Schoelcher.

- Als Beispiele (*exemples*) angeführte Sachverhalte konkretisieren einen obligatorischen Lerninhalt, indem sie Wahlmöglichkeiten verdeutlichen, in aller Regel ohne den Anspruch auf Vollständigkeit. Die Beispiele sind keinesfalls *per se* als verbindliche Lerninhalte anzusehen. Wer dies nicht beachtet, muss die Absicht des Minimums völlig missverstehen. *Comme* und *par exemple* dienen ebenfalls zur Kennzeichnung von Beispielen.
- Mit dem Ausdruck *Complément d'information* beginnende Anmerkungen liefern den Benutzern des landeskundlichen Minimums zusätzliche Informationen, über die sie möglicherweise nicht verfügen. Diese Informationen stellen selbstverständlich ebenfalls keine verbindlichen Unterrichtsinhalte dar. Auch wer dies bei der Arbeit mit dem Minimum übersieht, wird die Absicht des Unternehmens völlig missverstehen.
- Anmerkungen, die Hinweise auf Unterrichtsverfahren und Lernmittel enthalten, werden zumeist durch *N. B.* (für: *Nota Bene* 'beachte') eingeleitet.
- Die beiden abgedruckten Kapitel legen nur verhältnismäßig selten den Verweis auf Anmerkungen, Kommentare oder weiterführende Anregungen einzelner Korrespondenten zu dem im Frühjahr 1990 versandten Entwurf des Minimums nahe.
- Die **fett** gedruckten Ausdrücke sollen den Absolventen des jeweiligen Niveaus für eigene französische Äußerungen mündlich und schriftlich verfügbar sein. Es ist selbstverständlich, dass der rezeptive Wortschatz sehr viel größer sein wird. Fettdruck in Angaben zu dem ersten Niveau gilt erst für das Ende von Niveau 2.

Literaturverzeichnis

- Abel, Fritz: Vorschlag eines Abschlussprofils 'Aussprache' für den Französischunterricht an Deutschsprachige, in: Die neueren Sprachen 81 (1982), S. 289-304.
- Abel, Fritz: L'enseignement du français en Allemagne : Propositions pour un minimum de connaissances sur la civilisation française, in: Echos. Pour comprendre la société française actuelle, 63 (1991), S. 23-35.
- Abel, Fritz: Que signifie «savoir» une langue étrangère? In: Staib, Bruno (Hg.): Linguistica romanica et indiana. Festschrift für Wolf Dietrich zum 60. Geburtstag, Tübingen 2000, S. 3-20.

- Abel, Fritz: Eine wichtige Etappe auf dem Weg zur transparenten Zertifizierung von Fremdsprachenkenntnissen, – nicht mehr, in: Bausch, Karl-Richard/Christ, Herbert/Königs, Frank G./Krumm, Hans-Jürgen (Hgg.): Der Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen in der Diskussion. Arbeitspapiere der 22. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts (Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik), Tübingen 2003, S. 9-21 (= Abel 2003a).
- Abel, Fritz: Vingt thèses sur le statut de la civilisation dans l'enseignement scolaire du français en Allemagne, in: Echenique Elizondo, M. Teresa u. a. (Hgg.): Lexicografía y lexicología en Europa y América. Homenaje a Günther Haensch en su 80 aniversario, Madrid 2003, S. 41-60 (= Abel 2003b).
- Abel, Fritz: Werteorientierung im Französischunterricht, in: Matthes, Eva (Hg.): Werteorientierter Unterricht – eine Herausforderung für die Schulfächer, Donauwörth 2004, S. 145-169.
- Abel, Agnès/Abel, Fritz: Nationale Identität durch muttersprachlichen Unterricht in allen Fächern. Die französische Grundschule als Lernschule, in: Köppert, Christine/Metzger, Klaus (Hgg.): «Entfaltung innerer Kräfte» Blickpunkte der Deutschdidaktik. Festschrift für Kaspar H. Spinner anlässlich seines 60. Geburtstages, Velber 2001, S. 269-285. Auch (am 3.6.06): <http://www.philhist.uni-augsburg.de/de/lehrstuehle/germanistik/didaktik/downloads/Diverses/KHS-Festschrift.pdf>.
- Abel, Fritz/Lang, Jürgen: Der Französischunterricht auf der Oberstufe der Gymnasien. Bericht über zwei Umfragen unter romanistischen Studienanfängern. Avec un résumé en français : L'enseignement du français dans les classes terminales des lycées allemands, Tübingen 1984.
- Arnold, Werner: Fachdidaktik Französisch, Stuttgart 1973. 2., überarbeitete Auflage 1977. 3. Auflage Neubearbeitung 1989.
- [Baden-Württemberg 2001] Bildungsplan für das allgemein bildende Gymnasium mit achtjährigem Bildungsgang, in: Kultus und Unterricht. Amtsblatt des Ministeriums für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg. Stuttgart, 15. September 2001 (Lehrplanheft 6/2001). Am 30.5.06: <http://www.lsbw.de/allg/lp/bpg8.pdf>.
- [Bayern 2004] Bayern, Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung: Lehrplan des achtjährigen Gymnasiums. Am 29.5.06: <http://www.isb-gym8-lehrplan.de/> © ISB 2004.

- Bausch, Karl-Richard/Burwitz-Melzer, Eva/Königs, Frank/Krumm, Hans-Jürgen (Hgg.): Bildungsstandards für den Fremdsprachenunterricht auf dem Prüfstand. Arbeitspapiere der 25. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts (Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik), Tübingen 2005.
- [Europarat 2001] Council of Europe/Conseil de l'Europe, Modern Languages Division: Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment, Cambridge 2001.
- Fischer, Wolfgang/Renaud, Guy: Grundwissen Landeskunde La France, Stuttgart u. a. 1991. Neubearbeitung 1996.
- [KMK 1975] Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland: Einheitliche Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung: Französisch, Beschluss vom 27.6.1975, Neuwied: Luchterhand 1975.
- [KMK 2003] Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland: Bildungsstandards für die erste Fremdsprache (Englisch / Französisch) für den Mittleren Schulabschluss (Jahrgangsstufe 10), Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 4.12.2003. Am 29.5.06: http://www.kmk.org/schul/Bildungsstandards/1.Fremdsprache_MSA_BS_04-12-2003.pdf.
- [KMK 2004] Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland: Einheitliche Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung: Französisch, Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 1.12.1989 in der Fassung vom 5.2.2004. Am 29.5.06: <http://www.kmk.org/doc/beschl/EPA-Franzoesisch.pdf>.
- Leupold, Eynar: Französisch unterrichten. Grundlagen, Methoden, Anregungen, Seelze-Velber 2002.
- Michler, Christine: Vier neuere Lehrwerke für den Französischunterricht auf dem Gymnasium. Eine kritische Fallstudie mit Empfehlungen für zukünftige Lehrwerke, Augsburg 2005.
- Nieweler, Andreas (Hg.): Fachdidaktik Französisch. Tradition, Innovation, Praxis, Stuttgart 2006.
- Wetzel, Hermann H.: Unverzichtbares im Unterricht der französischen Literatur, in: Michler, Christine (Hg.): Ziele und Inhalte des Französischunterrichts in Deutschland. Buts et contenus de l'enseignement du français en Allemagne. Kolloquium anlässlich des 60. Geburtstags von Fritz Abel am 7. Dezember 1999, München 2002, S. 85-97.

Vorschlag eines landeskundlichen Minimums für den Französischunterricht auf dem Gymnasium

Proposition d'un minimum de connaissances sur la civilisation française en vue de l'enseignement du français dans les lycées (*Gymnasien*) allemands

Chapitre 6

QUELQUES GRANDS FRANÇAIS, LES ARTS EN FRANCE, QUELQUES EXPLOITS SCIENTIFIQUES ET TECHNIQUES²⁹

6.1 Les élèves devraient savoir ou apprendre dès le début de l'enseignement

que dans plusieurs domaines, la **France** est à la pointe du **progrès scientifique** et **technique**. Les élèves doivent être familiarisés dès la première année de l'enseignement avec certains exemples concrets du niveau **technologique** atteint en **France**, par exemple dans la construction de trains rapides, d'avions et de fusées³⁰.

6.2 A la fin de l'enseignement obligatoire du français, les élèves devraient savoir

(a) qu'en **France**, on semble plus qu'actuellement en **Allemagne**, cultiver le souvenir de certains personnages historiques.

Les élèves devraient connaître le personnage de **Jeanne d'Arc**. Au 15^{ème} siècle, pendant la **guerre** de Cent Ans entre l'**Angleterre** et la **France**, une jeune fille de 17 ans, motivée par une inspiration religieuse, a grandement contribué à

²⁹ N. B. Dans ce chapitre, la littérature française à proprement parler a été laissée de côté de la même façon et pour la même raison qu'au chapitre 7 [L'histoire de France]. Le sujet mérite une étude distincte. Les données concernant les relations franco-allemandes sont traitées au Chap. 9 [Les relations franco-allemandes et l'Union Européenne].

³⁰ N. B. La décoration de la salle de classe peut contribuer efficacement à l'illustration de nombreux contenus d'enseignement énumérés dans ce chapitre.

la victoire du **roi de France**³¹. Arrêtée par les Anglais, qui possédaient à l'époque une partie importante de la **France** actuelle, Jeanne a été condamnée à être brûlée vive. Réhabilitée peu de temps après sa mort, elle a été canonisée au début du 20ème siècle³².

Les élèves doivent connaître **Louis XIV** (17ème siècle), le **Roi-Soleil**, incarnation de l'absolutisme royal. Le **château de Versailles** et son parc, un **jardin à la française**, reflètent sa conception du pouvoir. On lui attribue la maxime « **L'Etat, c'est moi.** »

Les élèves doivent connaître l'essentiel de l'action de **Napoléon**. Il a mis fin aux troubles issus de la **Révolution** de 1789 en donnant à la **France** une organisation juridique (toute une série de codes, dont le **Code civil** et le Code pénal), administrative et scolaire. La **France** selon **Napoléon** est un **Etat** ordonné comme une armée. Après avoir conquis presque toute l'**Europe**, **Napoléon** a échoué en Russie, et de nouveau à **Waterloo** [watɛRlo]. L'époque où **Napoléon** était le maître de l'**Europe** continentale est toujours considérée par de nombreux Français comme particulièrement glorieuse.

Le général **Charles de Gaulle** a soutenu et organisé à partir de Londres la **Résistance** française contre l'**occupation** allemande pendant la **Deuxième Guerre mondiale**, notamment à travers des allocutions radiodiffusées sur la BBC.³³ Après la **Libération** de la **France**, en 1944, dirigeant un **gouvernement** provisoire, il a réalisé d'importantes **réformes**³⁴. Il est revenu au pouvoir en 1958 à la suite d'une crise due à la **guerre** d'Algérie. La **constitution** de la **Cinquième République** est son **oeuvre** (voir Chap. 8.2-4 [La vie publique, quelques institutions]). **Président de la République** de 1958 à 1969, il a achevé la décolonisation, notamment en **Afrique**, et renforcé la réconciliation **franco-allemande** par le traité de **coopération** conclu en 1963 avec le **chancelier** Adenauer (voir Chap.

³¹ Compléments d'information : Notamment en délivrant la ville d'Orléans, assiégée par les Anglais, et en permettant le sacre (le couronnement) du roi à la cathédrale de Reims.

³² Compléments d'information : Jeanne d'Arc a été brûlée à Rouen en 1431. Elle a été canonisée en 1920.

³³ N. B. Il serait souhaitable que les élèves prennent connaissance de l'Appel du 18 juin 1940.

³⁴ Complément d'information : Droit de vote pour les femmes, création de la Sécurité Sociale, nationalisation du crédit et de l'énergie.

9.2 [Les relations franco-allemandes et l'Union Européenne]). Son style personnel et certaines de ses orientations politiques ne sont pas contestés³⁵.

Pour Charlemagne et Albert Schweitzer [Svɛdzɛ:R], voir Chap. 9.2 [Les relations franco-allemandes et l'Union Européenne].

(b) Les élèves devraient avoir vu des reproductions de quelques cathédrales **romanes** et surtout **gothiques** françaises. Il faudrait leur montrer également des reproductions de quelques châteaux et jardins français³⁶.

Les élèves devraient avoir vu en reproduction au moins **une oeuvre** des **artistes** suivants : **Paul Gauguin, Auguste Rodin, Henri de Toulouse-Lautrec.**

Ils devraient également avoir vu quelques chefs-d'oeuvre d'impressionnistes français, par exemple de Paul Cézanne, Edgar Degas, Edouard Manet, Claude Monet ou Auguste Renoir.

Les élèves devraient avoir étudié en classe quelques chansons françaises³⁷.

Ils devraient avoir appris ou entendu au moins une **chanson** enfantine ou **populaire** très connue en **France**, comme Frère Jacques, Sur le pont d'Avignon, Au

³⁵ Complément d'information : De Gaulle s'est souvent comporté en personnage providentiel. Il était convaincu de la mission universelle de la France. Cf. sa politique en matière d'armement et sa conception de l'intégration européenne. « Toute ma vie, je me suis fait une certaine idée de la France. [...] Ce qu'il y a, en moi, d'affectif imagine [...] la France, telle [...] la madone aux fresques des murs, comme vouée à une destinée éminente et exceptionnelle. [...] Le côté positif de mon esprit me convainc que la France n'est réellement elle-même qu'au premier rang. » (*Mémoires de Guerre*).

³⁶ Complément d'information : Les cathédrales d'Amiens, de Beauvais, de Bourges, de Chartres, de Reims et de Strasbourg sont souvent considérées comme des exemples typiques de l'art gothique français. Les châteaux et les jardins à la française les plus caractéristiques se trouvent en région parisienne et dans le Val de Loire. Exemples : Versailles, Fontainebleau, Vaux-le-Vicomte, St-Germain-en-Laye [-âle], Chantilly; Amboise, Azay-le-Rideau, Blois, Chambord, Chenonceaux, Cheverny, Langeais, Valençay, Villandry.

³⁷ Par exemple des chansons interprétées par les chanteurs suivants : Charles Aznavour, Barbara, Guy Béart, Georges Brassens, Jacques Brel, Francis Cabrel, Yves Duteil, Jean Ferrat, Léo Ferré, Serge Gainsbourg, Jean-Jacques Goldman, Juliette Gréco, Patricia Kaas, Maxime Le Forestier, Yves Montand, Georges Moustaki, Edith Piaf, Renaud, Anne Sylvestre, Charles Trénet. Il faudrait familiariser les élèves également avec certains chanteurs connus actuels.

Complément d'information : Plusieurs chanteurs énumérés ci-dessus sont à la fois auteurs, compositeurs et interprètes (ACI) de leurs chansons. A la différence de ce que l'on peut constater en Allemagne, leurs oeuvres ont souvent une valeur littéraire incontestable.

clair de la lune, Savez-vous planter les choux, Auprès de ma blonde, A la claire fontaine ou Trois jeunes toubours.

Les élèves devraient avoir lu au moins quelques pages de bandes dessinées **francophones**. Ils connaissent certainement déjà les personnages d'**Astérix** et d'**Obélix**³⁸.

(c) Les pouvoirs publics français s'engagent de façon assez soutenue dans des projets **technologiques** de pointe³⁹.

En **Europe**, les Français ont été les premiers à mettre en service des trains à grande vitesse (**TGV**).

La fiabilité de la fusée Ariane et des avions **Airbus** construits en **France** et dans d'autres pays européens, notamment en **Allemagne**, en a fait des réussites commerciales sur le marché mondial.

Le premier avion supersonique commercial, le Concorde, a été construit conjointement par les Français et les Britanniques⁴⁰.

6.3 Les élèves qui choisissent le français comme matière du baccalauréat sans avoir suivi l'enseignement renforcé (Grundkursabiturfach) devraient savoir en plus

que certains penseurs **francophones** du **Siècle des Lumières** ont préparé la **Révolution** française de 1789 et propagé à travers **l'Europe** les bases idéologiques de la civilisation occidentale moderne⁴¹.

³⁸ Complément d'information : Quelques autres bandes dessinées : *Spirou*, *Tintin*, *Gaston Lagaffe*, *Achille Talon*.

N. B. Les bandes dessinées de Claire Brétecher [-Sε:R] sont particulièrement aptes à déclencher des discussions entre élèves.

³⁹ Complément d'information : Les notions de prestige national et de progrès scientifique et technique ont sans doute en France une signification plus positive qu'actuellement en Allemagne.

⁴⁰ Eventuellement : Français et Britanniques ont construit ensemble le **tunnel** sous la **Manche**.
Eventuellement : Dès les années 60, la France a poursuivi des projets de recherche ambitieux en vue de l'utilisation de sources d'énergie naturelles. Exemples : l'usine marémotrice sur l'estuaire de la Rance, les fours solaires de Mont-Louis et d'Odeillo dans les Pyrénées.

Eventuellement : Louis Pasteur a découvert au 19^{ème} siècle le vaccin contre la rage.

La découverte de la radioactivité au début du vingtième siècle est due aux recherches de Pierre et Marie Curie.

⁴¹ N. B. Il serait fort souhaitable que les élèves étudient quelques textes des auteurs mentionnés dans ce qui suit.

Ainsi le Genevois Jean-Jacques **Rousseau** a promu les idées de la **souveraineté du peuple** et de **l'égalité** naturelle des hommes. Critiquant la civilisation, il est parmi les premiers auteurs à avoir exprimé une vision **romantique** de la nature.

Montesquieu a développé l'idée de la séparation des pouvoirs dans **l'Etat**⁴².

Voltaire : Tout peut/doit être critiqué, même la **religion**⁴³.

Les élèves doivent être confrontés à quelques *Pensées* de **Pascal**⁴⁴.

6.4 Les élèves qui passent le baccalauréat après avoir suivi l'enseignement renforcé du français (Leistungskurs) devraient savoir en plus

(a) qu'à la fin du 16^{ème} siècle, le roi **Henri IV** a mis fin aux **guerres de religion** entre catholiques et protestants, **guerres** civiles particulièrement sanglantes, par l'édit de Nantes⁴⁵.

Blaise **Pascal**, mathématicien⁴⁶ et physicien⁴⁷ du 17^{ème} siècle, a aussi réfléchi en moraliste chrétien (*Les Pensées*) sur la force et la faiblesse des êtres humains.

Complément d'information : Les penseurs francophones du Siècle des Lumières ont été fortement influencés par la pensée politique anglaise.

⁴² Complément d'information : Pouvoir législatif, pouvoir exécutif, pouvoir judiciaire.

⁴³ Eventuellement : Un désastre comme le tremblement de terre qui a frappé Lisbonne (en 1755) le fait douter de l'intérêt de **Dieu** pour le monde des hommes. On se souvient toujours en France des campagnes de Voltaire contre le système judiciaire inhumain de son époque. Voltaire reste l'idole d'une **bourgeoisie** libérale et anti-cléricale. On imite toujours son **ironie**. Voltaire a vécu et travaillé pendant plusieurs années à Potsdam, à la cour de Frédéric II de Prusse.

N. B. Voltaire peut être évoqué dans certaines classes avant la fin de l'enseignement obligatoire du français (c.-à-d. au niveau correspondant à l'alinéa 6.2).

⁴⁴ Ils connaissent son nom de l'enseignement des sciences.

N. B. Peut-être encore plus que Voltaire, Pascal mérite d'être traité dans certaines classes avant la fin de l'enseignement obligatoire du français (c.-à-d. au niveau correspondant à l'alinéa 6.2).

⁴⁵ Complément d'information : L'édit de Nantes a été promulgué en 1598.

Eventuellement : On attribue à **Henri IV** les phrases : « Paris vaut bien une messe. » (justification de la conversion au catholicisme, qui lui a permis de devenir **roi de France**) et « Je voudrais que le plus pauvre paysan de mon royaume ait tous les dimanches sa poule au pot. » (illustration de la politique de prospérité populaire poursuivie par Henri IV).

Pour la révocation de l'édit de Nantes (1685) et l'expulsion des Huguenots, cf. Chapitres 7.4 [L'histoire de France] et 9.4.III [Les relations franco-allemandes et l'Union Européenne].

⁴⁶ Complément d'information : Il a inventé une machine à calculer.

⁴⁷ Complément d'information : Il a découvert la pression atmosphérique.

« L'homme n'est qu'un roseau, ... mais c'est un roseau pensant. » « Soumission et usage de la raison. »⁴⁸

René **Descartes** (17^{ème} siècle), lui aussi mathématicien, physicien et **philosophe**, a construit sa philosophie à partir du „doute méthodique“. La seule certitude de celui qui pense, consiste dans le fait qu'il pense. « **Je pense, donc je suis.** »

Les élèves devraient connaître **Victor Hugo** en tant que **poète** et représentant d'un certain **humanisme**, répandu en **France** depuis la deuxième moitié du 19^{ème} siècle.

Au début du 20^{ème} siècle, **Jean Jaurès** [-Res], le **philosophe socialiste**, a dénoncé la course aux armements et lutté pour la **paix** entre la **France** et l'**Allemagne**. Il a été assassiné pour cette raison à la veille de la **Première Guerre mondiale**⁴⁹.

(b) Il faut montrer aux élèves des reproductions d'un certain nombre d'**oeuvres d'art** des époques classique et romantique. Ils devraient également rencontrer quelques **oeuvres** de cubistes et surréalistes français.

Les élèves devraient être familiarisés avec les noms de quelques cinéastes de **langue française**⁵⁰. Ils devraient connaître de la même façon les noms de quelques **films** et de quelques **acteurs de cinéma francophones**⁵¹. Il est indispensable que

⁴⁸ N. B. Il faudrait que les élèves des cours renforcés de français étudient au moins une dizaine de *Pensées* en classe.

⁴⁹ Notre texte renonce de propos délibéré à l'évocation de l'Affaire Dreyfus.

⁵⁰ Exemples : Denys Arcand, Luc Besson, Robert Bresson, Marcel Carné, Claude Chabrol, René Clair, Jean-Luc Godard, Cédric Klapisch, Claude Lelouch, Louis Malle, Jean-Pierre Melville, Jean-Paul Rappeneau, Jean Renoir, Alain Resnais, Eric Rohmer, Claude Sautet, Jacques Tati, Bertrand Tavernier, André Téchiné, François Truffaut, Agnès Varda.

⁵¹ Exemples : *La Grande Illusion*, *La Femme du boulanger*, *Hôtel du Nord*, *Le Jour se lève*, *La Règle du jeu*, *Les Enfants du paradis*, *La Belle et la Bête*, *Fanfan la Tulipe*, *Le Salaire de la peur*, *Les Vacances de Monsieur Hulot*, *Nuit et Brouillard*, *Hiroshima – mon amour*, *Zazie dans le métro*, *L'Année dernière à Marienbad*, *Les Parapluies de Cherbourg*, *Paris brûle-t-il?* *La Grande Vadrouille*, *L'Enfant sauvage*, *La Nuit américaine*, *L'Histoire d'Adèle H.*, *Au revoir les enfants*, *Camille [kami:] Claudel*, *Le Grand Bleu*, *Cyrano de Bergerac*, *La Gloire de mon père*, *Les Amants du Pont-Neuf*, *Madame Bovary*, *Germinal*, *Trois couleurs : bleu, blanc, rouge*, *Les Roseaux sauvages*, *La Reine Margot*, *Les Misérables*, *Chacun cherche son chat*, *La Belle Verte*, *On connaît la chanson*, *Le Dîner de cons*, *Le fabuleux destin d'Amélie Poulain*, *L'Auberge espagnole*.

les bacheliers sortant de l'enseignement renforcé du français aient vu des **films** français en version originale, sous-titrés ou non.

Les élèves devraient connaître, au moins de nom, certains **compositeurs** de **langue** française⁵². Il serait souhaitable qu'ils aient entendu une **œuvre** de certains de ces **compositeurs**, notamment pendant qu'ils étudient des textes que ceux-ci ont mis en musique ou qui ont été rédigés à la même époque.

Les élèves devraient avoir rencontré au moins une réalisation exemplaire de **l'urbanisme** français⁵³.

Les élèves devraient savoir que la **gastronomie** et la **haute couture** ont presque acquis le statut d'**art** en **France**⁵⁴.

Isabelle Adjani, Daniel Auteuil, Brigitte Bardot, Emmanuelle Béart, Jean-Paul Belmondo, Juliette Binoche, Michel Blanc, Bernard Blier, Bourvil, Jean-Claude Brialy, Coluche, Catherine Deneuve, Gérard Depardieu, Fernandel, Louis de Funès, Jean Gabin, Annie Girardot, Isabelle Huppert, Fabrice Luchini, Jean Marais, Sophie Marceau, Jeanne Moreau, Yves Montand, Philippe Noiret, Gérard Philipe (sic), Michel Piccoli, Simone Signoret, Jean-Louis Trintignant.

⁵² Exemples : Marc Antoine Charpentier, François Couperin, Jean-Baptiste Lulli, Jean-Philippe Rameau, Frédéric Chopin, Hector Berlioz, Georges Bizet, Claude Debussy, Maurice Ravel, Camille [kamij] Saint-Saëns [-sās], Olivier Messiaen [mesjā], Pierre Boulez [bule:z].

⁵³ Pour les grands travaux parisiens des années 1980, voir Chap. 4.4 [Paris].

Eventuellement : Les élèves devraient connaître le nom de l'architecte **suisse** Le Corbusier.

⁵⁴ Eventuellement : Les élèves devraient connaître le nom de certains ateliers de **haute couture**.

Chapitre 7

L'HISTOIRE DE FRANCE⁵⁵

7.1 Les élèves devraient savoir ou apprendre dès le début de l'enseignement

qu'un grand nombre d'Allemands et de Français se sont considérés pendant longtemps et surtout pendant la première moitié du 20^{ème} siècle comme ennemis héréditaires⁵⁶.

La réconciliation des deux **peuples** après la **Deuxième Guerre mondiale** est à l'origine de l'**Union Européenne**⁵⁷.

7.2 A la fin de l'enseignement obligatoire du français, les élèves devraient savoir

que l'**histoire** de la **France** moderne commence en 1789. Le **14 juillet 1789**, le mécontentement du **peuple** se manifeste dans l'attaque d'une prison d'**Etat**, la **Bastille**. La **fête nationale** française commémore la prise de la **Bastille**⁵⁸.

La **Déclaration des droits de l'homme et du citoyen** votée par une assemblée révolutionnaire française en 1789 énonce les principes de base de la plupart des **constitutions** actuelles⁵⁹.

Les élèves doivent connaître le premier article de cette déclaration : « Les hommes naissent et demeurent **libres** et **égaux** en droits. »

⁵⁵ N. B. Notre texte renonce à des recommandations concernant l'histoire littéraire à proprement parler. Le sujet mérite une étude distincte.

⁵⁶ Complément d'information : On ne rappellera jamais assez la folie de la bataille de Verdun qui a fait en 1916, en moins de dix mois, 695.000 victimes allemandes et françaises.

⁵⁷ Pour d'autres données historiques concernant les relations franco-allemandes et l'Union Européenne, voir Chap. 9 [Les relations franco-allemandes et l'Union Européenne].

⁵⁸ Eventuellement : L'importance des mouvements révolutionnaires dans l'**histoire** du pays peut expliquer pourquoi l'insoumission collective est perçue en **France** de façon plus positive que dans d'autres pays européens.

Voir Chap. 8.2 [La vie publique, quelques institutions].

⁵⁹ Complément d'information : La Déclaration française des droits de l'homme et du citoyen reprend sur de nombreux points le texte de la déclaration d'indépendance des Etats-Unis d'Amérique proclamée le 4 juillet 1776.

« **Liberté, égalité, fraternité** ». Les élèves doivent connaître la devise de la **République française** et savoir qu'elle remonte également à la **Révolution** de 1789⁶⁰.

L'importance de la **langue** française dans le monde et la présence de **populations** d'origine non-européenne en **France** sont avant tout une conséquence de l'empire colonial français qui a existé jusque dans la deuxième moitié du 20^{ème} siècle⁶¹.

Pour **Jeanne d'Arc**, **Louis XIV**, **Napoléon** et **Charles de Gaulle**, voir ci-dessus Chap. 6.2 [Quelques grands Français, les arts en **France**, quelques exploits scientifiques et techniques]. Pour Charlemagne, voir Chap. 9.2 [Les relations franco-allemandes et l'Union Européenne].

La Gaule ('Gallien') a été conquise par les Romains au 1^{er} siècle avant Jésus-Christ⁶². Le latin y est devenu peu à peu la **langue** commune. Le français est une **langue romane**, c.-à-d. une **langue** qui continue le latin parlé. Les autres **langues romanes** les plus importantes sont l'espagnol, l'italien, le portugais et le roumain.

7.3 Les élèves qui choisissent le français comme matière du baccalauréat sans avoir suivi l'enseignement renforcé (Grundkursabiturfach) devraient savoir en plus

que la situation géopolitique de la **France**, territoire « ni insulaire, ni purement continental »⁶³, l'a poussée à s'engager aussi bien en **Europe** centrale et orientale⁶⁴ qu'**outre-mer**⁶⁵.

⁶⁰ Complément d'information : Elle n'est devenue officielle qu'en 1848 (Gérald Antoine).

⁶¹ Voir Chap. 5 [La Francophonie].

⁶² Eventuellement : La **France** possède, notamment en **Provence**, de nombreux vestiges archéologiques de l'époque romaine. Les élèves devraient avoir vu en reproduction certains monuments de cette époque.

Complément d'information : La conquête de la Gaule non-méridionale (58-51 av. J.-C.) est relatée par Jules César dans les *Commentaires de la Guerre des Gaules*, texte couramment étudié dans l'enseignement du latin en Allemagne.

⁶³ René Rémond.

⁶⁴ Exemples : Les guerres de Louis XIV (destruction du Palatinat et notamment du château de Heidelberg en 1689) et de Napoléon (campagne de Russie au début du 19^{ème} siècle).

⁶⁵ Eventuellement : L'explorateur français Jacques Cartier a pris possession du **Canada** au nom du **Roi de France** dès la première moitié du 16^{ème} siècle.

Au début du 18^{ème} siècle, les possessions françaises en Amérique du Nord s'étendaient du Labrador jusqu'à la Floride⁶⁶. Dans le courant du 18^{ème} siècle, la **France** a dû abandonner presque toutes ses **colonies** américaines à **l'Angleterre**⁶⁷.

Au 19^{ème} siècle et surtout après la défaite dans **la guerre** contre **l'Allemagne** en 1871, la **France** s'est édifié un second empire colonial, en luttant, notamment en **Afrique** et en **Asie**, contre **l'Angleterre** pour l'hégémonie mondiale.

Dans les années trente du 20^{ème} siècle⁶⁸, le **gouvernement** du Front Populaire, formé par une coalition de **partis** de gauche, a réalisé d'importantes **réformes sociales**⁶⁹.

En **mai 1968**, un mouvement de contestation, parti des **Etats-Unis**⁷⁰ et qui s'est répandu en **Europe** après de violentes **manifestations** estudiantines en **République fédérale d'Allemagne**, a fortement secoué la **France**. Il a conduit notamment à une réorganisation de la vie scolaire et universitaire française⁷¹.

⁶⁶ Eventuellement : Dans la région de La Nouvelle-Orléans ('New Orleans') en Louisiane, aux **Etats-Unis**, une minorité de la population continue à se servir d'un dialecte français.

Complément d'information : La formule utilisée dans le texte reprend une expression consacrée tirée du Prologue d'*Atala* de Chateaubriand.

⁶⁷ Complément d'information : Elle a conservé ses possessions dans les Antilles [âtiij], ainsi que la Guyane.

⁶⁸ Complément d'information : De mai 1936 à avril 1938.

⁶⁹ Complément d'information : Le gouvernement du Front Populaire a introduit la semaine de quarante heures, les congés payés, les conventions collectives et les délégués ouvriers. La Sécurité Sociale n'a par contre été instituée en France qu'après la Deuxième Guerre mondiale, voir ci-dessus Chap. 6.2 Charles de Gaulle [Quelques grands Français, les arts en France, quelques exploits scientifiques et techniques]. Tandis que le système de sécurité sociale remonte en Allemagne au 19^{ème} siècle (Bismarck), certaines mesures prises en France par le gouvernement du Front Populaire n'ont été généralisées en Allemagne que pendant la deuxième moitié du siècle dernier. Pour les conventions collectives et la cogestion ('Mitbestimmung'), voir Chap. 8.2 [La vie publique, quelques institutions].

⁷⁰ Complément d'information : Aux Etats-Unis, la contestation se dirigeait à l'origine surtout contre l'engagement militaire de ce pays dans la guerre du Vietnam.

⁷¹ Eventuellement : Les élèves devraient connaître certains slogans caractéristiques de Mai 1968. Exemples : «Il est interdit d'interdire.» «L'imagination prend le pouvoir.» «Nous sommes tous des juifs allemands.» «Soyez réalistes, demandez l'impossible.» «Elections, piège à cons.»

7.4 Les élèves qui passent le baccalauréat après avoir suivi l'enseignement renforcé du français (Leistungskurs) devraient savoir en plus

que l'enseignement de l'**histoire**, surtout de l'**histoire** nationale, joue en **France**, dès l'**école primaire**, un rôle bien plus important qu'actuellement en **Allemagne**. Même si leur conception de l'**histoire** diffère sensiblement selon leurs opinions politiques, les Français sont assez fermement convaincus d'avoir une **histoire** commune⁷².

La victoire sur les **Anglais** après la **Guerre** de Cent Ans (pour **Jeanne d'Arc**, voir ci-dessus Chap. 6.2 [Quelques grands Français, les arts en France, quelques exploits scientifiques et techniques]) a considérablement élargi le territoire sur lequel le pouvoir royal exerçait une influence directe. L'**hexagone** [-gza-] actuel est le résultat d'une politique royale multiséculaire. La **France** n'est pas uniquement le produit de la réalité géographique.

Pour **Henri IV**, voir ci-dessus Chap. 6.4 [Quelques grands Français, les arts en France, quelques exploits scientifiques et techniques].

La révocation de l'Edit de Nantes par **Louis XIV**⁷³ a consacré l'unité de l'**Eglise** catholique et du pouvoir politique sous l'**Ancien Régime**.⁷⁴ La disparition de l'**Ancien Régime** pendant la **Révolution** de 1789 a également mis fin au statut du catholicisme en tant que **religion d'Etat**⁷⁵.

⁷² Eventuellement : Les élèves devraient prendre conscience du fait que l'enseignement de l'**histoire** à l'école fait partie des facteurs qui conditionnent une société et déterminent son avenir. Complément d'information : En France comme en Allemagne, et malgré des conditions institutionnelles totalement différentes, l'histoire régionale est souvent négligée par l'enseignement scolaire. Plusieurs de nos correspondants français et allemands rappellent que l'histoire nationale enseignée dans les écoles est chargée de mythes.

⁷³ Complément d'information : En 1685.

Pour l'édit de Nantes, voir ci-dessus Chap. 6.4 [Quelques grands Français, les arts en France, quelques exploits scientifiques et techniques].

Pour les Huguenots en Allemagne, voir Chap. 9.4.III [Les relations franco-allemandes et l'Union Européenne].

Pour Louis XIV, voir ci-dessus Chap. 6.2 [Quelques grands Français, les arts en France, quelques exploits scientifiques et techniques].

⁷⁴ Complément d'information : Le pouvoir royal et certaines autorités religieuses ont revendiqué à partir du 15^{ème} siècle une relative autonomie de l'Eglise de France à l'égard de la papauté. Cette doctrine est désignée par le terme de gallicanisme (antonyme : ultramontanisme).

⁷⁵ Eventuellement : Les efforts de restauration entrepris au 19^{ème} siècle n'ont pas eu d'effets durables.

La **Révolution** de 1789 et la scolarité obligatoire⁷⁶ ont parachevé le **centralisme** culturel et linguistique qui caractérise la **France** moderne et qui tend à éliminer les spécificités régionales.⁷⁷ La **contestation** du **centralisme** forme cependant un leitmotiv de l'**histoire** moderne et contemporaine de la **France**⁷⁸.

Les élèves devraient connaître certaines notions essentielles de l'époque de la **Révolution française** et leur signification. Exemples : la monarchie constitutionnelle, le **drapeau tricolore**, les **guerres** révolutionnaires, la **Marseillaise**, le Tiers Etat, les soulèvements contre-révolutionnaires (Vendée, **Provence**), la Terreur.

La séparation de l'**Eglise** et de l'**Etat** au début du 20^{ème} siècle a confirmé les orientations laïques de la **République française**⁷⁹. Toutes proportions gardées, les traditions religieuses sont généralement moins vivantes en **France** que dans les anciens Länder d'**Allemagne**⁸⁰.

⁷⁶ Complément d'information : Lois scolaires de Jules Ferry, 1881, 1882. Dans les Etats allemands, l'instruction obligatoire a été introduite plus tôt. Voir Chap. 8 [La vie publique, quelques institutions].

⁷⁷ Eventuellement : Un texte de la fin du 18^{ème} siècle soutient même que la **langue française** est naturellement claire et constitue de ce fait la **langue** humaine par excellence. « Ce qui n'est pas clair n'est pas français ». De telles idées sont toujours assez répandues en **France**.

Complément d'information : Il s'agit du *Discours sur l'universalité de la langue française*, présenté par Antoine de Rivarol en 1784 à l'Académie de Berlin.

⁷⁸ Pour les mesures de décentralisation arrêtées sous la 5^{ème} République, voir Chap. 8.2 [La vie publique, quelques institutions].

⁷⁹ Voir de nouveau Chap. 8.2 [La vie publique, quelques institutions].

⁸⁰ Un des nos correspondants allemands, Hans-Albert Bertsch, recommande d'accorder à l'enseignement de l'histoire de France beaucoup plus d'importance que ne le fait notre texte. Il renoncerait par contre à certaines informations sur la vie quotidienne et les conditions d'un voyage en France : « Frankreich sollte beim Auslandsaufenthalt auch noch selbst entdeckt werden. »

Charles Muller et l'enseignement du français en Allemagne¹

Reconnaissance de dettes (2)

1 Plus qu'un devoir de mémoire

1.1 « Si j'ai occupé une certaine place parmi les linguistes de ma génération, je le dois moins à quelques études de lexicologie qu'à mes travaux de linguistique quantitative ou, si l'on préfère de "statistique linguistique" » (Muller : 1991, p. 172), – c'est ainsi que Charles Muller commence en 1991 un bref récit autobiographique dédié à Mario Wandruszka. Il est probable que la plupart des hommages publiés à l'occasion du centième anniversaire de la naissance de l'éminent linguiste alsacien, partiront, de la même façon, de l'engagement qui l'a conduit « des lettres aux chiffres ». Les activités hors du commun menées à bien par Charles Muller en Allemagne après la fin de la deuxième guerre mondiale semblent être tombées dans l'oubli. En remémorant ici ce qu'il a fait (a) pour refonder l'enseignement du français en Allemagne, (b) pour illustrer une conception exemplaire de la didactique des langues étrangères et (c) pour « apaiser » les relations entre deux nations opposées depuis des siècles dans des guerres sanglantes, l'auteur de ces lignes n'obéit pas seulement à un devoir de mémoire. Plus que d'assurer le souvenir des progrès accomplis il y a un demi-siècle, il lui importe de rappeler que rien n'est acquis pour toujours et que les progrès d'hier sont autant de défis pour demain.

1.2 C'est dans cette perspective que notre étude présentera en premier lieu la revue *La classe de français*, à laquelle Charles Muller a consacré entre 1950 et 1959 une grande partie de son extraordinaire capacité de travail. Elle exposera

¹ Erstveröffentlichung in: Christian Delcourt et Marc Hug (éd.), *Mélanges offerts à Charles Muller pour son centième anniversaire* (22 septembre 2009). Paris 2009, S. 7-36.

(²) Agnès Abel a bien voulu revoir attentivement le texte de cet article. Qu'elle en soit ici de nouveau très cordialement remerciée.

ensuite le rôle qu'il a joué dans la revue *Praxis des neusprachlichen Unterrichts*, en tant qu'auteur mais aussi comme référence du bon usage de la langue française. Une troisième partie de notre texte jettera un regard sur deux manuels de français qui, dans les années 60 et au-delà, dominaient le marché en RFA à au moins 80 % et dont les deux volumes essentiels portent le nom de Charles Muller sur leur page de titre. Étant donné les limitations imposées pour cette publication, nous devrons négliger, parmi les travaux accomplis par Charles Muller en Allemagne, ceux qui ne concernent pas immédiatement l'enseignement du français, par exemple la création de 28 écoles normales en zone française d'occupation, dont plusieurs fonctionnent toujours ⁽³⁾.

2 La classe de français

2.1 Charles Muller a lui-même retracé la « biographie » en quelque sorte matérielle de sa revue dans le livre qui résume le colloque *Vingt-cinq ans dans l'évolution d'une politique de diffusion du français langue étrangère (1945-1970)*, organisé en novembre 1982 à l'École normale supérieure de Saint-Cloud.

La Classe de français, revue destinée aux étrangers qui enseignent notre langue, a d'abord été un bulletin ronéotypé distribué gratuitement en RFA par les services culturels français (dix numéros en 1950-52). Elle devint ensuite un périodique imprimé, édité par la Librairie des Méridiens (Paris), mais dont la rédaction resta jusqu'en 1958 à Mayence ; son premier numéro est daté de mars – avril 1952, le dernier de décembre 1959 ; elle parut d'abord à raison de huit numéros par année scolaire, ensuite de six numéros par année civile ; elle a totalisé 52 cahiers, 2.994 pages, plus 700 pages environ de suppléments, index, tables des matières, communications et annonces diverses, en tout près de 3.700 pages. (Muller : 1984, p. 103) ⁽⁴⁾

⁽³⁾ Cf. Muller : 2002a, p. 119 et p. 175.

⁽⁴⁾ La diffusion de *La classe de français* ne se limitait pas à l'Allemagne et à l'Autriche. Une annonce souvent reproduite à partir du numéro de juillet – août 1954, énumère les librairies qui assurent la distribution dans les pays suivants : Belgique, Espagne, France et Union française,

2.2 L'originalité la plus marquante de la revue réside dans le fait que chaque numéro est consacré à un centre d'intérêt particulier, traité d'abord par un spécialiste dans un article de fond et illustré ensuite par quatre textes, chacun correspondant en moyenne à une page de format A5. L'abonnement de la revue pouvait inclure jusqu'à la fin de l'année 1957 l'envoi de 15 ou de 30 exemplaires de ces textes en tirés à part, ce qui représentait un avantage substantiel à une époque où la photocopie n'existait pratiquement pas encore. En principe, la revue ne publiait que des textes parus après 1900 et non encore reproduits dans des ouvrages scolaires. Le choix des textes révèle des compétences que l'on imagine difficilement réunies en une seule et même personne. L'auteur de ces lignes, qui ne manque pourtant pas d'esprit critique, ne se souvient pas d'avoir rencontré un seul texte qui lui ait paru déplacé. Au moins 80 % des textes destinés à faire découvrir la France de l'époque étaient tirés de la littérature contemporaine ⁽⁵⁾. Habités par leur presse à l'image d'une France dont les crises gouvernementales à répétition les choquaient, les professeurs de français allemands et leurs élèves découvraient – presque à leur insu – à travers les textes choisis par Charles Muller avec une discrétion infinie, une France unie et heureuse ⁽⁶⁾. Nous reproduisons dans l'annexe la liste intégrale des centres d'intérêt traités entre 1952 et 1959. Faut-il souligner que, malgré l'absence de plusieurs sujets qui auraient pu ou dû trouver leur place dans d'autres numéros, une réédition constituerait une

Grande-Bretagne, Italie, Suède, Suisse. – Voir aussi la brève présentation de *La classe de français* dans Cuer : 1987, p. 70 sq.

⁽⁵⁾ Ce fait est d'autant plus remarquable que la revue s'adressait effectivement à des enseignants « nourris d'un passé dont les témoins les plus récents et les plus souvent étudiés étaient Maupassant ou A. Daudet » (Muller : 1984, p. 104).

⁽⁶⁾ Nous y reviendrons. Cf. alinéa 4.5.1-2 et surtout 5.3. Un modeste texte de Jean Guéhenno *Si j'avais à enseigner la France*, contenu dans *La classe de français* de juillet – août 1954, p. 359 peut servir à caractériser la méthode « discrète » choisie par Charles Muller pour sa revue. En voici quelques extraits : « Je ne leur apprendrais pas à crier : Vive la France ! ... Je ne leur demanderais pour elle aucun amour. ... Mais peut-être, sans le vouloir, m'arrangerais-je pour qu'un jour, ils en viennent, sans même s'en rendre compte, à l'aimer. ... Je ne leur parlerais d'abord que de la France qui les concerne, qui concerne tous les hommes, qui est une manière d'être et de raisonner, une méthode pour vivre, une idée de l'homme. Et cette idée, ... je ne la leur présenterais pas comme l'unique non plus que comme la meilleure. Je la développerais comme elle est. Telle autre peut faire des hommes plus riches Mais aucune ne les fait plus lucides ni plus justes. » Un texte de Gide choisi pour le numéro 4 ronéotypé et reproduit dans Muller : 1953b expose des idées analogues de façon beaucoup plus pathétique.

excellente documentation de l'histoire de la civilisation française pendant la Quatrième République. Avec les textes à étudier, la revue offrait des présentations et des explications suffisamment détaillées pour dispenser les professeurs de recherches supplémentaires. Les abonnés recevaient donc avec chaque numéro la préparation d'au moins huit à douze leçons (à 45 minutes). Quiconque a la moindre expérience de l'enseignement d'une langue moderne à un niveau avancé, sait cependant que le temps ainsi gagné n'est rien en comparaison du temps de recherche qu'il aurait fallu investir pour trouver des textes équivalents méritant d'être étudiés avec les élèves. La recherche prend facilement cinq à dix fois plus de temps que la préparation proprement dite de leur étude en classe. En plus, elle présuppose que l'on dispose d'une bonne bibliothèque, ce qui était loin d'être régulièrement le cas pour les professeurs de français en Allemagne pendant les années cinquante. Respectant le niveau « académique »⁽⁷⁾ de ses lecteurs, *La classe de français* complétait les informations sur les centres d'intérêt de la plupart des numéros par une rubrique *Nos amis les mots*, qui offrait d'excellentes études lexicologiques, en général rédigées par Pierre Gilbert⁽⁸⁾, et par des comptes rendus d'ouvrages actuels concernant le sujet du numéro.

2.3 La fonction principale des comptes rendus réunis dans la rubrique *Notes bibliographiques* était cependant d'informer les professeurs de français allemands de tous les nouveaux moyens d'enseignement et d'apprentissage que les maisons d'éditions publiaient à leur intention. Abstraction faite de la plupart des ouvrages consacrés à littérature, la chronique bibliographique est presque intégralement rédigée par Charles Muller. Il est impossible de surestimer l'importance de cette composante de la revue. On lui doit sans doute le plus important tournant qu'ait connu l'histoire de l'enseignement scolaire du français en Allemagne. Après quelques pas hésitants dans les numéros précédents⁽⁹⁾, le dernier numéro

(7) Comme on dirait en Allemagne et dans les pays anglophones.

(8) Exemples : Les routes et le vocabulaire (*Classe de français*, avril – mai 1953), Le vocabulaire de la presse (*Classe de français*, mai – juin 1956), La vigne et le vin dans le vocabulaire (*Classe de français*, septembre – octobre 1959). Au-delà des quatre textes repris dans Gilbert (1963), la totalité des études lexicologiques parues dans *La classe de français* aurait mérité d'être republiée à part.

(9) À en juger d'après les cinq numéros ronéotypés dont nous disposons pendant la rédaction de ce travail (n°s 4, 5, 6, 7 et 10), le nom de Charles Muller n'est mentionné pour la première fois que dans le premier numéro imprimé de la revue. Ce numéro, qualifié de n° 1 d'une « Nouvelle Série » et daté de mars – avril 1952, est présenté comme publication de l'Institut français de

ronéotypé (N° 10, sans date, probablement janvier 1952, p. 26) contient la note suivante :

Au moment où ce numéro s'achève, un éditeur allemand nous adresse un livre scolaire nouveau, destiné à l'enseignement du français. Nous aurons la charité de ne pas le nommer. Les textes français rédigés à l'usage des débutants et les questionnaires qui les suivent renferment une telle quantité de fautes de français, et des fautes si graves, que nous souhaitons une re-fonte totale de ce livre, qui ne saurait en aucune façon être recommandé pour l'usage dans les classes.

En particulier, la tournure vicieuse que nous avons dénoncée à la page 19 du présent numéro (« Que les gens ont-ils supposé ? ») se trouve employée à chaque page. Signalons aussi à l'éditeur que le Trocadéro a disparu du paysage parisien depuis 15 ans.

L'avertissement était sévère et s'est révélé efficace. Désormais, toutes les maisons d'éditions allemandes savaient que leurs publications destinées à l'étude du français seraient suivies à Mayence par un expert français qui avait une connaissance parfaite de sa langue et de son pays, et qui, en plus, bien qu'il s'exprime uniquement en français, ne se trompait jamais quand il se référait à la langue allemande⁽¹⁰⁾. Anticipant les effets désastreux d'un compte rendu critique dans *La classe de français*, les responsables de la planification de l'enseignement du français en Allemagne se devaient dorénavant de répandre le bon usage de la langue actuelle et une image fidèle de la France contemporaine. Ces deux objectifs se

Mayence. – Les numéros ronéotypés paraissaient comme publications de la Direction générale des affaires culturelles du Haut-Commissariat de la République française en Allemagne, institution qui a succédé en 1949, sans que son directeur change, à la Direction de l'Éducation publique du Gouvernement militaire de la zone française d'occupation, mise en place en juin 1945 (Defrance : 1994, p. 215 et p. 29). – Les cinq numéros ronéotypés mentionnés à l'instant ont été offerts, il y a plusieurs années déjà, à la bibliothèque de l'université d'Augsbourg par le Marien-Gymnasium de Kaufbeuren, établissement scolaire bavarois situé dans l'ancienne zone américaine d'occupation. (10) On sait que Charles Muller a dû fréquenter, en Lorraine francophone, l'école primaire en allemand jusqu'à ce que, fin 1918, « du jour au lendemain la classe se [fit] non plus en allemand, mais en français : c'était du reste la langue maternelle de l'instituteur aussi bien que de la plupart des ses élèves » (Muller 1979 : p. 177).

situaient à l'opposé de certains excès de la « Kulturkundebewegung », qui dominait dans l'enseignement des langues modernes en Allemagne depuis les années vingt et qui n'avait pas toujours résisté, notamment entre 1933 et 1945, à la tentation de la xénophobie ⁽¹¹⁾, puisqu'elle considérait la connaissance de « l'essence » d'une nation ou d'une civilisation étrangère non seulement comme le but principal de l'apprentissage de sa langue, mais aussi comme un excellent moyen pour permettre aux élèves de découvrir leur propre identité nationale. Peu à peu, l'expert de Mayence devenait une personne dont on connaissait le nom et le titre (« professeur agrégé de l'université »). Ce « Schriftleiter » remplaçait le « nous » de modestie (ou de majesté) par un « je » qui pouvait être compris comme signal d'une certaine subjectivité de ses jugements. On s'habituaît aux compliments admirablement tournés et savamment dosés qui accompagnaient presque toujours ses critiques et qui étaient en général aussi sincères que celles-ci. Agréables à lire, les comptes rendus signés « Ch. M. » n'en étaient pas moins instructifs. Plus d'un professeur de français allemand devait y découvrir des contenus qu'il transmettrait dès le lendemain de ses élèves. Comme le fait que l'on peut bien dire ou écrire « Qu'ont supposé les gens ? » ou « Qu'est-ce que les gens ont supposé ? », mais pas la phrase reproduite dans la citation.

2.4 Il est probable que l'urbanité qui atténuait la rigueur des critiques exprimées dans *La classe de français* a beaucoup contribué à faire de sa rubrique *Le Courrier des lecteurs* un succès qui restera sans doute inégalé dans l'histoire de la didactique des langues étrangères. On imagine difficilement à quel point les lecteurs de *La classe de français* inondaient la rédaction de lettres où ils étalaient leur ignorance et leurs doutes ⁽¹²⁾. Étant donné l'âpreté que nous rencontrerons dans certains débats de la *Praxis des neusprachlichen Unterrichts* (voir ici alinéa 3.2-4), une telle sincérité des lecteurs ne peut s'expliquer que par la civilité inébranlable

⁽¹¹⁾ Il serait temps de remplacer ce terme par une expression formée sur le modèle de *misogynie*, puisqu'il désigne dans l'usage général plutôt la haine de l'étranger que la peur, qui en est d'ailleurs souvent la cause. – Pour la « Kulturkundebewegung », voir notamment Richert : 1925, p. 113 et Apelt : 1967, ainsi que Abel : 1981 et Abel : 2003b, p. 55 ssq.

⁽¹²⁾ Comment ne pas penser aux « pénitents » d'Orthonet auxquels Charles Muller continue à consacrer la première partie de ses nuits. De nombreux sujets mentionnés dans son livre *La langue française vue d'Orthonet* (2004) se trouvent déjà dans le *Courrier des lecteurs* de *La classe de français*. Cf. Abel : 2006. – N. B. Les professeurs de français allemands enseignent au moins une autre matière. En général, ils sont également professeurs d'anglais.

du « Schriftleiter » et le fait que la revue paraissait en français, ce qui la rendait incompréhensible aux profanes. Le moment historique y est sans doute également pour quelque chose. Chez les enseignants de langues modernes, les effets néfastes d'une formation universitaire qui négligeait, comme parfois encore aujourd'hui, les besoins de la salle de classe ⁽¹³⁾, se trouvaient renforcés par l'endocritinement d'avant 1945 et un certain isolement après 1945. Les déficits linguistiques et la méconnaissance des pays francophones éclataient au grand jour. Sans la politesse sereine de « Ch. M. », il aurait néanmoins été impensable qu'entre le 1er décembre 1950 et le 28 février 1951, alors que la revue était distribuée à moins de 2.500 exemplaires, la rédaction reçoive 776 lettres et cartes (Avant-Propos du n° 4 non daté) et que pendant le seul mois de juin 1951 700 lettres et cartes lui parviennent (Avant-Propos du n° 7 non daté). En sept mois, les six premiers numéros ronéotypés de la revue n'ont pas suscité moins de 3.000 messages des lecteurs (ibid.). Les réponses données aux questions les plus pertinentes de la période ronéotypée sont reproduites dans un petit fascicule (Muller : 1953a). Dans les 51 numéros imprimés, *Le Courrier des lecteurs* occupe facilement six à dix pages, sur une cinquantaine de pages par numéro. Quelques exemples de questions posées et de réponses données au début et à la fin de l'existence de la revue suffiront aisément à montrer à quel point le niveau des lecteurs a progressé au fil du temps, – et à illustrer la diligence incroyable avec laquelle Charles Muller a élaboré ses réponses.

Question 1 : « Faut-il prononcer l's de *plus* ? »

Réponse : « ... Le plus important est de ne pas confondre *je travaille plus* (avec *s* dur) et *je ne travaille plus* (*s* muet, *z* devant voyelle). ... »

Question 2 : « On nous fait préciser la prononciation de *s* (sonore ou sourd) dans *tous*, *fil*s, " en faisant la liaison ". »

Réponse : « Observons d'abord que la prononciation de l's dans ces mots n'est jamais un phénomène de liaison : l's de *fil*s est toujours articulé ; et quand cette consonne est muette dans *tous*, l'adjectif ne peut être suivi que de l'article défini, qui ne commence pas par une voyelle. ... »

(13) Jean Fourquet, un des princes de la germanistique française au XX^{ème} siècle, n'a pas hésité à publier chez Hachette deux véritables grammaires scolaires de l'allemand. Rien de tel n'existe pour l'enseignement du français en Allemagne.

Question 3 : « Un lecteur nous demande s'il est exact, comme l'affirme, paraît-il, un dictionnaire connu, qu'à la fin des phrases on peut prononcer l'*f* du pluriel *oeufs*. »

Réponse : « Nous ferons deux réponses : la première est purement pratique et pédagogique : non. Vous n'avez à enseigner ici, et l'instituteur français n'enseigne ici qu'une prononciation : *ö* fermé et *f* muet, tandis qu'au singulier *l'oeuf* a un *ö* ouvert et un *f* articulé. Mais il y a aussi une réponse pour ceux qui ont des curiosités philologiques et qui veulent dépasser la grammaire pratique. Si l'on n'observe pas seulement la langue correcte, ... »

Question 4 : « Je trouve dans un texte d'Hervé Bazin, reproduit dans un de vos derniers numéros (...) le mot *effarvate*, qui désigne, dites-vous, une sorte de fauvette. La même forme reparait (...) dans votre compte rendu d'un article de Robert Le Bidois sur le style de ce romancier. Mais mon Larousse ne connaît que *effarvate* avec deux *t*. Est-ce une faute d'impression répétée ? »

Réponse, première partie : « Notre correspondant sait que nous n'hésitons jamais à publier des errata. Mais ce ne sera pas nécessaire aujourd'hui. Notre Courrier a reproduit fidèlement l'orthographe adoptée par l'auteur de *Qui j'ose aimer*, et R. Le Bidois, dans sa chronique du *Monde*, agissait de même. Il est vrai que dans *Vipère au poing*, une autre oeuvre du même écrivain, je trouve la graphie *effarvate*. Cette petite variation, dans un mot qu'on n'écrit pas souvent et que ... »

Réponse, deuxième partie : « Mais allons cependant consulter nos dictionnaires. La plupart, comme Littré et sa suite ... »

Réponse, troisième partie : « Profitons de cette occasion pour apporter une petite pierre à l'édifice des " datations ". Les dictionnaires étymologiques de Dauzat et de Bloch – Wartburg, où l'on cherche en général la date d'apparition des mots, n'ont pas trouvé de place dans leurs colonnes pour notre petite fauvette des roseaux. Robert date donc le mot de Littré (1864). Or il se trouve déjà dans *l'Histoire des Oiseaux* (1770 à 1783) de Buffon. Il est probable qu'on le découvrirait ... »

Question 5 : « Le même correspondant m'interpelle sur deux emplois de *par ailleurs* relevés dans notre dernier numéro ..., et dont je dois prendre l'entière responsabilité, puisque l'un figure dans le Courrier, l'autre dans les notes d'explication. Nos puristes, qui ne veulent pas aller plus loin que Littré, ne reconnaissent à cette locution d'autre emploi légitime qu'au sens propre : " par une autre voie ". D'autres, tenant compte d'un usage bien établi, admettent qu'au

sens figuré elle a pris la valeur de " d'un autre côté, d'autre part ... " (c'est au *Bon Usage* de Grevisse, § 979, que j'emprunte ces équivalences). Serais-je allé plus loin encore, et cela à deux reprises ? Aurais-je cédé à une mode coupable, contre laquelle R. Georin ... »

(Sources : Questions et réponses 1-3 : Muller : 1953a, p. 5 sq. ; questions et réponses 4 et 5 : *La classe de français*, mai – juin 1959, p. 175 ssq.)

2.5 Dans l'espace dont nous disposons pour cet article, il est impossible de consacrer aux autres composantes de *La classe de français* toute l'attention qu'elles mériteraient pourtant. Les contributions visant une application plus ou moins immédiate dans la salle de classe sont accompagnées, tout au long de l'histoire de la revue, d'articles où d'éminents linguistes exposent les résultats de leurs recherches. Dans le numéro d'octobre 1952, on remarque un long article non signé relatant les débats autour d'une *Réforme de l'orthographe*, article dans lequel on peut reconnaître le style du « Schriftleiter »⁽¹⁴⁾. L'aventure du *Français fondamental* est dès les numéros de mars – avril et de mai 1952 attentivement suivie par *La classe de français*. Georges Gougenheim, dont Charles Muller a été l'étudiant, à Strasbourg à la fin des années 20, et dont plusieurs autres articles avaient déjà été publiés dans la revue, traite en juin 1954 de la notion de fréquence lexicale avant de présenter en septembre de la même année ce que l'on appelait encore *Le français élémentaire*. Dans le numéro de juillet – août 1956, Charles Muller rend compte de la première édition du rapport sur l'élaboration de ce même *Français élémentaire* (p. 249 sq.). Albert Dauzat, qui a rédigé un de ses derniers articles à l'intention de *La classe de français*⁽¹⁵⁾, expose en mars – avril 1955 son projet des *Nouveaux atlas linguistiques de la France*. Paul Imbs, à qui la revue devait déjà une longue étude sur le subjonctif (4 parties, de mars à juillet 1953), y fait paraître à partir de novembre 1956 non moins de douze chapitres de son *Emploi des temps en français*. Georges Straka livre en novembre 1958 la première partie de ses *Tendances phonétiques du français contemporain*, suivie d'une deuxième partie en

(14) On sait que Charles Muller n'a jamais cessé de se préoccuper des tentatives de réforme de l'orthographe. Voir en particulier son *Monsieur Duquesne et l'orthographe* (1999) qui n'est pas sans rappeler les *Lettres persanes*. Cf. Abel : 2000b. L'auteur de ces lignes et plusieurs personnes autour de lui gardent un souvenir très vivant d'une conférence brillante sur l'orthographe française que Charles Muller a faite le 30 juin 1981 à l'université d'Augsbourg.

(15) « L'état des dialectes en France et la pénétration du français », *La classe de français*, mars – avril 1956, p. 104-107.

janvier 1959. À partir d'octobre 1953, une rubrique permanente intitulée *Les tribunaux du langage* accompagne l'histoire de la revue. Charles Muller y recense, avec la précision et le bon sens critique ⁽¹⁶⁾ qu'on lui connaît, les remarques sur le bon usage de la langue française publiées par la presse parisienne. Les grands noms de l'âge d'or des chroniques de langage ⁽¹⁷⁾, Albert Dauzat et Robert Le Bidois, Charles Bruneau, Jules Marouzeau, André Thérive, René Georquin, Marcel Galliot et Maurice Rat font ainsi leur entrée dans *La classe de français*. À partir de septembre 1956, Charles Muller inclut dans son rapport les commentaires que Maurice Grevisse publie dans la *Libre Belgique* ⁽¹⁸⁾. La rubrique *Les tribunaux du langage* attirait sans doute plus d'un lecteur de *La classe de français* par le caractère polémique d'un certain nombre des remarques citées. Sa fonction principale était cependant d'illustrer la vitalité du français. La langue que les lecteurs de la revue enseignent à l'étranger, apparaît comme un outil de précision qui peut et doit être adapté aux besoins de ses utilisateurs. La délimitation de son bon usage peut être litigieuse, mais son emploi négligé ne passe pas inaperçu.

2.6 On ne peut que regretter la disparition de *La classe de français* en 1959. Il ne fait pas de doute qu'une revue thématique conçue à son image serait toujours d'une grande utilité pour l'enseignement du français en Allemagne ⁽¹⁹⁾, et ailleurs. *Le français dans le monde* qui accompagne le travail de l'auteur de ces lignes

⁽¹⁶⁾ « Les correspondants de M. Louis-Piéchaud (*Figaro* du 2 février [1957]) réussissent à lui faire admettre l'emploi d'*espérer* suivi d'un passé ("j'espère que vous avez bien dormi"). » *La classe de français*, mai – juin 1957, p. 183.

⁽¹⁷⁾ Voir la bibliographie de Quemada : 1970, 1972.

⁽¹⁸⁾ Le nom d'un certain Armand Meunier, auteur de chroniques de langage publiées dans les *Dernières nouvelles d'Alsace*, n'est nulle part mentionné dans la rubrique *Les tribunaux du langage*. Il apparaît dans *La classe de français* de janvier – février 1956 comme auteur d'un article de fond tout à fait appréciable sur « Les Français et la musique ». On peut se demander s'il est également l'auteur du texte signé A. M. paru en janvier – février 1957 sur « La France et les transports aériens ».

⁽¹⁹⁾ Certains numéros de *Der fremdsprachliche Unterricht Französisch* (Velber : Friedrich Verlag), mais aussi de *Französisch heute* (Seelze : Kallmeyer bei Friedrich in Velber) sont proches de la formule de *La classe de français*, sans faciliter cependant le travail des professeurs aussi concrètement que le faisait *La classe de français*.

depuis la fin des années 60 et auquel il compte rester fidèle ⁽²⁰⁾, est une revue remarquable, notamment pour l'information culturelle sur l'actualité des pays francophones. Le souci d'universalité en ce qui concerne son public et les préoccupations « pédagogiques » de la revue ⁽²¹⁾ l'ont cependant empêchée de tenir la promesse faite dans le premier numéro (mai 1961, p. 3) et d'imiter *La classe de français* « qui nous est un modèle ». Sur d'autres plans, et on ne diminue nullement les mérites de Charles Muller en le reconnaissant, bien au contraire, *La classe de français* avait parfaitement accompli sa mission au moment où elle a cessé de paraître. Le « Schriftleiter » s'en rendait d'ailleurs bien un peu compte lorsqu'il rédigeait le dernier éditorial du *Supplément pour l'Allemagne* de *La classe de français* :

Si nous avons dû parfois émettre des critiques sévères, nous voudrions, en quittant cette tâche, rendre hommage au travail des éditeurs, des commentateurs de textes et des auteurs de manuels, dont beaucoup sont devenus nos amis après avoir été nos victimes. Grâce à leurs efforts, les professeurs de français disposent, dans la République Fédérale, d'un matériel pédagogique d'une variété et d'une qualité qui peuvent faire l'envie des autres pays. Nous serions heureux de penser que nos avis, nos conseils, notre souci d'arracher les mauvaises herbes, la joie que nous ressentions à saluer les meilleures réussites ont pu contribuer pour une petite part à ce résultat. (*La classe de français, Supplément pour l'Allemagne*, juillet – août 1959, p. 1)

3 Praxis des neusprachlichen Unterrichts

3.1 La fin de *La classe de français* en 1959 ne signifiait pas que Charles Muller se trouvait désormais privé d'une revue lui permettant de s'adresser aux

⁽²⁰⁾ Au même titre qu'à la revue *Dokumente – Zeitschrift für den deutsch-französischen Dialog* (Bonn : Gesellschaft für übernationale Zusammenarbeit), tant que la rédaction continue à faire preuve de discernement.

⁽²¹⁾ Cf. Moirand : 1988. – Les guillemets qui encadrent l'adjectif « pédagogiques » dans le texte, sont destinés à rappeler que ce terme devrait être limité aux contextes où il s'applique à l'enseignement / apprentissage d'enfants ou d'adolescents. Si cela n'est pas le cas, l'auteur le remplace souvent, faute de mieux, par « anthropologique ».

professeurs de français allemands. La prestigieuse revue *Praxis des neu-sprachlichen Unterrichts* ⁽²²⁾ n'attendait que de pouvoir s'assurer son concours régulier. Dès le deuxième numéro de l'année 1960, on pouvait lire que les éditeurs de la *Praxis* se félicitaient d'accueillir en la personne de Charles Muller, « professeur agrégé de l'université, Strasbourg », un nouveau « Redaktionsmitglied » qui prenait en charge la partie française de la rubrique *Vom Ausland gesehen*. Le nouveau collègue débuta en présentant les deux rééditions du *Littre* abrégé par Beaujean, publiées en 1958 et 1959 (*Praxis* 7 : 1960, p. 63 sq.). À vrai dire, le nouveau « Redaktionsmitglied » était loin d'être inconnu des lecteurs de la revue. Bien au contraire. Mais procédons dans l'ordre.

3.2 Le premier numéro de la *Praxis* a paru fin 1953, donc trois ans après le premier numéro de *La classe de français*. Dès 1954, Charles Muller est présent dans deux numéros avec des articles destinés à faire connaître les activités des services culturels français en Allemagne ⁽²³⁾. Mais là n'est pas l'essentiel. Dans le premier numéro de la *Praxis*, une enseignante, qualifiée de « collaboratrice permanente » de la revue (*Praxis* 1, 1953-54, p. 8), attirait l'attention des lecteurs sur un petit recueil de comptes rendus de lecture (« Nacherzählungen ») qu'elle venait de faire paraître, en publiant un texte assez maladroitement rédigé, tiré de cet ouvrage. Dans le numéro suivant, le Dr Hans-Wilhelm Klein, enseignant à l'université de Münster, que les lecteurs de *La classe de français* avaient déjà rencontré en janvier 1953 (p. 187, p. 189) comme auteur d'un recueil d'expressions idiomatiques et d'un compte rendu, critiqua sévèrement la langue de la « Nacherzählung » et de son commentaire ⁽²⁴⁾. Deux numéros plus loin, un étudiant de

⁽²²⁾ Pendant un demi-siècle, entre 1953 et 2003, beaucoup de professeurs et de nombreuses bibliothèques de lycée étaient abonnés en RFA à la *Praxis* qui, bien que peut-être un peu moins diffusée que la revue *Neusprachliche Mitteilungen*, livrée d'office aux membres de l'association de professeurs de langues modernes, était certainement plus lue que celle-ci. – La *Praxis* a été dirigée pendant les dernières années de son existence par Reinhold Freudenstein et Christine Michler à laquelle on doit la publication du texte « Sombernon, 15 août 1944 », tiré des mémoires inédits de Charles Muller (Muller : 2002b, pp. 121 ssq.). – Le nom de la *Praxis des neu-sprachlichen Unterrichts* survit dans la dénomination de la revue *Praxis – Fremdsprachenunterricht* publiée par le Oldenbourg Schulbuchverlag de Munich (groupe Cornelsen).

⁽²³⁾ Le deuxième de ces articles (*Praxis* 1, 1953-54, p. 34) ne traite que de *La classe de français*.

⁽²⁴⁾ « "La dent lui faisait tort dans son travail." [Klein :] Ohne *du* ist der Satz Unsinn. ... "Panser une dent" [Klein :] gibt es nicht. ... "C'est ça qu'on a trouvé de mieux pour conserver une dent" [Klein :] ist scheußlich. » (*Praxis* 1, 1953-54, p. 16).

l'université de Marbourg s'en prend à son tour à la critique de Klein. Celui-ci se défend de son mieux (*Praxis* 1, 1953-54, p. 39), et inaugure dans le même numéro à la fois une série *Schulgrammatik und guter Sprachgebrauch*, qui évalue certains chapitres de grammaires scolaires du français publiées en Allemagne, et une rubrique *Est-ce correct ?* qui confronte les lecteurs de la *Praxis* à de courtes citations tirées d'ouvrages scolaires publiés après 1945. « Da es uns nur um die Sache geht, werden Verfasser und Verlag nicht genannt. » (*Praxis* 1, 1953-54, p. 34) Inutile de dire que les dix premières citations sont toutes jugées incorrectes ⁽²⁵⁾. *La classe de français* commence littéralement à faire école.

3.3 Les réactions ne se feront pas attendre. Habités à faire confiance à ce qui est imprimé dans leurs manuels, les enseignants protestent. C'est en résistant aux attaques qu'il avait provoquées, que Hans-Wilhelm Klein fait naître la réputation légendaire de Charles Muller comme juge infallible du bon usage.

Ich kann dem Kollegen W. für seine Hinweise nur dankbar sein, denn sie bereichern die Fehlerliste, die ich aus allerlei Schulgrammatiken zusammengestellt habe. Alle oben zitierten Sätze sind falsch ! Diese falsche Inversion ... ist ein schlimmer Fehler, ... gegen den Charles Muller in der *Classe de français* seit Jahren ankämpft. Ich berufe mich im folgenden auf seine Autorität und bin sicher, daß er es begrüßen wird, wenn ich ihn in seiner « lutte pour la bonne cause » – wie er es nennt – unterstütze. (*Praxis* 2, 1955, p. 14)

La bataille continue. Deux numéros plus tard, un autre lecteur de la *Praxis* défend le scepticisme de l'étudiant de Marbourg. Et Klein, sans avoir forcément raison, se réfère de nouveau à Charles Muller :

Daß *il est dommage* trotz allem, was Herr Dr. Eßer in seinem interessanten und gut fundierten Beitrag sagt, ein leichter Archaismus bleibt, bestätigt Charles Muller, der ... Man wird also (gestützt auf die von mir zitierten Autoritäten und nicht zuletzt auf Charles Muller) dem Schüler sagen, daß ... (*Praxis* 2, 1955, p. 34)

⁽²⁵⁾ « Ist ungebräuchlich. ... Klingt unfranzösisch. ... Man spricht und schreibt nie so. ... Ist völlig unmöglich. » (*Praxis* 1, 1953-54, p. 37). On est à mille lieues de la civilité sereine de Ch. M.

Dans le numéro suivant, la croisade se poursuit. Klein choque les lecteurs de la revue avec l'affirmation que la première syllabe de *les enfants, mes enfants, ces enfants* etc. doit se prononcer avec un E fermé.

M. Charles Muller, auf dessen Autorität wir uns schon öfter beriefen, bestätigt ... immer wieder [diese] Aussprache. ... Die fortschrittlichen Lehrbücher und Wörterbücher haben diese Aussprache erfreulicherweise auch längst übernommen, aber das bedeutet keineswegs, daß sie allgemein gelehrt würde, wie eine Umfrage ... eindeutig ergab. Es muß hier einmal offen gesagt werden, daß es immer noch Philologen gibt, die nur das wissen und lehren, was vor 30 oder mehr Jahren im Staatsexamen als richtig galt. (*Praxis* 2, 1955, p. 40)

On imagine la colère de ces philologues. Leur réaction ne se fait pas attendre :

Bei aller Achtung vor dem großen Können des Verfassers ... und bei aller Anerkennung der unermüdlichen Arbeit von M. Charles Muller, den ich persönlich kennenlernen durfte und dessen *Classe de français* aus meiner Arbeit nicht mehr wegzudenken ist, erscheint mir doch der ... Beitrag von Dr. H.-W. Klein etwas zu scharf abgefaßt zu sein. ... Die Frage, die mich sehr bewegt ..., geht nun dahin zu erfahren, wonach der Fremdsprachler sich eigentlich richten soll, ohne dauernd Sorge haben zu müssen, "veralte-tes, konfuses Zeug" zu lehren. (*Praxis* 2, 1955, p. 67)

Dans l'article qui justifie son opinion (*Praxis* 2, 1955, p. 58), Klein cite dans la première note une lettre de Charles Muller datée du 26 juillet 1955. Mais il fallait un mot du maître en personne pour mettre un terme à la discussion. Nous le trouvons dans le premier numéro de la *Praxis* de 1956 :

Puisque le Dr Klein, dans son dernier article, a bien voulu se référer à moi, on me permettra de prendre à mon tour la parole dans ce débat. À vrai dire, je suis surpris qu'il y ait encore un débat, et qu'une prononciation vénérable, mais périmée, trouve encore des défenseurs. ... La conclusion est nette : la voyelle des protoniques *les, mes, des*, etc. se range parmi les é fermés. ... Charles Muller, Rédacteur en chef de *La classe de français*. (*Praxis* 3, 1956, p. 27)

Ce que Charles Muller ne pouvait pas savoir en rédigeant le texte que l'on vient de citer, c'est que dans la revue sa version imprimée serait immédiatement suivie du courrier d'un lecteur où on lit :

Mir ging es nach der Lektüre des Artikels von Herrn Dr. Klein ... nicht anders als Herrn Kollegen Sollte ich bisher "veraltetes, konfuses Zeug" gelehrt haben? Sollte ich bei meinem (erzwungenen) Aufenthalt in Paris von 1943-44, wo ich soviel mit Franzosen aller Stände zu tun hatte ... , so schlecht beobachtet haben? So begrüßte ich es doppelt, dass mir eine Romanistentagung in Münster einmal wieder Gelegenheit gab, einen "kleinen Ausflug ins Gelände" zu machen. Es sprachen dort über verschiedene Themen drei Franzosen: M. Charles Muller, Mainz, M. Barthel, Münster, M. Lacant, Köln. Ich erwähne kurz, dass M. Muller in seinem Vortrag auf die Aussprache [le] hinwies. Was ergaben nun meine Beobachtungen? ... Bei M. Muller notierte ich während seiner Rede drei Aussprachen, [le, lə, lɛ]. ... (*Praxis* 3, 1956, p. 28)

L'auteur de ces lignes ne se rappelle pas avoir vu dans la *Praxis* d'autres textes consacrés à la prononciation des protoniques *les, mes, des*, etc.

3.4 Charles Muller n'a jamais perdu en Allemagne sa réputation de juge infaillible du bon usage du français actuel. Mais il s'est bien gardé d'en profiter pour jouer au pontife qui peut se permettre de démolir sur un ton péremptoire certaines grammaires ou certains dictionnaires pour en porter d'autres aux nues. Pourtant, on le retrouve dans la *Praxis* surtout comme auteur de comptes rendus⁽²⁶⁾. Ses appréciations pondérées, toujours aimables, mais jamais complaisantes ont certainement évité aux lecteurs de la *Praxis* beaucoup d'achats (pour leur bibliothèque personnelle ou celle de leur école) qu'ils auraient regrettés par la suite. À cela s'ajoutent d'innombrables remarques, un peu dans le genre de

(26) N. B. Le concours de Charles Muller à la *Praxis* n'a jamais été pour lui plus qu'une activité accessoire. L'auteur de ces lignes possède une brochure éditée en 1956 par l'ambassade de France en Allemagne et publiée à Mayence, qui recense les activités des Services culturels français de cette ambassade. On imagine difficilement que jamais un pays ait autant fait pour faire connaître sa culture dans un autre pays. Charles Muller dirigeait à l'époque la très importante *Division du livre et de la documentation*. Après son retour en France, qui précéda la fin de *La classe de français*, Charles Muller a fait comme professeur à l'Université de Strasbourg la carrière que l'on sait.

celles du *Courrier des lecteurs* de *La classe de français*, qui contribuent à délimiter la norme à enseigner aux élèves. Quelques exemples, choisis au petit bonheur : La place de l'adjectif *propre* (*Praxis* 10, 1963, p. 187), la différence entre *attendre que* et *attendre jusqu'à ce que* (*Praxis* 12, 1965, p. 64 sq.), la différence entre *L'année dernière j'étais en Espagne* et *L'année dernière, j'ai été en Espagne* (*Praxis* 13, 1966, p. 305). « *Pourquoi pleure ta mère ?* » est impossible (*Praxis* 15, 1968, p. 98 sq.). Les temps surcomposés sont plutôt à éviter (*Praxis* 16, 1969, p. 117). La différence entre *fleuve* et *rivière* (*Praxis* 22, 1975, p. 103 sq.). De la même façon que les comptes rendus, ces petits textes n'apparaissent en général pas dans la table des matières. Une analyse hâtive de la *Praxis* pourrait en conclure que l'apport de Charles Muller y était moins important qu'il ne l'était en réalité. Pour contrecarrer cette impression, nous énumérons dans une note les sept contributions signées de son nom parues dans la *Praxis* en 1970. Aucun de ces textes n'est mentionné dans la table des matières ⁽²⁷⁾.

3.5 Dans les limites de cette étude, les articles de fond publiés par Charles Muller dans la *Praxis*, que l'on retrouvera facilement dans sa bibliographie, doivent malheureusement être négligés. Citons néanmoins « Réflexions sur la fréquence des mots » (*Praxis* 11, 1964, p. 23-29), « Code écrit et code parlé : Les personnes verbales » (*Praxis* 15, 1968, p. 25-32), « Prononciation et graphie dans le lexique français » (*Praxis* 25, 1978, p. 71-75), sans oublier la magistrale présentation de la toute nouvelle linguistique synchronique dans « Coup d'oeil

(27) (1) Compte rendu de : Guillaume Apollinaire. *Calligrammes. Concordance. Index et relevés statistiques*, Paris : Larousse 1967 (*Praxis* 17, 1970, p. 85 sq.). (2) Réponse à une question concernant le caractère équivoque de « Je ne rentrerai pas avant trois heures. » (Ibd. p. 100). (3) Réponse à une question concernant les différences stylistiques entre *avoir mal à la tête*, *avoir mal aux cheveux* et *avoir la gueule de bois* (Ibd.). (4) Comment enseigner la différence entre les structures *je lui parle* et *je pense à lui* (Ibd. p. 100 sq.). [Question reprise par dans *Praxis* 19, 1972, p. 331 ssq. et *Praxis* 20, 1973, p. 319 ssq.] (5) Réponses à deux questions d'un même lecteur : (a) Il faut informer les élèves de l'existence de liaisons obligatoires, de liaisons facultatives et de liaisons interdites. (b) Au sujet des temps du passé, il faut d'abord enseigner l'opposition entre imparfait et passé composé et insister ensuite sur la différence entre passé simple et passé composé dans la langue écrite, avant de faire découvrir l'imparfait narratif « dont l'imitation devrait se limiter à des cas bien définis » (Ibd. p. 101 sq.). (6) La raison de l'emploi du subjonctif dans *Il dépend de toi qu'il en soit autrement* (Ibd. p. 208 sq.). (7) Commentaire de jugements divergents exprimés par des locuteurs natifs sur la grammaticalité des traductions françaises de sept phrases allemandes (Ibd. p. 441 sq.).

sur les publications linguistiques des dix dernières années en France » (*Praxis* 15, 1968, p. 142-148). Le talent satirique de Charles Muller, si bien occulté en général, éclate au grand jour dans la réplique adressée au Dr Rip ⁽²⁸⁾ (*Praxis* 12, 1965, p. 59 sq.). Après 1978, le nom de Charles Muller disparaît de la *Praxis*. On le retrouve une dernière fois en 1999 dans un modeste compte rendu qui avertit les lecteurs de la revue de la parution de *Monsieur Duquesne et l'orthographe* (*Praxis* 46, 1999, p. 328 sq.).

4 Les manuels *Études françaises* B et C

4.1 Le manuel *Études françaises* B en deux volumes pour l'enseignement du français deuxième langue étrangère dans les lycées allemands, et sa version compacte *Études françaises* C en un seul volume pour l'enseignement du français troisième langue étrangère occupaient, comme on l'a déjà indiqué (cf. ici alinéa 1.2), dans les années 60 sur le marché allemand une place qui frisait le monopole. D'après les recherches de Eggenesperger (1993 : p. 62 ssq.), les composantes constituant l'essentiel de la première partie d'*Études françaises* B ont paru pour la première fois en 1960 ⁽²⁹⁾. Les éléments correspondants de la deuxième partie du manuel datent de 1962 ⁽³⁰⁾. D'après le même auteur, *Études françaises* C a été publié pour l'essentiel en 1964 ⁽³¹⁾. Élaborés, malgré leur nom qui continue celui d'une série de la maison Teubner largement diffusée dans les années 20, essentiellement par la maison de Klett de Stuttgart, les manuels *Études françaises* B et C étaient destinés aux lycées de l'ensemble de la République fédérale ⁽³²⁾. Le contenu des

⁽²⁸⁾ *Requiescat in pace* ou ... ?

⁽²⁹⁾ Pour ce qui est du premier volume du manuel proprement dit d'*Études françaises* B, pendant la rédaction du présent travail, nous avons utilisé le 18^{ème} tirage de la troisième édition, imprimé en 1978. N. B. Nous désignons par l'expression « manuel proprement dit » le volume qui contient les textes des leçons, les exercices proposés pour ces leçons et le vocabulaire progressif.

⁽³⁰⁾ Pour la deuxième partie d'*Études françaises* B, nous nous sommes servis pendant notre travail de l'exemplaire que nous avons utilisé dans notre enseignement au lycée de Spire en 1968/69. Sixième tirage de la première édition, imprimé en 1967.

⁽³¹⁾ Notre exemplaire : 14^{ème} tirage de la première édition, imprimé en 1981.

⁽³²⁾ Le Lehrmittel-Verlag Offenburg, fondé par la Direction de l'Éducation publique du Gouvernement militaire de la zone française d'occupation (voir ici note 9), a réédité après 1945 le *Lehrbuch der französischen Sprache* en trois volumes de Louis Marchand, qui avait paru pour la

grammaires progressives (« Grammatische Beihefte ») qui complètent les manuels proprement dits, correspond à celui de la grammaire systématique connue sous le nom de « Klein – Strohmeyer », publiée en 1958 par la maison Klett. Selon la préface de Hans-Wilhelm Klein, l'autorité de Charles Muller garantit la « sprachliche Richtigkeit » de cette grammaire, universellement utilisée en RFA pendant les années 60 et 70, aussi bien dans les classes terminales des lycées que dans l'enseignement supérieur.

4.2 Comme « Herausgeber » d'*Études françaises* B, les deux volumes du manuel proprement dit ⁽³³⁾ et les grammaires progressives qui les accompagnent, énumèrent sur leurs pages de titre les noms de Rita Erdle-Hähner et de Hans-Wilhelm Klein, en précisant que ces deux auteurs ont été assistés par Charles Muller : « unter Mitwirkung von Charles Muller » ⁽³⁴⁾. Étant donné ces indications, les informations concernant les auteurs du manuel proprement dit et de la grammaire progressive d'*Études françaises* C sont assez surprenantes. Bien que la plupart des textes contenus dans *Études françaises* C soient très semblables, sinon identiques à des textes du manuel *Études françaises* B ⁽³⁵⁾, ni Charles Muller ni

première fois en 1920 et dont la diffusion après 1945 a inspiré le « Familienroman » de Ludwig Harig : *Sprechstunden für die deutsch-französische Verständigung und die Mitglieder des Gemeinsamen Marktes* (1971). Si nous sommes bien informés, il n'y a jamais eu un manuel de français conçu spécialement pour la zone, ce qui peut surprendre étant donné l'intensité des activités éditoriales développées par ailleurs par la Direction de l'Éducation publique. Racheté par Karl Miltenberger en 1953 (après quelques années d'affiliation au groupe Burda), l'ancien Lehrmittelverlag est aujourd'hui une des dernières entreprises familiales parmi les maisons d'édition scolaire en Allemagne.

⁽³³⁾ Pour le sens de cette expression, voir ici note 29.

⁽³⁴⁾ Les composantes de la deuxième partie du manuel mentionnent également la « Mitwirkung » de K. de Clerck. Les deux brochures servant de livres du maître ont été publiées sans nom d'auteur.

⁽³⁵⁾ Cf. *Ét. fr.* B1 Leçon 12 et *Ét. fr.* C Leçon 2 Claudine fait sa valise ; *Ét. fr.* B1 L 20 et *Ét. fr.* C L 1 Comment on apprend le français ; *Ét. fr.* B1 L 21 et *Ét. fr.* C L 3 La sortie du lycée ; *Ét. fr.* B1 L 22 et *Ét. fr.* C L 6 Le lycée – une interview radiophonique ; *Ét. fr.* B1 L 23 et *Ét. fr.* C L 9 [Lettre de Gisèle] ; *Ét. fr.* B1 L 27 et *Ét. fr.* C L 13 A l'assaut de l'Annapurna ; *Ét. fr.* B1 L 28 et *Ét. fr.* C L 16 Le Tour de France ; *Ét. fr.* B1 L 29 et *Ét. fr.* C L 11 À la colonie de vacances ; *Ét. fr.* B1 L 30 et *Ét. fr.* C L 14 Présence d'esprit ; *Ét. fr.* B2 Leçon 1 et *Ét. fr.* C Leçon 19 Une histoire policière ; *Ét. fr.* B2 L 2 et *Ét. fr.* C L 21 « Air France dans tous les ciels » ; *Ét. fr.* B2 L 3 et *Ét. fr.* C L 15 Jeanne d'Arc ; *Ét. fr.* B2 L 6 et *Ét. fr.* C L 18 Une bonne vengeance ; *Ét. fr.* B2 L 7 et *Ét. fr.* C L 20 Les frères Montgolfier ; *Ét. fr.* B2 L 8

Hans-Wilhelm Klein ne sont mentionnés comme auteurs d'*Études françaises C*. En revanche, on trouve le nom de Fritz Strohmeyer, qui ne figurait pas sur les pages de titre d'*Études françaises B*, et qui, né en 1869, quarante ans avant Charles Muller, était décédé en 1957, sept ans avant la première parution d'*Études françaises C*. Constat plutôt énigmatique, qui n'empêche cependant nullement de trouver une réponse à la question essentielle, c.-à-d. celle de savoir quelle a été la contribution de Charles Muller et de Hans-Wilhelm Klein à l'élaboration des deux manuels *Études françaises B* et *C*. Au début des années 60, ni l'un ni l'autre de ces deux universitaires n'était en mesure de s'occuper des innombrables détails qu'implique l'élaboration d'un manuel de langue étrangère. Une fois les grandes lignes du projet arrêtées, le travail de détail devait incomber à Madame Erdle-Hähner, employée à temps plein de la maison Klett, à la professionnalité de laquelle nous avons rendu hommage ailleurs en la qualifiant de « die große Unbekannte der deutschen Französischdidaktik in den letzten Jahrzehnten »⁽³⁶⁾.

4.3 Les mérites incontestables de Madame Erdle-Hähner n'interdisent pas qu'un travail étudiant l'influence de Charles Muller sur l'enseignement du français en Allemagne jette également un regard sur les manuels *Études françaises B* et *C*. Pour quelqu'un qui a suivi le travail de Madame Erdle-Hähner, comme nous l'avons fait pendant quelques décennies, il est impensable qu'elle n'ait pas tenu compte des publications consacrées à l'enseignement du français en Allemagne, et notamment de *La classe de français*. On conçoit encore moins qu'elle n'ait pas suivi, partout où cela lui semblait possible, les suggestions exprimées par un co-auteur au prestige reconnu dont le nom était mentionné sur la page de titre

et *Ét. fr.* C L 25 Ferdinand de Lesseps et le canal de Suez ; *Ét. fr.* B2 L 9 et *Ét. fr.* C L 21 Le paquebot *France* ; *Ét. fr.* B2 L 10 et *Ét. fr.* C L 17 La tour Eiffel ; *Ét. fr.* B2 L 12 et *Ét. fr.* C L 30 Le médecin de Cucugnan ; *Ét. fr.* B2 L 15 et *Ét. fr.* C L 24 Du village au chef-lieu ; *Ét. fr.* B2 L 19 et *Ét. fr.* C L 28 La cour de Louis XIV ; *Ét. fr.* B2 L 20 et *Ét. fr.* C L 29 Un grand comédien : Molière ; *Ét. fr.* B2 L 22 et *Ét. fr.* C L 26 La terre de France ; *Ét. fr.* B2 L 24 et *Ét. fr.* C L 31 Scènes de la Révolution française ; *Ét. fr.* B2 L 25 et *Ét. fr.* C L 27 Paris, capitale et centre de la France ; *Ét. fr.* B2 L 29 et *Ét. fr.* C L 32 Aspects de la vie sociale en France.

En cas de divergence, nous citons les titres choisis dans *Études françaises B*.

⁽³⁶⁾ Notre texte continuait : « Man übertreibt nicht, wenn man sagt, daß sie den Alltag des Französischunterrichts in der Bundesrepublik stärker beeinflußt hat als alle anderen Autoren, die sich zu diesem Unterricht geäußert haben. » (Abel : 1994, p. 758)

de l'*editio maior* de son manuel ⁽³⁷⁾. Rétrospectivement force est de reconnaître que ce sont surtout les manuels *Études françaises* B et C, tirés à plus d'un million d'exemplaires, qui ont permis à Charles Muller de renouveler l'enseignement du français en Allemagne. Leur diffusion et l'intensité de leur influence dépassaient de loin celles de ses autres publications. Les manuels qui ont remplacé *Études françaises* B et C, notamment la série des *Salut* (Diesterweg) et le *Cours de base* (Klett), marquent des progrès substantiels dans l'histoire de l'enseignement du français en Allemagne, mais ils n'ont nullement anéanti les améliorations que cet enseignement doit à Charles Muller.

4.4 Après tout ce qui a été dit dans les autres parties de notre étude sur l'engagement de Charles Muller pour la mise à jour, pour ne pas dire l'*aggiornamento*, des contenus linguistiques de l'enseignement, il n'est pas nécessaire de revenir sur cet aspect dans notre commentaire des manuels *Études françaises* B et C, d'autant plus que l'on peut être certain qu'aucun écart notable du bon usage de l'époque n'aurait échappé à la vigilance implacable du co-auteur Hans-Wilhelm Klein. *Études françaises* B et C ont de fortes chances d'avoir été les premiers manuels de français allemands qui enseignaient systématiquement la prononciation de *les, mes, des*, etc. avec un E fermé et qui exigeaient sans réserves le subjonctif après *jusqu'à ce que* ⁽³⁸⁾, pour ne citer que ces deux exemples.

4.5.1 Dans l'information sur la France et les contenus culturels de l'enseignement véhiculés par *Études françaises* B et C, l'influence de *La classe de français* est patente. Ce qui distingue les manuels de la revue s'explique avant tout par les publics différents auxquels s'adressent ces publications. Les textes des manuels ont pour fonction première de familiariser les élèves progressivement avec un réservoir de moyens d'expression grammaticaux et lexicaux qu'ils doivent s'approprier peu à peu. Dans de tels textes, la nuance est souvent difficile à réaliser. En

⁽³⁷⁾ On peut considérer comme *sphragis* le fait que la famille française présentée aux élèves qui travaillent avec le premier volume d'*Ét. fr.* B, porte le nom de *Legrand*. Cf. Muller 1979 : p. 176. Le nom de *Legrand* apparaît plus de 40 fois dans *Ét. fr.* B1. – L'argument développé dans le texte n'est pas invalidé par le fait que Madame Erdle-Hähner a pu réutiliser des textes qui se trouvaient dans des versions antérieures d'*Études françaises* B et C. On peut être sûr qu'elle n'a maintenu dans les manuels parus à partir de 1960, que ce qui était conforme à « l'esprit » de *La classe de français*.

⁽³⁸⁾ *Ét. fr.* B2, *Grammatisches Beiheft*, p. 30 ; *Ét. fr.* C, *Grammatisches Beiheft*, p. 78.

plus, on ne peut pas ne pas remarquer que les textes des deux manuels ont été élaborés dans un monde où l'art de la litote est moins cultivé qu'en France et où, en règle générale, ce qui doit être compris, doit avoir été dit explicitement. Les textes littéraires de *La classe de français* s'adressaient par contre à des élèves dont la capacité de lecture ⁽³⁹⁾ approchait de celle de locuteurs natifs cultivés. Le besoin d'élémentariser qui prédominait dans les manuels n'existait pas.

4.5.2 Les différences évoquées à l'instant n'empêchent pas que l'image de la civilisation française qui se dégage des manuels et celle qui est exprimée dans *La classe de français* soient fondamentalement identiques ⁽⁴⁰⁾. Du point de vue géographique et culturel, la France apparaît dans les deux médias comme diverse et une. « Le voyageur qui traverse la France rencontre un paysage nouveau tous les cent kilomètres. » (*Ét. fr.* B2 L 22 et *Ét. fr.* C L 26.). La diversité de la géographie physique contraste avec l'unité du pays sur le plan de la géographie humaine : « Dans cette variété, il existe pourtant un paysage typique : la route qui monte et qui descend, la rivière ou le canal entre des arbres, de petits champs, des prés, de petits bois ... C'est un jardin : la douce France. » (ibid.) ⁽⁴¹⁾ Le poids respectif des provinces ⁽⁴²⁾ et celui de la capitale ⁽⁴³⁾ semblent s'équilibrer. Le centralisme n'est pas contesté, ni dans les manuels, ni dans la revue. « La France a voulu son unité. » ⁽⁴⁴⁾ La modernité du pays est soulignée de façon identique dans les deux médias ⁽⁴⁵⁾. Il est à ce sujet significatif que la « Discussion dans une Maison des

⁽³⁹⁾ Mais pas les autres capacités linguistiques évidemment.

⁽⁴⁰⁾ Rappelons cependant que l'histoire de France joue un rôle assez important dans les manuels, tandis que *La classe de français* se concentre, et pour cause (cf. ici alinéa 2.2), sur la réalité française contemporaine. – Les sujets étudiés par Krauskopf (1985) n'offrent guère d'arguments pour les questions auxquelles nous cherchons à répondre dans les alinéas 4.5.2 et 4.6.

⁽⁴¹⁾ Nous citons le texte d'*Études françaises* C.

⁽⁴²⁾ Comme la revue, les manuels aussi s'intéressent beaucoup plus aux régions qu'aux grandes villes de province. Le Midi méditerranéen occupe dans les deux médias une place prépondérante. Cf. *La Provence : La classe de français*, mai 1952, *La Camargue : La classe de français*, mai – juin 1959. *Ét. fr.* B2 L 15 et 18 et *Ét. fr.* C L 12, 24 et 30.

⁽⁴³⁾ *Ét. fr.* B2 L 25 et *Ét. fr.* C L 27.

⁽⁴⁴⁾ Formule d'Albert Dauzat citée dans *La classe de français*, mars – avril 1956, p. 107, note 2.

⁽⁴⁵⁾ « Air France dans tous les ciels » *Ét. fr.* B2 L 2 et *Ét. fr.* C L 21 ; « Le paquebot *France*, chef-d'oeuvre de la technique moderne » *Ét. fr.* B2 L 9 et *Ét. fr.* C L 21 ; « Chaîne de finition dans une usine d'automobiles » *Ét. fr.* C L 26 ; « Plus de 700 000 km d'excellentes routes, ... la locomotive électrique la plus rapide du monde (331 km/h), l'aérogare la plus moderne » *Ét. fr.* B2 fin de L 22

Jeunes » qui forme le texte de la dernière leçon d'*Études françaises* C et où s'exprime un certain malaise devant la puissance du monde anglophone, se termine sur des conclusions qui correspondent de façon assez précise à l'idée de la France qui se dégage de *La classe de français*, mais qui y est affirmée avec infiniment plus de discrétion (cf. ici note 6) : Quels que soient les avantages des autres nations, la France représente des valeurs universelles. Elle reste la patrie de l'humanisme moderne, un pays où l'on sait vivre (manger, s'habiller) et qui est en train de rattraper les pays plus forts sur le plan économique et technologique. Dans les manuels comme dans *La classe de français*, la fierté, pour ne pas dire le bonheur résultant de l'effort collectif qui a permis la reconstruction de la France pendant les années 50, est sans cesse sensible ⁽⁴⁶⁾. La richesse de la France provient du travail des Français et non pas de ce qu'ils ont hérité. Les normes traditionnelles de la société bourgeoise se perdent. « Les jeunes femmes qui apportent une dot en se mariant sont devenues assez rares. » (*Ét. fr.* B2 L 29) ⁽⁴⁷⁾. Pourrait-on signaler plus clairement le changement d'époque qu'attestent les manuels, conformément au message de *La classe de français* ?

4.6 Les héros des manuels *Études françaises* B et C et de *La classe de français* se situent aux antipodes du cliché de la légèreté française. L'idéal humain célébré dans les textes est fait de choix personnels héroïques. À travers des récits qui relatent des exploits extrêmes, et qui reflètent peut-être le personnalisme de l'époque, on suggère aux élèves que l'effort collectif repose sur le courage individuel. L'ascension de l'Annapurna décrite dans le dernier numéro ronéotypé de *La classe de français* et reproduite dans Muller 1953b, est reprise dans les deux

et *Ét. fr.* C fin de L 26. Cf. par exemple les numéros de *La classe de français* consacrés aux centres d'intérêt *La science et les savants* (janvier – février 1953), *La route* (avril – mai 1953), *L'usine* (novembre 1953), *Les chemins de fer* (avril – mai 1954), *L'automobile* (décembre 1954), *La médecine* (septembre – octobre 1956), *L'aviation* (janvier – février 1957), *Les sources d'énergie* (janvier – février 1958).

⁽⁴⁶⁾ Le spectre des deux France, que la polarisation des dernières décennies a ressuscité, est absent des manuels comme de *La classe de français*. Juste et solidaire, la République se préoccupe maternellement du bien-être de ses citoyens. « Pour acheter leurs livres, beaucoup d'élèves demandent une bourse et s'ils la méritent, l'État la leur accorde. » (*Ét. fr.* B1 L 22 et *Ét. fr.* C L 6) « Depuis [que l'État] accorde des allocations, les familles de trois ou quatre enfants ne sont plus aussi rares. » (*Ét. fr.* B2 L 29 et *Ét. fr.* C L 32) Nous citons le texte d'*Études françaises* B.

⁽⁴⁷⁾ La phrase est omise dans le texte correspondant de la L 32 d'*Études françaises* C.

manuels (*Ét. fr.* B1 L 27 et *Ét. fr.* C L 13). À l'assaut du sommet, haut de 8.705 mètres, « chaque pas est une victoire de la volonté. » Dirigés par un chef responsable, les alpinistes conquièrent la montagne « d'une radieuse beauté » grâce à leur résistance à la fois physique et morale. D'autres textes décrivent des situations semblables. Dans un récit qui rappelle un texte de Saint-Exupéry reproduit dans *La classe de français* de janvier – février 1957, l'avion de Jean Mermoz (*Ét. fr.* B2 L 2) atterrit en panne sur un plateau inhabité des Andes à 4.300 mètres d'altitude. Mermoz et son mécanicien réussissent à réparer l'appareil avec des outils et du matériel de fortune ⁽⁴⁸⁾. L'aventure d'Alain Bombard relatée dans *Études françaises* C L 23 répond en quelque sorte à celle du navigateur solitaire Alain Gerbault présentée dans *La classe de français* de mars 1953. Bombard est convaincu « que les naufragés ... ne meurent ni de faim ou de soif, ni de froid : qu'ils meurent par manque de volonté ». Il traverse l'Atlantique seul sur un canot pneumatique pour prouver le bien-fondé de cette thèse ⁽⁴⁹⁾. Mentionnons comme dernier exemple de l'éducation morale contenue dans les manuels, l'épisode, reproduit dans les deux ouvrages (*Ét. fr.* B1 L 28, *Ét. fr.* C L 16), où le maillot jaune du tour de France, un Français, sacrifie la victoire pour sauver un concurrent italien qui a eu un grave accident tout juste après l'avoir dépassé. C'est un Belge qui gagne finalement le tour de France. Après le tour d'honneur de celui-ci, « la foule a réclamé Forestier. Quand le petit Français a fait lentement le tour du vélodrome, elle ... a acclamé Forestier plus que le Belge. Car pour elle, le vrai vainqueur, c'est lui. » ⁽⁵⁰⁾

⁽⁴⁸⁾ Une version nettement moins didactisée du texte se trouve, sous un titre identique, dans Strohmeyer : 1949, p. 59. – Mermoz est également mentionné dans les textes des leçons 22 et 33 d'*Études françaises* C.

⁽⁴⁹⁾ Cf. aussi les leçons sur Ferdinand de Lesseps (*Ét. fr.* B2 L 8 et *Ét. fr.* C L 25) qui soulignent « ce qu'un homme peut faire avec de la ténacité, du courage et de la foi ». – Strohmeyer : 1949, p. 60 contient un texte sur Alain Gerbault.

⁽⁵⁰⁾ Nous citons le texte d'*Études françaises* B.

5 Ce que l'enseignement du français en Allemagne doit à Charles Muller

5.1.1 L'auteur de ces lignes a toujours pensé que la principale fonction de l'enseignement du français en Allemagne était de familiariser les élèves avec la langue et la civilisation françaises actuelles. Ce n'est qu'en rédigeant ce texte destiné à rendre hommage à Charles Muller qu'il s'est rendu compte à quel point l'éminent savant alsacien a contribué à rendre ce but enfin opérationnel. À une époque où les quelques praticiens qui s'exprimaient en Allemagne sur l'enseignement des langues modernes se réclamaient encore d'un mouvement d'idées pour lequel l'apprentissage d'une langue étrangère n'avait qu'une fonction ancillaire, au service de la découverte intuitive de « l'essence » d'un peuple étranger, sinon de l'identité nationale des élèves ⁽⁵¹⁾, *La classe de français* démontrait aux professeurs de français allemands, avec une sévérité et une civilité inébranlables, à quel point leurs moyens d'enseignement présentaient un usage incorrect de la langue étrangère. On peut attribuer à Charles Muller le mérite de la refondation inéluctable de l'enseignement du français en Allemagne. Inspirée de *La classe de français*, la rubrique *Est-ce correct ?* où Hans-Wilhelm Klein a publié pendant plusieurs années dans chaque numéro de la *Praxis des neusprachlichen Unterrichts* des extraits incorrects tirés de manuels publiés après 1945 (voir ici alinéa 3.2), amplifiait le mouvement, et préparait en même temps l'arrivée de la linguistique synchronique dans les études de philologie romane en Allemagne. L'exemple de grands linguistes français qui relevaient dans *La classe de français* le défi de la description didactique de leur langue à l'intention de professeurs étrangers ne pouvait qu'impressionner leurs collègues allemands qui, presque tous, professaient encore la doctrine néo-grammairienne ⁽⁵²⁾. Ce qui a été dit de la langue française vaut

⁽⁵¹⁾ Cf. ici alinéa 2.3 la remarque sur la *Kulturkundebewegung* et les indications bibliographiques dans la dernière note accompagnant cet alinéa. – Les praticiens évoqués dans le texte méritent moins de dédain que les universitaires de la même époque qui, bien que responsables de la formation des maîtres, considéraient que la didactique de l'enseignement scolaire ne les concernait pas.

⁽⁵²⁾ Il n'est pas inutile de rappeler que la nouvelle orientation de la philologie romane en Allemagne a aussi été grandement favorisée par les cours de vacances que le *Centre de philologie et de littératures romanes* de l'université de Strasbourg a organisés pendant plusieurs décennies au mois de mars à l'intention de jeunes romanistes étrangers. Toute une génération de romanistes allemands se compose d'anciens « martiens ». – À la même époque, la romanistique strasbourgeoise

mutatis mutandis également pour la civilisation française, traditionnellement absente des études de romanistique en Allemagne. *La classe de français* se concentre résolument sur le vingtième siècle et réussit à donner de la France de l'époque une image diversifiée dont l'unité devait s'élaborer dans l'esprit des lecteurs. Le fait que le « Schriftleiter » a choisi la très grande majorité de ses textes documentaires dans des ouvrages à prétention littéraire, en facilitait l'exploitation pédagogique dans le sens strict du terme (voir ici note 21 et Abel : 2003a). L'apprentissage d'une langue étrangère transforme les apprenants. *La classe de français* a pris ses responsabilités à ce sujet aussi.

5.1.2 À l'exception peut-être du bon usage de la littérature dans l'enseignement de la civilisation, les acquis pour ainsi dire théoriques de *La classe de français* font maintenant partie des principes reconnus qui déterminent la planification de l'enseignement du français en Allemagne. Leur mise en pratique est cependant loin d'être toujours satisfaisante. « Dès que l'on ouvre un manuel de français allemand, on peut constater des déficiences graves, et ceci malgré les immenses progrès réalisés depuis à peu près 1950. Pendant les longues années où l'auteur de cet exposé a suivi la production, il n'a jamais vu un manuel qui présente les classes verbales ou les structures interrogatives du français de façon satisfaisante. Aucun manuel de français allemand n'énonçait correctement les règles concernant la réalisation et l'emploi des deux S (sonore et sourd) du français qui posent tant de problèmes aux germanophones. Même constat pour la liaison, la prononciation des numéraux etc. etc. »⁽⁵³⁾. Les manuels les plus récents sont loin d'être toujours les meilleurs.

a contribué à faire naître une branche francophone de la linguistique canadienne sans laquelle la *Révolution tranquille* du Québec se serait sans doute déroulée autrement.

⁽⁵³⁾ Citation tirée de Abel (2010). Pour l'enseignement de la civilisation, voir Abel (2003b) et Abel (2007). – Abel (2010) étudie les problèmes arduos posés par la délimitation d'une norme qui *facilite* l'apprentissage du français langue étrangère. Cet objectif, qui correspond tout à fait aux buts poursuivis par Charles Muller dans son engagement pour la réforme de l'orthographe (cf. *Monsieur Duquesne* 1999 et Abel : 2000b), s'oppose à certaines opinions exprimées, non sans fierté, dans les premiers numéros de *La classe de français*. Le premier texte du premier numéro imprimé (mars – avril 1952) débute par l'affirmation de Georges Duhamel : « Le français est une langue difficile. Voilà ce que nous devons déclarer bien haut. » Le numéro d'octobre 1952, consacré à la vie scolaire, contient, en exergue d'un article de fond (p. 29), une citation d'Alain où ce penseur affirme : « On dit que l'orthographe est difficile ; mais la danse et la politesse sont difficiles de même ; c'est grand profit quand on les sait ; c'est déjà grand profit de les apprendre. »

5.2 La didactique du français langue étrangère n'a pas encore trouvé son Friedrich Diez ou son Ferdinand de Saussure. Régulièrement agitée par des tendances nouvelles, ni plus ni moins d'ailleurs que d'autres sciences humaines, ce que l'on appelle le FLE cherche encore sa voie. Pour s'en convaincre, il suffit de parcourir les ouvrages qui prétendent le présenter aux enseignants ou aux futurs maîtres. Il est des chercheurs qui croient s'excuser en concédant qu'une prise de position dont la pertinence est contestée, ne les engage plus étant donné qu'ils l'ont publiée trois ou quatre ans plus tôt. Le travail accompli par Charles Muller il y a plus d'un demi-siècle, pour améliorer l'enseignement du français en Allemagne, incite à rappeler quelques vérités que la planification de cet enseignement ne devrait plus perdre de vue (cf. Abel : 1997). (1) L'apprentissage d'une langue étrangère ne constitue pas un but en soi. La justification de l'enseignement du français en Allemagne découle de la nature des relations franco-allemandes et, accessoirement, des relations entre l'Allemagne et d'autres nations francophones. Le dernier alinéa de notre article en reparlera. (2) Le but prioritaire de l'enseignement du français langue étrangère est de permettre aux élèves un accès immédiat aux réalités de ces sociétés francophones. La première tâche de la planification de l'enseignement consiste donc dans la délimitation et la description des compétences que les élèves doivent développer pour atteindre ce but. (3) Le travail exemplaire réalisé par Charles Muller dans les publications étudiées dans cet article, donne une idée de l'incroyable précision nécessaire dans la description des contenus linguistiques de l'enseignement (cf. Abel : 2000a et par exemple Abel : 2004a). (4) Il rappelle en même temps que sans un choix responsable des contenus culturels, dans le sens le plus banal et le plus sublime du terme, les compétences linguistiques des élèves ne serviront pas à grand-chose (Abel : 2003b et 2007). (5) Les options qui ont guidé *La classe de français* dans ce contexte sont également exemplaires dans leur dimension éducative. La revue n'oublie pas une minute qu'elle s'adresse à un public en situation scolaire (Abel : 2004b). – On a envie de s'excuser de la banalité apparente des phrases qui précèdent. Il suffit de jeter un regard dans les manuels – encore un trait marquant de la « méthode

Voir par contre dans *La classe de français* de septembre – octobre 1957 (p. 288) le jugement sévère d'un des pères du *Français fondamental* (Aurélien Sauvageot) : « Façonné et développé par un État centralisateur aux mains d'une oligarchie, [le français] a été déformé par les efforts séculaires que celle-ci a déployés ... pour la défense de ses intérêts de caste. »

Muller » qui n'est pas près de perdre sa valeur (Michler : 2005) – pour se convaincre de leur nécessité ⁽⁵⁴⁾.

5.3 Dans son beau compte rendu de la grammaire de Klein – Strohmeier (1958, cf. ici alinéa 4.1), publié dans le *Supplément pour l'Allemagne* accompagnant *La classe de français* de mai – juin 1958, Maurice Grevisse reproche à Hans-Wilhelm Klein d'avoir cité en exemple la phrase *La force prime le droit* : « Plus d'un préférerait, comme maxime : "La force ne prime pas le droit." – ou, au mode optatif : "Que la force ne prime pas le droit !" » (p. III sq). La lucidité du grand grammairien pédagogue belge, tout juste retraité d'une école militaire où il avait enseigné pendant trente ans, mérite l'admiration. Le destin des peuples, leur bonheur et leur misère se décident dans les écoles. Même les exemples des grammaires scolaires ne sont pas innocents (Abel : 2005). Dans sa première grammaire scolaire du français, publiée en 1916, année de la bataille de Verdun, Fritz Strohmeier cite un exemple, que l'auteur de la grammaire n'a peut-être pas forgé lui-même, où une jeune fille envie aux garçons le privilège du service militaire : « Elle voudrait être un garçon pour devenir un soldat. » (Strohmeier : 1916, p. 113 ; Abel : 2005, p. 167). Treize ans après la fin de la deuxième guerre mondiale, dans la dernière grammaire qui porte le nom de Fritz Strohmeier, un tel exemple est devenu inconcevable. Le monde a changé. On peut être d'avis que les relations franco-allemandes n'ont jamais été aussi bonnes que dans la deuxième moitié du

(⁵⁴) Pour ne citer qu'un exemple presque trivial : Qui imaginerait qu'un assez bon manuel puisse enseigner *la bouffe* un an avant *le repas* et « oublier » les unités lexicales *le déjeuner* et *le dîner* ? Tout examen attentif de nos manuels trouvera des bourdes pareilles par dizaines. Mais il ne s'agit pas seulement de réparer des bévues. Pratiquée sans restrictions historiques ou géographiques, comme l'a recommandé Charles Muller dès 1954 (*La classe de français*, juillet – août 1954, p. 342), l'analyse des moyens d'enseignement offre surtout un réservoir inépuisable de suggestions utiles pour l'amélioration de l'enseignement (Michler : 2005). *Tant qu'elle n'est pas vraiment internationale, la didactique du français langue étrangère n'a pas encore atteint l'âge adulte*. – Ce qui vient d'être dit n'est pas en contradiction avec l'exigence rigoureuse, de la part de tous les acteurs de la planification de l'enseignement, d'une excellente connaissance de la langue et de la civilisation du pays où le français est enseigné. Ce que Charles Muller a fait pour l'enseignement du français en Allemagne, n'aurait pu être fait par un attaché linguistique parachuté, même avec une licence d'allemand, pour quelques années en Allemagne, entre un poste au Japon et un autre en Amérique centrale. On devrait confier les postes de didactique du FLE en Allemagne à des agrégé(e)s d'allemand chevronné(e)s.

XXème siècle, et ceci malgré tout ce qui a opposé les deux nations pendant des siècles et notamment dans la première moitié de ce même XXème siècle. Comme les guerres qui l'ont précédée, la réconciliation franco-allemande est, elle aussi, le résultat d'efforts humains, individuels et collectifs. On n'exagère pas en affirmant que Charles Muller en a été un des artisans les plus efficaces, bien qu'il faille reconnaître qu'il n'a pas été seul. L'urgence d'un nouveau départ des relations franco-allemandes est apparue, dès 1945, à de nombreux Français⁽⁵⁵⁾. Ce qui distingue les activités de Charles Muller dans ce domaine de celles de la majorité de ses contemporains d'alors, c'est leur incroyable discrétion. L'auteur de ces lignes ne peut pas se vanter d'avoir lu tous les textes publiés dans *La classe de français*. Parmi les nombreux textes qu'il a vus, il n'y en a cependant qu'un seul qui mentionne, et encore plutôt indirectement, les douloureuses réalités d'avant 1945⁽⁵⁶⁾. Travaillant au sein d'une administration que la République avait chargée de réduire l'Allemagne⁽⁵⁷⁾, conscient de ces responsabilités⁽⁵⁸⁾, Charles Muller ne

(55) On cite à ce sujet assez souvent les dernières lignes d'un article que Joseph Rovau, à peine revenu de Dachau, a publié dans le numéro d'octobre 1945 de la revue *Esprit* :

La foi des grands principes est-elle à ce point affaiblie au coeur des Français qu'ils se refusent à voir dans la rééducation de l'Allemagne une des tâches essentielles de leur propre reconstruction ? Si la devise de la République n'exprime plus la vocation universelle de la France, en quel nom la Résistance a-t-elle résisté ? L'épouvantable plaie que l'Allemagne étale maintenant au coeur de l'Europe jugera l'oeuvre des nations. L'Allemagne de demain sera la mesure de nos mérites. (Rovau : 1945, p. 540)

On pourrait citer aussi Collinet qui écrit dans la même revue dans le numéro daté du 1er mai 1945 :

Peut-être est-ce beaucoup demander d'un peuple épuisé, affamé et martyrisé de surcroît depuis quatre ans que d'éduquer ses bourreaux et leurs complices ? Quoi qu'il en pense, il ne peut pas plus déroger à cette tâche qu'à celle de construire des maisons et de fabriquer du pain. (Collinet : 1945, p. 787)

(56) « Mettons fin à ce petit discours en formant un voeu ... : que ..., vous et nous, nous sentions de temps en temps que nous n'avons pas seulement travaillé pour améliorer des conjugaisons et pour arrondir des phrases, mais que nous avons participé, modestement, à l'apaisement entre les pays, et répondu à l'attente des jeunes qui veulent voir plus loin que nos vieilles frontières. – Et maintenant reprenons le collier, et ... » Dernier numéro ronéotypé de *La classe de français*, sans date, probablement janvier 1952, p. 15.

(57) Cf. par exemple Knipping – Le Rider : 1987, Defrance : 1994, Zauner : 1994, Strickmann : 2004.

(58) Cf. dans l'exposé fascinant présenté par le nonagénaire à l'université d'Augsbourg le 7 décembre 1999 : « Pendant mes treize années d'Allemagne ... Et dans nos tâches de missionnaires, de

parle jamais, comme certains autres ⁽⁵⁹⁾, de l'Allemagne qui doit changer, mais uniquement de la France et de ce qui la rend digne d'être enviée. Seuls quelques rares initiés auront reconnu, sur la couverture de *La classe de français*, le programme exprimé par la reproduction du grand bronze de Bourdelle qui représente la France : une France musclée qui regarde au loin, protégée par son armure et armée d'une lance. La statue se trouve au centre de la terrasse supérieure du Musée d'Art Moderne de la Ville de Paris, où elle commémore depuis 1948 les volontaires de la France libre tombés en 1940-1945.

Bibliographie

(a) Travaux de Charles Muller ⁽⁶⁰⁾

MULLER (Charles) : 1953a, *Le courrier des lecteurs 1950-1952. Extraits de La classe de français, revue pour l'enseignement du français* (Baden-Baden : Wervereis, Publication de l'Institut français de Mayence).

MULLER (Charles) : 1953b, *Dix textes français du XXe siècle, avec notes et commentaire. Textes publiés dans La classe de français, revue pour l'enseignement du français* (Baden-Baden : Wervereis, Publication de l'Institut français de Mayence).

MULLER (Charles) : 1979, « Réponse de Monsieur Charles Muller » in SANS AUTEUR, *Hommage à Monsieur Charles Muller à l'occasion de son admission à la retraite le 8 juin 1979* (Strasbourg : Centre de philologie et de littératures romanes), pp. 174-180.

MULLER (Charles) : 1984, « Un exemple de politique culturelle et linguistique en Allemagne : L'expérience de *La classe de français* », in COSTE (Daniel) et al., éd., *Aspects d'une politique de diffusion du français langue étrangère depuis 1945. Matériaux pour une histoire* (Paris : Hatier), pp. 103-106.

rééducateurs d'abord, de porteurs de culture aussi, nous sentions que, des deux côtés, on était en train, tout doucement, de tourner la page. » Muller : 2002a, p. 120, cf. aussi p. 119.

⁽⁵⁹⁾ Et notamment l'auteur de ces lignes. Cf. par exemple Abel : 2003b, p. 42 note 8 (en français) et Abel 2004b, p. 147 (en allemand).

⁽⁶⁰⁾ Les très nombreux textes de Charles Muller parus dans *La classe de français* et la *Praxis des neusprachlichen Unterrichts* qui sont cités avec leurs références dans notre article, n'ont pas pu être intégrés dans cette bibliographie.

- MULLER (Charles) : 1991, « Des lettres aux chiffres », in GAUGER (Hans-Martin) et PÖCKL (Wolfgang), Hrsg. *Wege in der Sprachwissenschaft. Festschrift für Mario Wandruszka* (Tübingen : Narr, « Tübinger Beiträge zur Linguistik, 362 »), pp. 172-176.
- MULLER (Charles) : 1999, *Monsieur Dusquesne et l'orthographe. Petite chronique française 1988-1998* (Paris : Conseil international de la langue française).
- MULLER (Charles) : 2002a, « Aimez-vous les frontières ? » in MICHLER (Christine), Hrsg. *Ziele und Inhalte des Französischunterrichts in Deutschland*, pp. 113-120.
- MULLER (Charles) : 2002b, « Sombernon, 15 août 1944. Extrait des *Mémoires* inédits de l'auteur » in MICHLER (Christine), Hrsg. *Ziele und Inhalte des Französischunterrichts in Deutschland*, pp. 121-125.
- MULLER (Charles) : 2004, *La langue française vue d'Orthonet* (Strasbourg : Presses universitaires).

(b) Les deux revues

La classe de français ⁽⁶¹⁾

- Numéros 1 à 10, ronéotypés, novembre 1950 à janvier 1952. Comptent comme première année de la revue. Publication de la Direction générale des affaires culturelles du Haut-Commissariat de la République française en Allemagne.
- Nouvelle série, numéros 1 à 3, imprimés, mars à juillet 1952. Comptent comme deuxième année de la revue. Publication de l'Institut français de Mayence. Schriftleitung : Charles Muller, professeur agrégé de l'Université.
- À partir d'octobre 1952, troisième année de la revue, 8 numéros par année scolaire. Publication de l'Institut français de Mayence. Schriftleitung : Charles Muller, professeur agrégé de l'Université.
- À partir d'octobre 1953, quatrième année de la revue, 8 numéros par année scolaire. Publication de la Librairie des Méridiens, Paris. Rédacteur en chef : Charles Muller, professeur agrégé de l'Université.
- À partir de septembre 1954, cinquième année de la revue, 8 numéros jusqu'en novembre – décembre 1955. Publication de la Librairie des Méridiens, Paris. Rédacteur en chef : Charles Muller, professeur agrégé de l'Université.

(61) Voir dans l'annexe la liste des centres d'intérêt traités dans *La classe de français* à partir de mars 1952.

À partir de janvier 1956, sixième année de la revue, 6 numéros par année civile. Publication de la Librairie des Méridiens, Paris. Rédacteur en chef : Charles Muller, professeur agrégé de l'Université. Et ainsi de suite.

Dernier numéro : Neuvième année, numéro 6, novembre – décembre 1959. Publication de la Librairie des Méridiens, Paris.

Praxis des neusprachlichen Unterrichts 1 (1953) – 50 (2003).

Revue éditée par la maison Lambert Lensing (Dortmund) jusqu'au numéro 2 de la 40ème année (1993) et par la maison Cornelsen (Berlin) à partir du numéro 3 de cette même année.

(c) Les manuels *Études françaises B et C*

Études françaises. Ausgabe B

Zweiteiliger Lehrgang für Französisch als zweite Fremdsprache an Gymnasien

Teil 1 [manuel proprement dit ⁽⁶²⁾], herausgegeben von Rita Erdle-Hähner und Hans-Wilhelm Klein unter Mitwirkung von Charles Muller. Stuttgart : Klett (c) ⁽⁶³⁾ 1971.

Teil 1 Grammatisches Beiheft, herausgegeben von Rita Erdle-Hähner und Hans-Wilhelm Klein unter Mitwirkung von Charles Muller. Stuttgart : Klett (c) 1971.

Teil 2 [manuel proprement dit], herausgegeben von Rita Erdle-Hähner und Hans-Wilhelm Klein unter Mitwirkung von K. de Clerck und Charles Muller. Erste Auflage, Nachdruck. Stuttgart : Klett 1967.

Teil 2 Grammatisches Beiheft, herausgegeben von Rita Erdle-Hähner und Hans-Wilhelm Klein unter Mitwirkung von K. de Clerck und Charles Muller. Erste Auflage, Nachdruck. Stuttgart : Klett 1968.

Études françaises. Ausgabe C

Einbändiger Lehrgang für Französisch

[Manuel proprement dit], bearbeitet von Fritz Strohmeyer und Rita Erdle-Hähner unter Mitwirkung von K. De Clerck. Stuttgart : Klett (c) 1964.

Grammatisches Beiheft, bearbeitet von Fritz Strohmeyer (+) ⁽⁶⁴⁾ und Rita Erdle-Hähner unter Mitwirkung von K. De Clerck. Stuttgart : Klett (c) 1971.

⁽⁶²⁾ Pour la signification de cette expression, cf. ici note 29. Voir également ici alinéa 4.1 et les notes qui l'accompagnent.

⁽⁶³⁾ C.-à-d. *copyright*.

⁽⁶⁴⁾ C.-à-d. *décédé*. Ce signe ne figure pas sur la page de titre du manuel proprement dit.

(d) Autres publications

- ABEL (Fritz) : 1981, « Wandruszkas "Interlinguistik" und die Sprachbetrachtung im Fremdsprachenunterricht », in PÖCKL (Wolfgang), Hrsg. *Europäische Mehrsprachigkeit. Festschrift zum 70. Geburtstag von Mario Wandruszka* (Tübingen : Niemeyer), pp. 471-491.
- ABEL (Fritz) : 1994, « Die Darstellung der Syntax und Semantik des *subjunctif* in verschiedenen Grammatiken von Fritz Strohmeier, Hans-Wilhelm Klein und Hartmut Kleineidam », in BAUM (Richard) u. a., Hrsg. *Lingua et traditio. Festschrift für Hans Helmut Christmann* (Tübingen : Narr), pp. 737-766.
- ABEL (Fritz) : 1997, « Aufgaben der Französischdidaktik – der Augsburgener Ansatz », in ALTENBERGER (Helmut), Hrsg. *Fachdidaktik in Forschung und Lehre* (Augsburg : Wißner), pp. 13-45.
- ABEL (Fritz) : 2000a, « Que signifie 'savoir' une langue étrangère ? », in STAIB (Bruno), Hrsg. *Linguistica romanica et indiana. Festschrift für Wolf Dietrich zum 60. Geburtstag* (Tübingen : Narr), pp. 3-20.
- ABEL (Fritz) : 2000b, « Compte rendu de : MULLER (Charles), *Monsieur Duquesne et l'orthographe* », *Zeitschrift für romanische Philologie* 116, pp. 804-805.
- Avec les modifications qui s'imposaient également dans : *Praxis des neu Sprachlichen Unterrichts* 46, 1999, pp. 328-330.
- ABEL (Fritz) : 2003a, « Quelques considérations sur quatre fonctions de la littérature dans l'enseignement scolaire du français langue étrangère », in PLOCHER (Hanspeter) u. a., Hrsg., *Esprit civique und Engagement. Festschrift für Henning Krauß* (Tübingen : Stauffenburg), pp. 13-28.
- ABEL (Fritz) : 2003b, « Vingt thèses sur le statut de la civilisation dans l'enseignement scolaire du français en Allemagne », in ECHENIQUE ELIZONDO (M. Teresa) e. a., eds. *Lexicografía y lexicología en Europa y América. Homenaje a Günther Haensch* (Madrid : Gredos), pp. 41-60.
- ABEL (Fritz) : 2004a, « L'objet de l'enseignement de la prononciation d'une langue étrangère selon l'approche d'Augsbourg en didactique du français langue étrangère », in GIL (Alberto) u. a., Hrsg., *Romanische Sprachwissenschaft. Zeugnisse für Vielfalt und Profil eines Faches. Festschrift für Christian Schmitt zum 60. Geburtstag* (Frankfurt am Main u. a. : Peter Lang), pp. 3-26.
- ABEL (Fritz) : 2004b, « Wertorientierung im Französischunterricht », in: MATTHES (Eva), Hrsg. *Wertorientierter Unterricht – eine Herausforderung für die Schulfächer* (Donauwörth : Auer), pp. 145-169.

- ABEL (Fritz) : 2005, « *Quia nominor leo.* "Je suis un exemple de grammaire. Zu den Beispielen in deutschen Französischgrammatiken aus der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts. Mit einem Nachtrag zur Grammatik von Collmann/Diez (1849) », in HÜLLEN (Werner) und KLIPPEL (Friederike), Hrsg. *Sprachen der Bildung – Bildung durch Sprachen im Deutschland des 18. und 19. Jahrhunderts* (Wiesbaden : Harrassowitz, « Wolfenbütteler Forschungen, 107 »), pp. 153-183.
- ABEL (Fritz) : 2006, « Compte rendu de : MULLER (Charles), *La langue française vue d'Orthonet* », *Zeitschrift für romanische Philologie* 122, pp. 832-833. Avec les modifications qui s'imposaient également dans : *Neusprachliche Mitteilungen aus Wissenschaft und Praxis* 59, p. 50.
- ABEL (Fritz) : 2007, « Geschichte im Französischunterricht. Vorstellung zweier Kapitel aus dem Entwurf eines landeskundlichen Minimums », in: HASBERG (Wolfgang) und WEBER (Wolfgang E. J.), Hrsg. *Geschichte entdecken. Karl Filser zum 70. Geburtstag* (Berlin : LitVerlag, « Geschichtsdidaktik in Vergangenheit und Gegenwart, 4 »), pp. 19-47.
- ABEL (Fritz) : 2010, « Le moins possible, mais assez. La délimitation d'une norme pour l'enseignement du FLE », in ABENDROTH-TIMMER (Dagmar) und FÄCKE (Christiane), Hrsg. *Akten der Didaktik-Sektionen des Frankoromanistentags 2008*.
- APELT (Walter) : 1967, *Die kulturkundliche Bewegung im Unterricht der neueren Sprachen in Deutschland 1886 – 1945. Ein Irrweg deutscher Philologen* (Berlin : Volk und Wissen).
- COLLINET (Michel) : 1945, « L'Europe et son avenir », *Esprit, Nouvelle série* N° 6 [1er mai 1945], pp. 773-788.
- COSTE (Daniel), avec la collaboration de LE BERRE (Micheline) : 1983, *Vingt-cinq ans dans l'évolution d'une politique de diffusion du français langue étrangère. 1945-1970. Contexte, instruments, acteurs* (Saint-Cloud : École normale supérieure, « Colloques du centenaire »).
- CUER (Georges) : 1987, « Der Französischunterricht und die französische Sprachenpolitik in Deutschland nach 1945 », in KNIPPING (Franz) und LE RIDER (Jacques), Hrsg. *Frankreichs Kulturpolitik in Deutschland 1945-1950*, pp. 57-89.
- DEFRANCE (Corine) : 1994, *La politique culturelle de la France sur la rive gauche du Rhin 1945-1955* (Strasbourg : Presses universitaires).

- EGGENSPERGER (Karl-Heinz) : 1993, *Die Verbalflexion im Französischunterricht an Deutschsprachige. Lehrinhaltsbestimmung und Progressionsplanung. Lehrplan- und Lehrwerkanalyse* (Augsburg : Wißner, « Fremdsprachendidaktik, 1 »).
- [LE FRANÇAIS DANS LE MONDE] COMITÉ DE RÉDACTION : 1961, « Éditorial », *Le français dans le monde*, 1 [mai 1961], pp. 2 sq.
- GILBERT (Pierre) : 1963, *Quelques aspects du vocabulaire français* (Frankfurt / Main e. a. : Diesterweg, « Schule und Forschung »)
- GREVISSE (Maurice) : 1958, « Compte rendu de : KLEIN (Hans-Wilhelm) und STROHMEYER (Fritz) : *Französische Sprachlehre* », *La classe de français. Supplément pour l'Allemagne*, Mai – juin 1958, pp. I-V.
- HARIG (Ludwig) : 1971, *Sprechstunden für die deutsch-französische Verständigung und die Mitglieder des Gemeinsamen Marktes. Ein Familienroman* (München : Hanser).
- KLEIN (Hans-Wilhelm) und STROHMEYER (Fritz) : 1958, *Französische Sprachlehre* (Stuttgart : Klett).
- KNIPPING (Franz) und LE RIDER (Jacques), Hrsg. : 1987, *Frankreichs Kulturpolitik in Deutschland 1945-1950. Ein Tübinger Symposium, 19. und 20. September 1985* (Tübingen : Attempto-Verlag).
- KRAUSKOPF (Jürgen) : 1985, *Das Deutschland- und Frankreichbild in Schulbüchern. Deutsche Französischbücher und französische Deutschbücher von 1950 – 1980* (Tübingen : Narr, « Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik »).
- MARCHAND (Louis) : 1946, *Lehrbuch der französischen Sprache*. Erster bis dritter Teil (Offenburg / Mainz : Lehrmittel-Verlag, « Herausgeber : Direction de l'Éducation publique. Gouvernement militaire de la zone française d'occupation »). Copyright 1936 by Louis Marchand.
- MICHLER (Christine), Hrsg. : 2002, *Ziele und Inhalte des Französischunterrichts in Deutschland. Buts et contenus de l'enseignement du français en Allemagne. Kolloquium anlässlich des 60. Geburtstags von Fritz Abel am 7. Dezember 1999* (München : Ernst Vögel, « Schriften der Philosophischen Fakultäten der Universität Augsburg, 63. Sprach- und literaturwissenschaftliche Reihe »).
- MICHLER (Christine) : 2005, *Vier neuere Lehrwerke für den Französischunterricht auf dem Gymnasium. Eine kritische Fallstudie mit Empfehlungen für künftige Lehrwerke* (Augsburg : Wißner, « Schriften zur Didaktik der romanischen Sprachen, 1 »).
- MOIRAND (Sophie) : 1988, *Une histoire de discours ... Une analyse des discours de la revue « Le français dans le monde » 1961-1981* (Paris : Hachette).

- QUEMADA (Bernard) : 1970, 1972, *Bibliographie des chroniques de langage*, Tome 1 1950-1965, Tome 2 1966-1970 (Paris : Didier, « [Tome 1 :] Centre d'étude du français moderne et contemporain, Études et documents, 1 ; [Tome 2 :] Publications du centre d'étude du français moderne et contemporain, 5 »).
- RICHERT (Hans) : 1925, *Richtlinien für die Lehrpläne der höheren Schulen Preußens* (Berlin : Weidmannsche Buchhandlung, « Weidmannsche Taschenausgaben von Verfügungen der Preußischen Unterrichtsverwaltung, 19 »).
- ROVAN (Joseph) : 1945, « L'Allemagne de nos mérites », *Esprit, Nouvelle série N° 11* [1er octobre 1945], pp. 529-540.
- STRICKMANN (Martin) : 2004, *L'Allemagne nouvelle contre l'Allemagne éternelle. Die französischen Intellektuellen und die deutsch-französische Verständigung 1944-1950* (Frankfurt am Main u. a. : Peter Lang, « Europäische Hochschulschriften, Reihe III, 989 »).
- STROHMEYER (Fritz) : 1916, *Französische Schulgrammatik* (Leipzig, Berlin : B. G. Teubner, « Strohmeyer : Französisches Unterrichtswerk »).
- STROHMEYER (Fritz) : 1949, *Études françaises. Einbändiger Lebrgang für Schulen mit Französisch als 2. oder 3. Fremdsprache* (Stuttgart : Klett).
- ZAUNER (Stefan) : 1994, *Erziehung und Kulturmission. Frankreichs Bildungspolitik in Deutschland 1945-1949* (München : R. Oldenbourg, « Studien zur Zeitgeschichte, 43 »).

Annexe

Les centres d'intérêt traités dans *La classe de français* de 1952 à 1959 ⁽⁶⁵⁾

Deuxième année (1952)

1. Les animaux familiaux, 2. La Provence, 3. Le sport

Troisième année (1952-53)

⁶⁵ Les dix numéros ronéotypés parus entre octobre 1950 et janvier 1952, qui comptent comme première année de la revue, n'étaient pas consacrés à des centres d'intérêt particuliers. On retrouvera dans Muller 1953a des extraits de la rubrique *Courrier des lecteurs* publiée dans les numéros ronéotypés de *La classe de français* et dans Muller 1953b un échantillon des textes expliqués dans ces numéros.

1. La vie scolaire, 2. La Normandie, 3. Noël, 4. La science et les savants, 5. La mer et les marins, 6. La route, 7. La vie aux champs, 8. Tourisme et vacances

Quatrième année (1953-54)

1. Le Val de Loire, 2. L'usine, 3. La montagne, 4. La petite ville, 5. L'Afrique Noire, 6. Les chemins de fer, 7. L'exploration du monde, 8. Coups d'oeil sur la France

Cinquième année (1954-55)

1. Le théâtre, 2. La Bourgogne, 3. L'automobile, 4. Les charbonnages, 5. Les humoristes, 6. Les jardins, 7. Le Canada, 8. La chasse

Sixième année (1956)

1. La musique, 2. La Bretagne, 3. La presse, 4. Souvenirs d'enfance, 5. La médecine, 6. Les fêtes de fin d'année

Septième année (1957)

1. L'aviation, 2. Les quais de Paris, 3. Le cinéma, 4. L'Auvergne, 5. La littérature féminine, 6. Albert Camus, Prix Nobel

Huitième année (1958)

1. Les sources d'énergie, 2. La Garonne, 3. La Justice, 4. Au bord de la rivière, 5. Le professeur, 6. La table française

Neuvième année (1959)

1. Le paysan, 2. La radio-télévision, 3. La Camargue, 4. La forêt, 5. La vigne et le vin, 6. Poètes contemporains.

Schriftenverzeichnis Fritz Abel

Systematische Gliederung

- Zur Phonetik, Phonologie und Orthographie insbesondere des Französischen, meist in didaktischer Hinsicht vgl. Nr. 12, 19, 24, 25, 26, 41, 43, 44, 45, 59, 69, 83.
- Zum Wortschatz des Französischen, meist in didaktischer Hinsicht vgl. Nr. 14, 34, 36, 39, 48, 63, 87.
- Zu anderen Gebieten der Sprachwissenschaft und der Didaktik des Französischen vgl. Nr. 8, 16, 18, 33, 42, 49, 55, 56, 61, 62, 68, 79, 80, 81, 84, 85, 88, 89, 90, 93, 94.
- Zur allgemeinen romanischen Sprachwissenschaft und zur Didaktik anderer romanischer Sprachen vgl. Nr. 1, 2, 3, 4, 6, 10, 28, 29, 75, 87.
- Zur Sprachdidaktik allgemein und zur allgemeinen Sprachwissenschaft vgl. Nr. 7, 11, 20, 21, 23, 27, 40, 57, 60, 70, 71, 73, 74, 77, 82, 84.
- Zum Okzitanischen vgl. Nr. 9, 13, 15, 17, 19, 22, 30, 32, 52, 58.
- Zur kanadischen Frankophonie vgl. Nr. 23, 31, 46, 47.
- Zum Status der deutschen Romanistik und des Französischunterrichts in Deutschland vgl. Nr. 5, 35, 37, 38, 50, 51, 54, 57, 64, 66, 67, 72, 76, 78, 82, 92, 95.
- Sonstiges vgl. Nr. 53, 65, 86, 91.

Chronologisches Verzeichnis

1. Die Ausbildung des bestimmten Artikels und der deiktischen Systeme der romanischen Sprachen, untersucht an der Sprache der lateinischen Bibel, in: *Glotta* 48 (1970) S. 229-259.
2. Übersetzungsvergleich und diachronische Linguistik. Vom Nutzen der lateinischen Bibelübersetzungen für die romanische Sprachwissenschaft, in: Karl-Richard Bausch u. Hans-Martin Gauger (Hg.), *Interlinguistica. Sprachvergleich und Übersetzung. Festschrift zum 60. Geburtstag von Mario Wandruszka*, Tübingen 1971, S. 5-12.

3. Spanisch und Italienisch im Lateinunterricht, in: Mitteilungsblatt des Deutschen Altphilologenverbandes 14 (1971) S. 7-11.
4. Die Vermittlung passiver Spanisch- und Italienischkenntnisse im Rahmen des Französischunterrichts, in: Die Neueren Sprachen 70 (1971) S. 355-359.
5. Kommissar Maigret und die Blumen des Bösen. Zum Französischunterricht in der Bundesrepublik, in: Frankfurter Allgemeine Zeitung vom 15. April 1971, S. 24.
6. L'adjectif démonstratif dans la langue de la Bible latine. Etude sur la formation des systèmes déictiques et de l'article défini des langues romanes, Tübingen 1971, XXII + 207 S. (= Beihefte zur Zeitschrift für romanische Philologie, Bd. 125).
7. Compte Rendu: Eva Martins, Studien zur Frage der linguistischen Interferenz, 1970, in: Die Neueren Sprachen 72 (1973) S. 453-454.
8. Compte Rendu: Charles P. Bouton, Les mécanismes d'acquisition du français langue étrangère chez l'adulte, 1969, in: Die Neueren Sprachen 72 (1973) S. 452-453.
9. Le Mouvement occitaniste contemporain dans la région de Toulouse, d'après les articles occitans parus dans la "Dépêche du Midi" (1969-1972), Tübingen 1973, 105 S. (= Tübinger Beiträge zur Linguistik, Bd. 37).
10. Compte Rendu: Hans Dieter Bork, Die Familie von lateinisch quaterne im Romanischen, 1969, in: Archiv für das Studium der neueren Sprachen und Literaturen 210 (1973) S. 424-428.
11. Compte Rendu: Louis G. Kelly, 25 Centuries of Language Teaching. An Inquiry into the Science, Art and Development of Language Teaching Methodology 500 B.C. – 1969, 1969, in: Die Neueren Sprachen 73 (1974) S. 272-273.

12. Compte Rendu: Andre Martinet – Henriette Walter, Dictionnaire de la prononciation française dans son usage réel, 1973, in: Archiv für das Studium der neueren Sprachen und Literaturen 212 (1975) S. 203-207.
13. Compte Rendu: Jacques de Caluwe, Le moyen âge littéraire occitan dans l'oeuvre de Frédéric Mistral, 1974, in: Romanische Forschungen 87 (1975) S. 152-156.
14. Bemerkungen zu einem neuen "Grundwortschatz" des Französischen, in: Zeitschrift für französische Sprache und Literatur, Beiheft, Neue Folge, Heft 3 (1976) S. 90-109 (= Aufsätze zur Sprachwissenschaft I).
15. Compte Rendu: Georg Kremnitz, Versuche zur Kodifizierung des Okzitanischen seit dem 19. Jh. und ihre Annahme durch die Sprecher, 1974, in: Annales du Midi 89 (1977) S. 378-381.
16. Die Behandlung des "Teilungsartikels" in zwei verbreiteten Lehrwerken für den Französischunterricht in Deutschland, in: Richard Baum u. a. (Hg.), Sprache in Unterricht und Forschung, Tübingen 1979, S. 49-75 (= Festschrift zum 50. Geburtstag von Hans Helmut Christmann).
17. "Aquelas Montanhas". Tradition et vitalité d'une chanson populaire occitane, in: Francisco J. Oroz Arizcuren (Hg.), Romania cantat. Band II: Interpretationen. Gerhard Rohlfs zum 85. Geburtstag gewidmet, Tübingen 1980, S. 363-386.
18. Compte Rendu: Peter Scherfer, Funktionale Sprachvarianten. Eine Untersuchung zum Französischen unter fremdsprachendidaktischem Aspekt, 1977, in: Zeitschrift für französische Sprache und Literatur 90 (1980) S. 262-265.
19. Au sujet de l'enseignement de la prononciation allemande dans le Midi de la France, in: Gerhard Schmidt u. Manfred Tietz (Hg.), Stimmen der Romania. Festschrift für W. Theodor Elwert zum 70. Geburtstag, Wiesbaden 1980, S. 697-710.

20. Die Zielsprache des Fremdsprachenunterrichts, in: Horst Geckeler u. a. (Hg.), *Logos semantikos. Studia linguistica in honorem Eugenio Coseriu 1921-1981*, Bd. 5, Berlin u. a. 1981, S. 7-18.
21. Wandruszka's "Interlinguistik" und die Sprachbetrachtung im Fremdsprachenunterricht, in: Wolfgang Pöckl (Hg.), *Europäische Mehrsprachigkeit. Festschrift zum 70. Geburtstag von Mario Wandruszka*, Tübingen 1981, S. 471-491.
22. *Compte Rendu: Emmanuel Le Roy Ladurie, L'argent, l'amour et la mort en pays d'oc*, 1980, in: *Zeitschrift für romanische Philologie* 97 (1981) S. 662-663.
23. *Colloque germano-canadien sur la didactique des langues étrangères*, in: *Die Neueren Sprachen* 80 (1981) S. 238-240.
24. *Compte Rendu: Henriette Walter, La dynamique des phonèmes dans le lexique français contemporain*, 1976, in: *Archiv für das Studium der neueren Sprachen und Literaturen* 218 (1981) S. 456-461.
25. *Gegen den Begriff der Artikulationsbasis*, in: *Archiv für das Studium der neueren Sprachen und Literaturen* 219 (1982) S. 19-33.
26. *Vorschlag eines Abschlussprofils "Aussprache" für den Französischunterricht an Deutschsprachige*, in: *Die Neueren Sprachen* 81 (1982) S. 289-304.
27. *Statement zum Tagungsthema*, in: Karl-Richard Bausch u. a. (Hg.), *Das Postulat der Lernerzentriertheit: Rückwirkungen auf die Theorie des Fremdsprachenunterrichts. Arbeitspapiere der 2. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*, Bochum 1982, S. 1-5.
28. *Bemerkungen eines Romanisten zu einer lateinischen Wortkunde*, in: *Gymnasium* 89 (1982) S. 332-336.

29. *Compte Rendu*: Hans-Martin Gauger, Wulf Oesterreicher, Rudolf Windisch, Einführung in die romanische Sprachwissenschaft, 1981, in: *Kratylos* 27 (1982) S. 118-122.
30. *Compte Rendu*: Institut d'Etudes Occitanes, Pour l'Occitan et pour l'Occitanie, 1981, in: *Zeitschrift für romanische Philologie* 98 (1982) S. 696-697.
31. Un document pour la classe: Les droits linguistiques des citoyens canadiens, in: *Französisch heute* 13 (1982) S. 276-281.
32. *Compte Rendu*: Georg Kremnitz, Das Okzitanische. Sprachgeschichte und Soziologie, 1981, in: *Romanistisches Jahrbuch* 33 (1982) S. 187-189.
33. *Compte Rendu*: Helmut Niederländer, Französische Schulgrammatiken und schulgrammatisches Denken in Deutschland von 1850-1950, 1981, in: *Zeitschrift für französische Sprache und Literatur* 93 (1983) S. 92-94.
34. *Compte Rendu*: Klaus Knopp, Französischer Schülerargot, 1979, in: *Zeitschrift für französische Sprache und Literatur* 93 (1983) S. 204-205.
35. Observations sur l'état actuel de l'enseignement du français en République Fédérale d'Allemagne, in: Gilbert Boissier et Danielle Bouverot (ed.), *Au bonheur des mots. Mélanges en l'honneur de Gérard Antoine*, Nancy 1984, S. 439-446.
36. Der französische Häufigkeitswortschatz nach Juilland in zwei verbreiteten Lehrwerken für den Französischunterricht, in: Dieter Götz u. Thomas Herbst (Hg.), *Theoretische und praktische Probleme der Lexikographie. Professor Dr. Günther Haensch zum 60. Geburtstag*, München 1984, S. 18-49.
37. gemeinsam mit Jürgen Lang:
Der Französischunterricht auf der Oberstufe der Gymnasien. Avec un résumé en français : *L'enseignement du français dans les classes terminales des lycées allemands*, Tübingen 1984, XXI + 280 S. (= *Tübinger Beiträge zur Linguistik*, Bd. 219).

38. L'enseignement du français en République fédérale d'Allemagne, Québec 1984, 18 S.
39. Compte Rendu: Dorothea Möhle: Die Wortschatzstruktur in Lehrwerken für den Französischunterricht, untersucht am Beispiel des Cours de Base, 1980, in: Zeitschrift für französische Sprache und Literatur 95 (1985) S. 108-110.
40. Compte Rendu: Annelie Knapp-Potthoff – Karlfried Knapp, Fremdsprachenlernen und -lehren, 1982, in: Romanische Forschungen 97 (1985) S. 454-456.
41. Compte Rendu: Henriette Walter, Enquête phonologique et variétés régionales du français, 1982, in: Romanistisches Jahrbuch 36 (1985) S. 188-191.
42. Compte Rendu: Christian Herzog, Le Passe simple dans les journaux du XXe siècle, 1981, in: Romanistisches Jahrbuch 36 (1985) S. 196-197.
43. Compte Rendu: Edouard Joseph Matte, Histoire des modes phonétiques du français, 1982, in: Archiv für das Studium der neueren Sprachen und Literaturen 223 (1986) S. 234-235.
44. Compte Rendu: Marc Hug, La distribution des phonèmes en français, 1979, in: Zeitschrift für französische Sprache und Literatur 97 (1987) S. 108-109.
45. Compte Rendu: Le Nouveau Bescherelle, L'art de l'orthographe, les homonymes, les mots difficiles, 1984, in: Lebende Sprachen 32 (1987) S. 189.
46. Der Französischunterricht und die frankophonen Minderheiten in den überwiegend anglophonen Provinzen und Territorien Kanadas, in: Lothar Wolf (Hg.), Französische Sprache in Kanada, München 1987, S. 137-266 (= Schriften der Philosophischen Fakultäten der Universität Augsburg, Nr. 32).

47. Der Französischunterricht und die frankophonen Minderheiten in den überwiegend anglophonen kanadischen Provinzen, in: Zeitschrift der Gesellschaft für Kanada-Studien 7 (1987) S. 221-235.
48. Le vocabulaire de fréquence dans différentes sortes de textes français, in: Jens Lüdtke (Hg.), *Energiea und Ergon. Studia in honorem Eugenio Coseriu*, Band III, Tübingen 1988, S. 323-337.
49. *Compte Rendu: Joseph Hanse, Nouveau dictionnaire des difficultés du français moderne*, 1987, in: *Romanische Forschungen* 100 (1988) S. 364-366.
50. gemeinsam mit Hanspeter Plocher:
Romanistik. Hinweise für Abiturienten, Augsburg 1988, 68 S.
(= Augsburger I-&-I-Schriften, Bd. 43).
51. Die Romanistik an den Hochschulen der Bundesrepublik Deutschland im Wintersemester 1987/88, in: *Deutscher Romanistenverband, Mitteilungen* 1 (1989) S. 9-14.
52. *Compte Rendu: Wolfgang Markhof, Renaissance oder Substitution? Eine soziolinguistische Untersuchung zur Stellung des Okzitanischen im Departement Cantal*, 1987, in: *Archiv für das Studium der neueren Sprachen und Literaturen* 226 (1989) S. 189-192.
Mit anderer Ausrichtung auch in: *Annales du Midi* 101 (1989) S. 468-469.
53. Aus der Philosophischen Fakultät II. Rückblick des Dekans, in: *Jahrbuch der Universität Augsburg*, Bd. I, 1989, Augsburg 1990, S. 131-138.
54. *L'enseignement du français en Bavière*, in: *L'information grammaticale* 49 (1991) S. 41-47.
55. Was sollen deutsche Schüler im Französischunterricht lernen? Aus der Arbeit des Lehrstuhls für Didaktik des Französischen, in: *Jahrbuch der Universität Augsburg* 1990, Augsburg 1991, S. 143-148.

56. L'enseignement du français en Allemagne: propositions pour un minimum de connaissances sur la civilisation française, in: Echos 63 (1991) S. 23-30.
57. Compte Rendu: Eberhard Kleinschmidt, Fremdsprachenunterricht zwischen Sprachenpolitik und Praxis. Festschrift für Herbert Christ zum 60. Geburtstag, 1989, in: Zielsprache Französisch 23 (1991) S. 177-178.
58. Compte Rendu: Peter Cichon, Spracherziehung in der Diglossiesituation. Zum Sprachbewusstsein von Okzitanischlehrern, 1988, in: Archiv für das Studium der neueren Sprachen und Literaturen 228 (1991) S. 189-192.
59. Compte Rendu: Leon Warnant, Dictionnaire de la prononciation française dans sa norme actuelle, 1987, in: Archiv für das Studium der neueren Sprachen und Literaturen 228 (1991) S. 175-181.
60. Sprachprüfungen im Fremdsprachenunterricht, in: Susanne R. Anschütz (Hg.), Texte, Sätze, Wörter und Moneme. Festschrift für Klaus Heger zum 65. Geburtstag, Heidelberg 1992, S. 1-15.
61. Die Darstellung der Syntax und Semantik des *subjonctif* in verschiedenen Grammatiken von Fritz Strohmeier, Hans-Wilhelm Klein und Hartmut Kleineidam, in: Richard Baum u. a. (Hg.), Lingua et traditio. Festschrift für Hans Helmut Christmann, Tübingen 1994, S. 737-766.
62. Compte Rendu: Penelope Gardner-Chloros, Language Selection and Switching in Strasbourg, 1991, in: Archiv für das Studium der neueren Sprachen und Literaturen 231 (1994) S. 450-454.
63. L'objet de l'enseignement du vocabulaire dans l'enseignement scolaire du français en Allemagne, in: Ulrich Hoinkes (Hg.), Panorama der lexikalischen Semantik. Thematische Festschrift aus Anlass des 60. Geburtstags von Horst Geckeler, Tübingen 1995, S. 1-21.
64. Compte Rendu: Willi Hirdt (Hg.), Romanistik. Eine Bonner Erfindung. Teil I: Darstellung. Teil II: Dokumentation, 1993, in: Romanistisches Jahrbuch 46 (1995) S. 141-146.

65. Hans Helmut Christmann 1929-1995 (Nachruf), in: Romanische Forschungen 108 (1996) S. 194-201.
66. Aufgaben der Französischdidaktik – der Augsburger Ansatz, in: Helmut Altenberger (Hg.), Fachdidaktik in Forschung und Lehre, Augsburg 1997, S. 13-45.
Gekürzt auch in: Fachverband Moderne Fremdsprachen. Mitteilungsblatt der Landesverbände Thüringen – Hessen 14 (1999) S. 31-43.
67. Aufgaben der Französischdidaktik. Der Augsburger Ansatz in 16 Thesen, in: UniPress. Zeitschrift der Universität Augsburg 3 (1997) S. 46-47.
Auch in (1) hier Nr. 66, S. 30-33, (2) Neusprachliche Mitteilungen aus Wissenschaft und Praxis 51 (1998) S. 242-243, (3) Christine Michler (Hg.), Ziele und Inhalte des Französischunterrichts in Deutschland / Buts et contenus de l'enseignement du français en Allemagne. Kolloquium anlässlich des 60. Geburtstags von Fritz Abel, München 2002, S. 127-130.
68. Die Darstellung des Relativsatzes in vier verbreiteten Lehrwerken für den Französischunterricht in Deutschland, in: Udo L. Figge u. a. (Hg.), Grammatische Strukturen und grammatischer Wandel im Französischen. Festschrift für Klaus Hunnius zum 65. Geburtstag, Bonn 1998, S. 1-48.
69. Compte Rendu: Charles Muller, Monsieur Duquesne et l'orthographe, 1999, in: Praxis des neusprachlichen Unterrichts 46 (1999) S. 328-330.
Mit anderer Ausrichtung auch in: Zeitschrift für romanische Philologie 116 (2000) S. 804-805.
70. Que signifie 'savoir' une langue étrangère? in: Bruno Staib (Hg.), Linguistica romanica et indiana. Festschrift für Wolf Dietrich zum 60. Geburtstag, Tübingen 2000, S. 3-20.
Gekürzt auch in: Tribune internationale des langues vivantes 26 (1999) S. 26-34.
71. Interaktion und menschliche Sprachkompetenz, in: Karl-Richard Bausch u. a. (Hg.), Interaktion im Kontext des Lehrens und Lernens fremder

Sprachen. Arbeitspapiere der 20. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts, Tübingen 2000, S. 11-19.

72. Die sozialen und pädagogischen Aufgaben des schulischen Französischunterrichts in Deutschland, in: Werner Wiater (Hg.), *Kompetenzerwerb in der Schule von morgen*, Donauwörth 2001, S. 108-121.
73. gemeinsam mit Agnes Abel:
Nationale Identität durch muttersprachlichen Unterricht in allen Fächern. Die französische Grundschule als Lernschule, in: Christine Köppert u. Klaus Metzger (Hg.), *Entfaltung innerer Kräfte. Blickpunkte der Deutschdidaktik. Festschrift für Kaspar H. Spinner*. Seelze 2001, S. 269-285.
74. Der Fremdsprachenunterricht muss zielbewusster werden, in: Karl-Richard Bausch u. a. (Hg.), *Neue curriculare und unterrichtsmethodische Ansätze und Prinzipien für das Lehren und Lernen fremder Sprachen. Arbeitspapiere der 21. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts, Tübingen 2002*, S. 9-19.
75. *Compte Rendu*: Horst G. Klein, Tilbert D. Stegmann, EuroComRom. Die sieben Siebe. Romanische Sprachen sofort lesen können, 2000, in: *Praxis des neusprachlichen Unterrichts* 49 (2002), S. 107-108.
76. Verschiedene Dokumente zum Studium der Didaktik des Französischen an der Universität Augsburg, in: Christine Michler (Hg.), *Ziele und Inhalte des Französischunterrichts in Deutschland / Buts et contenus de l'enseignement du français en Allemagne*. Kolloquium anlässlich des 60. Geburtstags von Fritz Abel, München 2002, S. 131-163.
77. Eine wichtige Etappe auf dem Weg zur transparenten Zertifizierung von Fremdsprachenkenntnissen, – nicht mehr, in: Karl-Richard Bausch u. a. (Hg.), *Der Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen in der Diskussion. Arbeitspapiere der 22. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts, Tübingen 2003*, S. 9-21.

78. gemeinsam mit Konrad Schröder:
Englisch oder eine andere Sprache? Zum Fremdsprachenunterricht an der Grundschule. Universität Augsburg, Pressemitteilung 18/03, 12. Februar 2003.
79. Vingt theses sur le statut de la civilisation dans l'enseignement scolaire du français en Allemagne, in: M. Teresa Echenique Elizondo u. a. (Hg.), *Lexicografía y lexicología en Europa y America. Homenaje a Günther Haensch*. Madrid 2003, S. 41-60.
80. Quinze thèses sur la norme dans l'enseignement/apprentissage du français langue étrangère, in: Dietmar Osthus u. a. (Hg.), *La norme linguistique. Théorie, pratique, médias, enseignement*. Bonn 2003, S. 187-193.
81. Quelques considérations sur quatre fonctions de la littérature dans l'enseignement scolaire du français langue étrangère, in: Hanspeter Plocher u. a. (Hg.), *Esprit civique und Engagement. Festschrift für Henning Krauß*. Tübingen 2003, S. 13-28.
82. «Fachdidaktik ist ... eine Aufgabe aller an der Lehrerbildung beteiligten Vertreter eines Faches.» In: Karl-Richard Bausch u. a. (Hg.), *Fremdsprachenlehrerausbildung. Konzepte, Modelle, Perspektiven. Arbeitspapiere der 23. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen 2003, S. 9-18.
Nachgedruckt in: Franko-Romanisten-Verband – Association des franco-romanistes allemands, *Mitteilungen – Bulletin* 1/2004, S. 11-22.
83. L'objet de l'enseignement de la prononciation d'une langue étrangère selon l'approche d'Augsbourg en didactique du français langue étrangère, in: Alberto Gil u.a. (Hg.), *Romanische Sprachwissenschaft. Zeugnisse für Vielfalt und Profil eines Faches. Festschrift für Christian Schmitt zum 60. Geburtstag*. Frankfurt am Main u.a. 2004, S. 3-26.
84. Werteorientierung im Französischunterricht, in: Eva Matthes (Hg.), *Werteorientierter Unterricht – eine Herausforderung für die Schulfächer*. Donauwörth 2004, S. 145-169.

85. «*Quia nominor leo*. Je suis un exemple de grammaire.» Zu den Beispielen in deutschen Französischgrammatiken aus der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts. Mit einem Nachtrag zur Grammatik von Collmann / Diez (1849), in: Werner Hüllen u. Friederike Klippel (Hg.), Sprachen der Bildung – Bildung durch Sprachen im Deutschland des 18. und 19. Jahrhunderts. Wiesbaden 2005, S. 153-183 (= Wolfenbütteler Forschungen Bd. 107). Ohne den Nachtrag auch in: Brigitte Horiot e. a. (ed.), *Mélanges offerts au Professeur Lothar Wolf*. Lyon 2005, S. 203-227.
86. Mario Wandruszka 1911-2004 (Nachruf), in: *Romanische Forschungen* 117 (2005) S. 489-495.
87. Gemeinsamkeiten im Häufigkeitswortschatz des Französischen, Italienischen und Spanischen. Bericht über ein Experiment, in: Helene Martinez u. Marcus Reinfried (Hg.), *Mehrsprachigkeitsdidaktik gestern, heute und morgen*. Festschrift für Franz-Joseph Meißner zum 60. Geburtstag. Tübingen 2006, S. 37-52.
88. *Compte Rendu*: Charles Muller, *La langue française vue d'Orthonet*, 2004, in: *Neusprachliche Mitteilungen aus Wissenschaft und Praxis* 59 (2006) S. 50.
Mit anderer Ausrichtung auch in: *Zeitschrift für romanische Philologie* 122 (2006) S. 832-833.
89. *Compte Rendu*: Elisabeth Bladh, *La Bible traduite en français contemporain. Etude des équivalents du participe grec dans sept traductions du récit de la Passion dans les quatre Evangiles*, 2003, in: *Romanische Forschungen* 118 (2006) S. 476-478.
90. *Geschichte im Französischunterricht*. Vorstellung zweier Kapitel aus dem Entwurf eines landeskundlichen Minimums, in: Wolfgang Hasberg u. Wolfgang E. J. Weber (Hg.), *Geschichte entdecken*. Karl Filser zum 70. Geburtstag. Berlin 2007, S. 19-47.
91. *Compte Rendu*: Monique Mombert, ed., *L'enseignement de l'allemand, XIXe-XXIe siècles*, 2005, in: *Paedagogica Historica* 44 (2008) S. 761-767.

92. Charles Muller et l'enseignement du français en Allemagne, in Christian Delcourt et Marc Hug (ed.), *Mélanges offerts à Charles Muller pour son centième anniversaire* (22 septembre 2009). Paris 2009, S. 7-36.
93. Avant tout : le moins possible, mais assez. La délimitation d'une norme pour l'enseignement du FLE, in Dagmar Abendroth-Timmer u. a. (Hg.), *Normen und Normverletzungen. Aktuelle Diskurse der Fachdidaktik Französisch*. Stuttgart 2010, S. 31-41.
94. La notion de douceur dans une édition polyglotte du *Télémaque* de Fenelon, in Thomas Klinkert (Hg.), *Das Fremde im Eigenen. S'appropriier l'autre. Die Übersetzung literarischer Texte als Interpretation und kreative Rezeption. La traduction de textes littéraires en tant qu'interprétation et réception créatrice*. Berlin 2011, S. 123-164.
95. *Französischdidaktik und Romanistik*, in Klaus-Dieter Ertler (Hg.), *Romanistik als Passion. Sternstunden der neueren Fachgeschichte VI*. Wien 2020, S. 11-52 und S. 342.
96. Hansbert Bertsch (1941-2022) [Nachruf], in: *Energieia VII* (2022), S. 261-268.