

GiF:online

Giessener Fremdsprachendidaktik:online 14

Herbert Christ

Geschichte des Fremdsprachenunterrichts im deutschsprachigen Raum, von den Anfängen bis 1995, eine Einführung

mit einem Vorwort und
einem Nachtrag (1995-2020)

von

Franz-Joseph Meißner

GIESSENER FREMDSPRACHENDIDAKTIK: ONLINE 14

Herausgegeben von Eva Burwitz-Melzer, H el ene Martinez, Franz-Joseph Me i bner

Herbert Christ

Geschichte des
Fremdsprachenunterrichts
im deutschsprachigen Raum,
von den Anfängen bis 1995,
eine Einführung

mit einem Vorwort und
einem Nachtrag
(1995-2020)

von

Franz-Joseph Meißner

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie. Detaillierte bibliografische Angaben sind im Internet unter <http://dnb.de> abrufbar.



Diese Veröffentlichung ist im Internet unter folgender Creative-Commons-Lizenz publiziert: <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0>

URN: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:hebis:26-opus-151934>

Inhaltsverzeichnis

Vorwort.....	1
I. EINFÜHRUNG IN DIE GESCHICHTE DES FREMDSPRACHENUNTERRICHTS (Herbert Christ)	5
1. Ein Blick auf die Historie der Fachgeschichte in Deutschland	9
2. Einige Gedanken zu den Aufgaben und möglichen Leistungen der Fachgeschichte	13
3. Wie betreibt man Fachgeschichte?	18
4. Skizze eines bisher zumeist vergessenen Sektors:	
die Wirkungsgeschichte des Fremdsprachenunterrichts.....	23
5. Fremdsprachenlehrer	29
5.1 Skizze einer historischen Typologie des Fremdsprachenlehrers	31
5.2 Zum Stand der historischen Forschung zum Fremdsprachenlehrer ..	43
5.3 Einige Fallstudien von Fremdsprachenlehrern	47
5.4 Zusammenfassende Bemerkungen zu einer Sozialgeschichte des Fremdsprachenlernens und -lehrens	83
6. Lernende im Fremdsprachenunterricht:	
Die Geschichte der Zielgruppen	99
6.1 Typologie der Lernerinnen und Lerner.....	99

6.2	Historiographische Daten und Darstellungen der Lerner	110
6.3	Konkrete Fälle.....	113
6.4	Zusammenfassende Bemerkungen zu einer Sozialgeschichte des Fremdsprachenunterrichts	128
7.	Geschichte der Methoden im Fremdsprachenunterricht	130
7.1	Typologie der Methoden	130
7.2	Der Lateinunterricht als eine der Grundlagen des schulmäßigen Unterrichts der modernen Fremdsprachen.....	131
7.3	Methoden des Unterrichts in den modernen Fremdsprachen	
	bis zur sogenannten Reformperiode (1880 ff.)	136
7.4	Synthetische Methoden des 19. Jahrhunderts	146
7.5	Die Methodendiskussion in der	
	Periode der neusprachlichen Reform.....	171
7.6	Das Ende der neusprachlichen Reformbewegung:	
	Die vermittelnde Methode (<i>La méthode active</i>)	186
7.7	Audiolinguale und audiovisuelle Methode	191
7.8	Die pragmatische Wende.....	203
7.9	Ein Blick auf die sogenannten alternativen Methoden	207
8.	Die Geschichte der Medien im Fremdsprachenunterricht	209
8.1	Bibliographische Vorbemerkung.....	210

8.2 Ein Überblick über die Medien – Geräte –	
in der Geschichte des Fremdsprachenunterrichts	211
8.3 Die Geschichte der Unterrichtsmedien	
in einer Sozialgeschichte des Fremdsprachenunterrichts	223
9. Institutionelle Verankerung des Fremdsprachenunterrichts	229
9.1 Allmähliche Verstaatlichung des Fremdsprachenunterrichts	230
9.2 Auswirkungen der Verstaatlichung	234
9.3 Spezielle Auswirkungen der staatlichen Einflußnahme: die Herausbildung eines Lehrkanons.....	240
9.4 Funktion und Wirkung von Studentafeln.....	252
9.5 Prüfungen in Fremdsprachen	258
10. Politik und Fremdsprachenunterricht	276
10.1 Die tagespolitische Motivation des Fremdsprachenunterrichts	276
10.2 Sprachenpolitische Motivationen	286

II. NACHTRAG:	296
ENTWICKLUNGEN DER FREMDSPRACHENDIDAKTIK ZWISCHEN	
1994-2020 IN STICHWORTEN (Franz-Joseph Meißner).....	297
11. Zum Nachtrag	297
11.1 Überblicksliteratur	308
12. Grundlinien der Sprachenpolitik der EU	
und die deutschen Entwicklungen	311
12.1 Die deutsche Schulfremdsprachenpolitik	324
13. Europäische Steuerung durch Lehrmaterial,	
Leitlinien und Testgütekriterien	328
13.1 Materialien zur Förderung der Mehrsprachigkeit.....	328
13.2 Kritik am Kompetenzbegriff	
des GER und der <i>Bildungsstandards</i>	354
13.3 Die <i>Bildungsstandards</i> der KMK und	
die 'neuen' Kompetenzen	356
13.4 Fördern und Testen nach GER und <i>Bildungsstandards</i>	373
13.5 Zur Wirkung des GER über die EU hinaus	377
13.6 Der Kompetenzbegriff im <i>Referenzrahmen für</i>	
<i>Plurale Ansätze zu Sprachen und Kulturen</i> (RePA).....	378
14. Bilingualer Sachfachunterricht	385
14.1 Zweisprachigkeiten und BiLi	385

14.2 Didaktische Skizze.....	389
15. Lernerautonomie.....	394
15.1 Das Trichter-Modell und die historischen Lehrwerke.....	395
15.2 Behaviorismus	395
15.3 Aufgeklärte Einsprachigkeit	396
15.4 Strukturalismus (Transfer und Interferenz)	401
15.5 Blicke in die ‘Blackbox’	405
15.6 Konstruktivismus.....	407
16. Das mehrsprachige mentale Lexikon,	
die <i>Interlanguage</i> und der Fremdspracherwerb	415
17. Mehrsprachigkeits- und Mehrkulturalitätsdidaktik	423
17.1 Sprachenberatung	424
17.2. Mehrsprachigkeitsdidaktik	436
17.2.1.1 Geschichte.....	438
17.2.1.2 Entwicklung des aktuellen Konzepts.....	442
17.2.1.3 Ein Blick über die Grenzen hinaus	450
17.2.1.4 EuroCom und Eurokomprehension	454
17.2.1.5 Interkomprehensibilität.....	460

17.2.1.6 Interkomprehensionsdidaktik praktisch:	
Sprachen einfach durch Lesen lernen	463
18. Interkulturalität	467
18.1 Kultur	467
18.2. Interkulturalität - interkulturelle Kommunikation –	
interkulturelles Lernen	472
19. Forschung	484
19.1 Forschungsansätze	485
19.2 Forschungsmethodik	488
19.3 Qualitative und eng verwandte Ansätze	490
19.4 Geschichte des Fremdsprachenunterrichts	496
19.5 Quantitative bzw. statistische Studien	497
Index	514
Annex	530

Vorwort

Herbert Christ (1929-2011), von 1974 bis 1994 Inhaber des Lehrstuhls 'Didaktik der Französischen Sprache und Literaturen' an der Justus Liebig-Universität, Gießen, zählte zu den herausragenden deutschen Forschern zur Geschichte des Fremdsprachenunterrichts. Hiervon zeugt nicht nur die grundlegende siebenbändige Sammlung historischer Quellen *Fremdsprachenunterricht unter staatlicher Verwaltung 1700 bis 1945. Eine Dokumentation amtlicher Richtlinien und Verordnungen* (1985), die er, zusammen mit Hans-Joachim Rang, besorgt hat. Das umfangreiche Werk fand eine Ergänzung in den *Richtlinien für den Unterricht in den neueren Fremdsprachen in den Schulen der Bundesrepublik Deutschland 1945 bis 1984. Eine systematische Bibliographie* (ebenfalls 1985; zusammen mit Klaus Müllner). Hierneben steht die Herausgabe einer Vielzahl von Publikationen in deutscher und französischer Sprache zur Geschichte des Fremdsprachenunterrichts in der von ihm zusammen mit Lothar Bredella und Hans-Eberhard Piepho gegründeten Reihe der *Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik*. Seine zahlreichen weiteren Publikationen und Aktivitäten bleiben hier unerwähnt. Hervorzuheben ist mit Blick auf die Fachgeschichte Herbert Christs Engagement in der *Société Internationale pour l'Histoire du Français Langue Étrangère et Seconde* (SIHFLES), deren Vice-Président er 1987 wurde.

Die vorliegende *Einführung in die Geschichte des Fremdsprachenunterrichts im deutschsprachigen Raum* umfasst das erst jetzt in seinem Nachlass gefundene Manuskript einer gleichnamigen Vorlesung aus dem Jahr 1994. Herbert Christ hat dieses als Grundlage für eine Publikation vorgesehen, ist aber infolge zahlreicher anderer Aufgaben nicht mehr zur Herausgabe gekommen.

Deswegen entschlossen sich Dr. Ingeborg Christ und das Herausgeberteam der Reihe *Giessener Fremdsprachendidaktik: online* zur Publikation des durchgesehenen und, wenn nötig, aktualisierten Manuskripts.

Angesichts der Zielgruppe dieser *Einführung* erschien es geboten, die Berichtszeit über das Jahr 1994 hinauszuführen, um das Beziehungsgeflecht sichtbar zu machen, das sich in weiten Teilen zwischen dem heutigen Fachdiskurs und seinem historischen Vorlauf erkennen lässt. Dies erklärt den Nachtrag zur Entwicklung der Fremdsprachendidaktik zwischen 1995 und 2020. Er richtet sich, ebenso wie die Vorlesung Herbert Christs, vor allem an Studierende mit dem Ziel 'Lehramt für eine Fremdsprache', die sich einen ersten Eindruck von der heutigen Fremdsprachendidaktik verschaffen wollen.

Gießen, im April 2020

Eva Burwitz-Melzer, H el ene Martinez, Franz-Joseph Me i ner

Herbert Christ

Vorlesung

R

Geschichte

des F. h

I. EINFÜHRUNG IN DIE GESCHICHTE DES FREMDSPRACHENUNTERRICHTS (Herbert Christ)

Eine Bemerkung vorab:

Die Erforschung des Lehrens und Lernens fremder Sprachen hat in den letzten Jahrzehnten erhebliche Fortschritte gemacht. Es wurden neue Gegenstandsbereiche erschlossen und wichtige Werke vorgelegt, die H.C. in seiner Vorlesung noch nicht berücksichtigen konnte. Die folgende Liste ist eine Auswahl und beansprucht keine Vollständigkeit.

- ✚ Friederike Klippel & Dorottya Ruisz (Hrsg.), Umbruchsphasen in der Geschichte des Fremdsprachenunterrichts: Konstanz und Wandel (*Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 31(1), 2020).
- ✚ Walter Kuhfuß, *Eine Kulturgeschichte des Französischunterrichts in der frühen Neuzeit. Französischlernen am Fürstenhof, auf dem Marktplatz und in der Schule in Deutschland* (Göttingen: V&R unipress 2014)
- ✚ Herbert Christ, Geschichte der Fremdsprachendidaktik (Hallet & Königs [Hrsg.] 2010, S. 17-21).
- ✚ Michael Byram, Sharen Lapkin, Joe lo Bianco et al., Fremdsprachendidaktik in englischsprachigen Ländern (Hallet & Königs [Hrsg.], 2010, S. 28-34).
- ✚ F.-J. Meißner, Fremdsprachendidaktik in romanischen Ländern und romanischen Kultur- und Bezugsräumen (Hallet & Königs [Hrsg.], 2010, S. 35-40).
- ✚ Werner Hüllen, *Kleine Geschichte des Fremdsprachenunterrichts* (Berlin: Schmidt 2005).
- ✚ Franz Josef Zapp & Konrad Schröder, *Deutsche Lehrpläne für den Fremdsprachenunterricht 1900-1970. Ein Lesebuch* (Augsburg: Universität 1983).

Der Band zeigt die großen Linien, die den fremdsprachigen Diskurs über Jahrzehnte hinweg bestimmten.

- ✚ Helmut Heuer, Zur Geschichte der Englischdidaktik/Fremdsprachendidaktik in den

Geschichte des Fremdsprachenunterrichts

1960er/70er Jahren: Zusammenwirken von anwendungsbewusster Wissenschaftstheorie und innovationsbereiter Unterrichtspraxis (Joachim Appel [Hrsg.], *Aufschwung im Rückblick. Fremdsprachendidaktik der sechziger Jahre* [München: Langenscheidt 2004, S. 111-123]).

- ✚ Friederike Klippel, *Englischlernen im 18. und 19. Jahrhundert. Die Geschichte der Lehrbücher und Unterrichtsmethoden* (Münster: Nodus 1994).
- ✚ K. Schröder, Zur historischen Entwicklung des Schulfaches Englisch. Ein chronologischer Überblick (Gertrud Walter & K. Schröder [Hrsg.], *Fachdidaktisches Studium in der Lehrerbildung, Englisch*, München 1979, S. 241-263).
- ✚ Peter Doyé, Der Beitrag der Berliner Schule zur wissenschaftstheoretischen Grundlegung der Fremdsprachendidaktik (Appel [Hrsg.], 2004, S. 77-86).
- ✚ Paul Heimann, Gunter Otto & Wolfgang Schulz (Hrsg.), *Unterricht. Analyse und Planung* (Hannover: Schroedel 1965, 6. verb. Aufl. 1972).

Die sog. Berliner Schule um Heimann, Otto & Schulz war jahrzehntelang das Vademecum für das Referat der Fremdsprachenlehrer. Die dort aufgenommenen Beiträge zeigen anhand von Unterrichtsleitungen den damaligen Stand des allgemeindidaktischen und fachdidaktischen Diskurses.

- ✚ Michel Berré & Gérard Vignier (coord.) *L'exercice dans l'histoire de l'enseignement des langues. Documents pour l'Histoire du Français Langue Étrangère et Seconde* 62/63, 2019.
- ✚ Gabriella Pavan De Gregorio (a cura di), *L'insegnamento delle lingue straniere in Italia. Profilo dell'educazione linguistica nell'indagine IEA LES* (Milano: Angeli 1999).

La prima parte del volume fornisce la cornice di sfondo sulle passate indagini IEA, e chiarisce metodi e risultati ottenuti nel campo della ricerca valutativo-comparativa.

La seconda parte disegna il contesto socioculturale in cui s'inserisce il problema linguistico-educativo in Italia. A grandi linee si evidenzia il legame tra sviluppo delle lingue e contesto socioculturale, focalizzando particolari ambiti d'osservazione.

La terza parte, dedicata al tema dello spazio linguistico nella scuola italiana, tratta la lingua straniera come disciplina e la colloca nel quadro d'insieme di un sistema politico educativo organico, attraverso un esame degli itinerari di riforma di programmi e curricoli.

La quarta parte è incentrata sulla professionalità dell'insegnante di lingue, collocata nel panorama di innovazione sia del sistema di formazione in servizio, sia del sistema universitario per la formazione iniziale.

(https://www.francoangeli.it/Ricerca/Scheda_libro.aspx?ID=7994)
(14/03/2020)

- ✚ Nicola McLelland & Richard Smith (eds.), *History of Language Learning and Teaching. I: 16th-18th century; II: 19th-20th Century Europe; III: Across Cultures*

Herbert Christ

(Amsterdam: Legenda 2018).

This three-volume set brings together current research in the history of language learning and teaching (HoLLT) in Europe and beyond. Providing the first overview of research in the field, it will be an indispensable reference for teachers, teacher educators and all those interested in the history of language learning and teaching and the history of applied linguistics avant la lettre.

<https://historyofmfl.weebly.com/why-mle-history.html> (14-03-20)

- ✚ Jean-Antoine Caravolas, *Précis d'Histoire de la didactique des langues I (1450-1700)* (Montréal: PU/Tübingen: Narr 1994).
- ✚ Christian Puren, *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues* (Paris: Nathan 1996).

Die Publikation druckt historische Quellen in typischen Abschnitten ab.

- ✚ Friederike Klippel, Rules and exercises: German Textbooks for teaching and learning English around 1800 (Günther Blaicher & Brigitte Glaser [Hrsg.], *Anglistentag 1993 Eichstätt. Proceedings* [Tübingen: Niemeyer, pp. 87-99]).
- ✚ Claude Germain, *Évolution de l'enseignement des langues : 5000 ans d'histoire* (Paris: CLE international 1993).
- ✚ Aquilino Sanchez Pérez, *Historia de la enseñanza del español como lengua extranjera* (Madrid: SGEL1992).

Quellensammlungen:

- ✚ H. Christ & Elisabeth Liebe, *Dokumente zur Schulsprachenpolitik in der Bundesrepublik Deutschland* (Augsburg: Univ. Augsburg 1978).
- ✚ H. Christ & E. Liebe (Hrsg.), *Fremdsprachenunterricht in amtlichen Verlautbarungen* (Augsburg: Universität Augsburg 1981).
- ✚ H. Christ & Klaus Müllner, *Richtlinien für den Unterricht in den neueren Fremdsprachen in den Schulen der Bundesrepublik Deutschland 1945-1984. Eine systematische Bibliographie* (Tübingen: Narr 1985).
- ✚ K. Schröder, *Biographisches und bibliographisches Lexikon der Fremdsprachenlehrer des deutschsprachigen Raumes. Spätmittelalter bis 1800* (Augsburg 1987-2001, 6 Bde.)
- ✚ H. Christ & Hans-Joachim Rang, *Fremdsprachenunterricht unter staatlicher Verwaltung 1700-1945, eine Dokumentation amtlicher Verlautbarungen* (Tübingen 1985, 7 Bde.).
- ✚ K. Schröder, *Linguarum Recentium Annales. Der Unterricht in den modernen europäischen Fremdsprachen im deutschsprachigen Raum* (Augsburg: Universität, 1980-1985, 4 Bde.).

Geschichte des Fremdsprachenunterrichts

APHELLE (*Associação Portuguesa para a História do Ensino das Línguas e Literaturas Estrangeiras*) und SEHEL (*Sociedad Española para la Historia de la Enseñanzas Lingüística*), CIRSIL (*Centro Interuniversitario di Ricerca sulla Storia degli Insegnamenti Linguistici*) und vor allem die SIHFLES (*Société Internationale du Français Langue Étrangère et Seconde*).

Zu verweisen ist auch auf die Verbände und Institute der fachgeschichtlichen Forschung.

(F-JM)

1. Ein Blick auf die Historie der Fachgeschichte in Deutschland¹

Wir beschäftigen uns in dieser Vorlesung mit Fach- und Disziplinengeschichte. Eine solche ist keine Selbstverständlichkeit, es hat sie nicht immer und zu allen Zeiten gegeben; es gibt eine solche Geschichtsschreibung nicht für alle Fächer und alle Disziplinen, und ist daher nicht in sich evident. Darum werfen wir zuerst einen Blick auf ihren tatsächlichen Verlauf in Deutschland.

Wir leben offensichtlich im Augenblick in einer Zeit neu erwachten Interesses für die Geschichte des Fremdsprachenunterrichts und der Fremdsprachendidaktik. In den sechziger und in den siebziger Jahren dieses Jahrhunderts sind eine Reihe größerer Arbeiten zu diesem Themenbereich entstanden, die dieses Interesse bestätigen. Ich gehe auf einige von ihnen ein.

Wenn wir jedoch ein wenig weiter zurückblicken, dann können wir feststellen, daß nach einer Periode ausgeprägten Interesses für die Geschichte unseres Faches, nämlich in den Jahren zwischen 1880 und 1914, dieses Interesse zwischen 1914 und 1960 fast völlig geschwunden ist. Die beiden letzten Jahrzehnte des 19. Jahrhunderts und das erste des 20. Jahrhunderts werden fachgeschichtlich als die Periode der neusprachlichen Reform bezeichnet. Diese Periode war durch eine beachtliche Ausweitung des neusprachlichen Unterrichts in Schulen und außerhalb von Schulen charakterisiert, und zwar nicht nur in Deutschland, sondern international, ferner durch eine neue und selbstbewußtere Lehrergeneration, die sich in Deutschland als Neuphilologen

¹ Der Originaltext von H.C. wurde in seiner Form belassen. Da das Manuskript bis in die Jahre 1993/94 geführt wurde, erschienen an einzelnen Stellen Aktualisierungen empfehlenswert. Diese wurden von F-JM durchgeführt und entsprechend gekennzeichnet. Sie betreffen ausschließlich bibliographische Angaben.

bezeichnete, und schließlich durch zahlreiche methodische Versuche im Fremdsprachenunterricht, z.B. der sogenannten direkten Methode.

In dieser Periode wurde aber auch allenthalben der Blick auf die Geschichte des Faches vor der Reformperiode geworfen, und zwar z.B. in Universitäts- geschichten, Schulgeschichten, oder aber personenbezogen in der Beschreibung des Lebens einzelner Fremdsprachenlehrer, aber ebenso auf Lehr- materialien, Grammatiken wie auch auf unterschiedliche Methoden bezogen. Die Beschäftigung mit der Fachgeschichte brach jedoch mit dem Ersten Welt- krieg abrupt ab, und dies obwohl (oder weil?) man vor anderen Problemen stand als in der Zeit vor dem Ersten Weltkrieg.

In den Jahren zwischen 1914 und 1960 sind außer einer historisch-kritischen Darstellung der neusprachlichen Reform von Steuerwald, *Wesen und Bedeu- tung der neusprachlichen Reform. Eine historisch-kritische Darstellung* (Langensalza 1932), und einer Hamburger Dissertation von Wilhelm Aehle, *Die Anfänge des Unterrichts in der englischen Sprache, besonders auf den Ritterakademien* (Hamburger phil. Diss. 1938) keine weiteren größeren Arbeiten zur Fachgeschichte auf den Buchmarkt gekommen. Dies ändert sich erst in den sechziger Jahren.

Im Jahre 1957 werden fast gleichzeitig eine Tübinger Dissertation von Gerhard Rauscher und eine Jenenser Dissertation von K. Eichhorn-Eugen abgeschlos- sen, die aber eher lokalgeschichtliches Interesse haben. Erst die Göttinger Dis- sertation von Karl-Heinz Flehsig (1962) behandelt eine umfassendere fach- geschichtliche Thematik: *Die Entwicklung des Verständnisses der neusprach- lichen Bildung in Deutschland*. Diese Dissertation ist allerdings nur in Manu- skriptform vorgelegt und nicht gedruckt worden.

Doch dann folgen einige größere Arbeiten sehr rasch aufeinander, die auch auf den Buchmarkt gelangen: Walter Apelt, *Die kulturkundliche Bewegung im Unterricht der neueren Sprachen in Deutschland in den Jahren 1886 bis 1945. Ein Irrweg deutscher Philologen* (Berlin 1967 in Buchform, bereits 1962 f. als Zeitschriftenbeitrag veröffentlicht). Ferner erscheint in den Jahren 1962 bis 1969 eine Folge von Aufsätzen von Albert Streuber (Französische Grammatik und französischer Unterricht in Frankreich und Deutschland während des 16. Jahrhunderts [*Zeitschrift für Französische Sprache und Literatur* 1964 bis 1969]), ferner Helmut Sauers Buch *Fremdsprachenunterricht in der Volksschule*" (Hannover 1968), sowie Konrad Schröders Dissertation, *Die Entwicklung des Englischunterrichts an den deutschsprachigen Universitäten bis zum Jahre 1850* (Ratingen 1969), sodann die Studie von Tobias Rülcker, *Geschichte der Fremdsprachendidaktik* (1969) und schließlich Emil Mihms breit angelegte historische Arbeit über die *Krise der neusprachlichen Didaktik* (1972).

Ferner erscheinen in den siebziger und in den beginnenden achtziger Jahren Untersuchungen von Volker Raddatz (1977), Gunda Haenicke, die Geschichte der Anglistik betreffend (1979), von Hanno Schilder über die *Geschichte der Medienverwendung im neusprachlichen Unterricht* (1977), von Hans Bode *Die Textinhalte in den Grundschulen Französischlehrbüchern. Eine fachdidaktische Untersuchung von Lesestoffen französischer Sprachlehrbücher für höhere Schulen in Deutschland zwischen 1913 und 1969* (Frankfurt 1980²) und schließlich die Arbeiten von Ingrid Harks-Hanke aus dem Jahre 1981 *Die*

² Vgl. Franz Rudolf Weller, Die ‚Kanonfrage‘. Ein Dauerthema im ersten Jahrzehnt (1893-1903) der *Neueren Sprachen* (*Die Neueren Sprachen* 93, 1994, S. 66-102). Der Aufsatz geht über die genannte Zeitspanne hinaus.

Aufnahme des fremdsprachlichen Unterrichts in die allgemeinen Lehrpläne der westdeutschen und der Berliner Volksschulen zwischen 1945 und 1948. Es verdient ferner Erwähnung, daß Edmund Stengels *Chronologisches Verzeichnis französischer Grammatiken vom Ende des 14. bis zum Ausgang des 18. Jahrhunderts*, ursprünglich im Jahre 1890 vorgelegt, im Jahre 1970 in Amsterdam nachgedruckt wurde und daß 1976 eine Neuausgabe mit einem umfangreichen Anhang von Hans-Josef Niederehe veröffentlicht wurde. Die Zeitschrift *Die Neueren Sprachen* brachte im Jahre 1980 ein Themenheft *Die Geschichte des Fremdsprachenunterrichts* heraus. In diesem Heft findet man eine von Konrad Schröder & Franz Rudolf Weller besorgte *Bibliographie zur Geschichtsschreibung im Bereich des Fremdsprachenunterrichts und der fremdsprachlichen Philologien*. Die Lehrwerke für den Englischunterricht hat Schröder 1975 bibliographisch erfaßt³.

Das Interesse an historischen Fragen wird auch durch das Erscheinen dreier Anthologien zur Fremdsprachendidaktik dokumentiert: Karl-Heinz Flehsig, *Neusprachlicher Unterricht. Quellen zur Unterrichtslehre* (Weinheim 2 Bände, 1965 und 1970), Werner Hüllen (Hrsg.), *Englisch als Fremdsprache* (Darmstadt 1979) und Herbert Christ (Hrsg.), *Didaktik des Französischunterrichts* (Darmstadt 1985). In diesen Anthologien liegen wichtige, leicht zugänglich Quellentexte zur Fremdsprachendidaktik der vergangenen Jahrhunderte vor. Erwähnen wir schließlich Schröders Versuch einer Sammlung wichtiger Daten für den Fremdsprachenunterricht. Von dem ursprünglich auf

³ Vgl. H.-J. Krumm, Lehrwerke im Deutsch als Fremd- und Zweitsprache-Unterricht ([Krumm, Fandrych, Hufeisen & Riemer \[Hrsg.\], 2010](#), S.1215-1227).

fünf Bände geplanten Werk sind der erste Band 1980 und der schließlich letzte vierte Band 1990 erschienen.⁴

All dies deutet auf eine Wiederentdeckung der historischen Dimension des Fremdsprachenunterrichts und der Fremdsprachendidaktik hin. Wenn nun dieses Interesse wiedererwacht ist, ist es angebracht, über die Gründe nachzudenken.

Fachgeschichte wird möglicherweise in Krisenzeiten, d.h. in Zeiten des Umbruchs, der Entscheidung, eher geschätzt und bemüht als in scheinbar ruhigen Zeiten. Wenn ich hier von Krisenzeiten und von ruhigen Zeiten spreche, dann beziehe ich mich auf die Periodisierung der Fachgeschichte und nicht der allgemeinen Geschichte. So kann z.B. innerhalb der Fachgeschichte eine Kriegsperiode, die in der politischen Geschichte höchst unruhig und beunruhigend ist, eine ruhige Zeit sein, weil sich prinzipiell nicht viel verändert, weil so getan wird, als könne man so weitermachen wie bisher. Fachgeschichtlich krisenhafte Zeiten sind solche, in denen sich im Fach vieles verändert und diese Veränderungen subjektiv wahrgenommen werden. Das führt uns nun zur Frage nach dem Warum von Fachgeschichte.

⁴ Nimmt man die folgenden Jahre in den Blick, so sind neben den eingangs genannten Werken zu nennen: Markus Reinfried, *L'historiographie de l'enseignement du français langue étrangère en Allemagne. Un abrégé de son évolution* (Marie-Christine Kok Escalle & Karène Sanchez-Summerer [coord.]), *Usages et représentations du français hors de France/25 ans d'études historiques au sein de la SIHFLES (actants, outils, pratiques. Documents de la Société d'Histoire du Français Langue Étrangère et Seconde* 50, 2013, pp. 205-222). (F-JM).

2. Einige Gedanken zu den Aufgaben und möglichen Leistungen der Fachgeschichte

Der erste Punkt, der hier zu erwähnen ist, ist der schon genannte: Fachgeschichte kann Hilfe in Krisensituationen bieten. Wenn es Umbrüche gibt, wenn wesentliche Veränderungen sich ankündigen, dann kann die Fachgeschichte bei der Vergewisserung und bei der Herausbildung von Selbstbewußtsein mithelfen. Ich will hier die Frage dazwischenschieben, ob der Fremdsprachenunterricht heute in einer Krise ist (es könnte ja so sein, daß die Fülle von fachgeschichtlichen Publikationen unserer Zeit eine derartige Krise indizieren). Mir scheinen folgende Momente für die Krisenhaftigkeit der Situation zu sprechen:

- Nach dem Zweiten Weltkrieg ist in Deutschland und in anderen Ländern der Fremdsprachenunterricht zu einer Angelegenheit für alle geworden, d.h. für alle Bildungsschichten, für alle Schichten der Bevölkerung, für alle Schüler und Schülerinnen.
- Der Fremdsprachenunterricht ist über den klassischen Kanon der Schulsprachen hinausgewachsen; als solche klassische Schulsprachen (unter den modernen Sprachen) hatten sich im 19. Jahrhundert Französisch und Englisch herausgestellt. Im 20. Jahrhundert hatte das Englische das Französische klar überrundet. Aber daneben waren in der ersten Jahrhunderthälfte andere Sprachen kaum zum Zuge gekommen. Dies hat sich spätestens mit den siebziger Jahren wesentlich geändert. Auch hier scheint mir ein Grund zu liegen, von einer krisenhaften Situation zu sprechen.
- Der Fremdsprachenunterricht steht heute in starker Idealkonkurrenz mit dem Zweitsprachenunterricht. Er wird immer wieder mit ihm verglichen.

Man fragt, was aus dem Fremdsprachenunterricht in den Zweitsprachenunterricht zu übertragen ist und umgekehrt. Auch dies dürfte ein Moment der Verunsicherung sein.

- In gleicher Weise wird heute immer wieder gefragt, ob und inwieweit Fremdsprachenunterricht und Fremdsprachenerwerb (unterrichtliche Bemühung oder Erwerb durch alleinige Nutzung in zielsprachlicher Umgebung) einander entsprechen, aufeinander bezogen werden können, miteinander verglichen werden können.
- Fremdsprachenunterricht wird heute mit höchst unterschiedlichen Zielsetzungen erteilt.
- Da die relative Einheitlichkeit der Zielgruppen von ehemals nicht mehr gegeben ist, da Fremdsprachenunterricht für alle erteilt wird, z.B. für alle Altersgruppen, aber auch Gruppen mit unterschiedlichen Zielsetzungen, wird Fremdsprachenunterricht in der Spannweite von der Allgemeinsprache bis zur Fachsprache unterrichtet.
- Entsprechend wird der Fremdsprachenunterricht auf unterschiedlichen Niveaus erteilt. Nicht alle können und müssen das gleiche leisten, nicht alle können und müssen die gleichen Ziele anstreben.
- Schließlich ist der Fremdsprachenunterricht heute eine Veranstaltung für alle erdenklichen Lebensalter.

Lassen Sie mich als zweiten Grund für die Zuhilfenahme einer Fachgeschichte in Krisensituationen nennen, daß die Fachgeschichte Problemlösungen mitteilen kann. Man kann ganz banal sagen, daß das Rad nicht immer erneut erfunden werden muß. Man kann und man soll sich sinnvollerweise bei anderen erkundigen, wie sie es mit der Lösung von anstehenden Problemen gehalten haben.

Die historische Betrachtung schließt in der Tat ein ganzes Arsenal an Methoden und an Verfahrensweisen auf, von denen man sich inspirieren lassen kann.

Dies sollte nun nicht vorschnell in dem Sinn mißverstanden werden, man könne aus der Geschichte des Fremdsprachenunterrichts (oder aus der Geschichte überhaupt) lernen. Dies anzunehmen wäre sicher ein Irrtum. Man kann und man soll unter dem Begriff Lernen nicht eine lineare Ableitung verstehen. Diese – eine einfache Übertragung von einer Situation auf eine andere – verbietet sich naturgemäß in allen historischen Zusammenhängen. Denn historische Zusammenhänge sind nun einmal einmalig und unwiederholbar.

Der dritte Grund schließlich, Fachgeschichte zu betreiben ist es, daß auf diese Weise das Bewußtsein der Fachleute und auch das Bewußtsein des Publikums entwickelt werden können. Das Wissen von dem Gewordenen und das Wissen vom Gewordensein verschaffen Selbstbewußtsein, weil es nämlich die eigene Position definiert und determiniert. Aber, was mir noch wichtiger erscheint, das ist, daß die Betrachtung der Geschichte eine Orientierung für die künftige Entwicklung bietet. Denn die Geschichte wirkt ja weiter (und ich werde dies in einem nächsten Abschnitt noch näher ausführen), die Geschichte ist keineswegs mit uns vollendet, sie hört nicht jeden Augenblick mit uns auf, sondern sie wirkt weiter in die Zukunft. Ganz in diesem Sinn ist die Geschichtsbetrachtung eine Waage, um uns Vergewisserung zu verschaffen.

Dieser letztgenannte Gedanke scheint mir sehr wichtig: Wir studieren Geschichte nicht wegen der Vergangenheit, sondern um der Zukunft willen. Geschichtlich Gewordenes ist ja nicht abgeschlossen und tot, nicht vollendet, sondern ganz im Gegenteil unvollendet, auf Fortsetzung angelegt, und

Herbert Christ

deswegen wirksam und regsam. Darum darf man es nicht aus den Augen lassen.
Ich komme darauf in einem späteren Abschnitt noch einmal zurück.

3. Wie betreibt man Fachgeschichte?

Es gibt sicherlich verschiedene mögliche Ansätze für die Fachgeschichte, so z.B. den annalistischen⁵: Die Geschichte wird der Reihe nach erzählt; den positivistischen: es wird versucht, aufzuzeigen, wie die Dinge geworden sind und sich eines aus dem anderen entwickelt hat; den materialistischen: die materiellen Kräfte werden beschrieben, die die Entwicklung möglich machen, die sie steuern, die sie zum Ende bringen; den idealistischen: die Geschichte wird von den herrschenden, den wirkungskräftigen Ideen her beschrieben.

Ich halte dafür, daß ein sozialgeschichtlicher Zugriff stärker als alle anderen genannten geeignet ist, eine Fachgeschichte sinnvoll zu betreiben. Dieser Zugriff geht davon aus, daß alle Entwicklung als in einem sozialen Körper stattfindend verstanden wird, in einem Staat, einer Gesellschaft, einer Stadt, einer Region. Für den Sozialgeschichtler werden sehr unterschiedliche Kräfte und Strömungen, geistige, aber auch materielle, für die Beschreibung und für die Erklärung herangezogen werden müssen. Man kann diese Kräfte – mit den Sozialhistorikern – unter zwei Gesichtspunkten sehen: unter dem Aspekt der Beharrung und unter dem Aspekt des Fortschritts.

Diese beiden Begriffe: Beharrung und Fortschritt oder Veränderung sind Schlüsselbegriffe für jede sozialgeschichtliche Betrachtungsweise. In der Politik, in der Wissenschaft, in der Philosophie mag es Revolutionen geben; in dem Gesamtkörper der Gesellschaft treffen dann aber dennoch alle Ereignisse, alle Neuerungen auf die Kräfte, die beharrend und stabilisierend wirken.

⁵ Vgl. [Intra](#). Sodann [Klippel & Ruisz \(2020\)](#).

Die Sozialhistoriker der französischen Schule (der *École des Annales*) haben dieses Phänomen mit dem Begriff "*la longue durée*" umschrieben, und sie stellen der *histoire de la longue durée*⁶ eine andere, die *histoire événementielle* gegenüber.

Was ist mit dieser Gegenüberstellung gemeint? Damit wird zunächst einmal angenommen, daß man nicht nur die Ereignisse betrachten darf, die eine Veränderung bedeuten, sondern daß man auch alle jene Daten ins Auge fassen muß, die für die Beharrung gewirkt haben. Damit wird eine Art der Geschichtsschreibung nötig, die Datenmengen aufarbeitet, die gemeinhin als unter der Ebene des Ereignisses liegend und darum als weniger wichtig, als kaum erwähnenswert beiseitegelassen werden. Die Kriegsgeschichtsschreibung – dies sei als Beispiel herangezogen – kann sich zwar auf eine Abfolge von Siegen und Niederlagen beschränken; sie kann aber auch – und dann kommt sie der Realität erheblich näher – außer den hervorragenden Ereignissen die wirtschaftlichen, geographischen, logistischen, waffentechnischen Daten (und viele andere) sammeln und auf diese Weise das Netz der Erklärung engmaschiger gestalten.

Auf den Fremdsprachenunterricht und seine Erforschung übertragen bedeutet dies: Es sollte versucht werden, Datenmengen, die nicht nur Ereignisse, sondern auch längerfristige Entwicklungen beschreibbar machen, längsschnitthaft nebeneinanderzustellen und über einen längeren Zeitraum zu beobachten. Dadurch kann die materielle Seite des Fremdsprachenunterrichts ebenso wie seine Verflechtung in seinem sozialen Bezugssystem (in der

⁶ Fernand Braudel, *La longue durée (Annales : Économies, Sociétés, Civilisations* 13^e année, n^o 4, , Paris : Armand Colin, oct.-déc. 1958, pp. 725-753).

jeweiligen Gesellschaft) besser sichtbar gemacht werden als in der bloßen Darstellung der Ideen oder herausragender Ereignisse.

Zu einer solchen sozialgeschichtlichen Betrachtungsweise gehört z.B., daß eine quantitative Geschichte des Fremdsprachenunterrichts geschrieben wird. Man hat kaum eine Vorstellung davon, wie viele Menschen im Laufe der Zeit wie lange und wie intensiv mit Fremdsprachen befaßt wurden. – Man kennt die Theorien, aufgrund deren sie unterrichtet wurden. Aber weiß man auch, welche Bedeutung dieser Unterricht für ihre Schullaufbahn hatte, welche Berechtigungen sie damit erwarben? Was weiß man über die Lehrer der fremden Sprachen? Wie waren sie ausgebildet? Welche Examen hatten sie abgelegt? Wie wurden sie bezahlt? Unter welchen Bedingungen mußten sie arbeiten? – Weiß man, was die Menschen nach ihrer Schullaufbahn mit den erworbenen Kenntnissen getan haben? Haben sie aus dem Fremdsprachenunterricht einen wie auch immer gearteten Nutzen gezogen? Hat Fremdsprachenkenntnis sie "weltläufiger" gemacht? Hat sie ihnen Ansehen verschafft? Haben sie sich politisch, ökonomisch, in ihrem Freizeitverhalten, in ihrem Kulturkonsum anders verhalten als ihre nicht-fremdsprachenkundigen Zeitgenossen? Mit solchen Fragestellungen kann man einer Sozialgeschichte des Fremdsprachenunterrichts näherkommen.

Welche Anforderungen werden mit einem solchen Programm an den Historiker des Fremdsprachenunterrichts gestellt? Er muß versuchen, die Entwicklung des Fremdsprachenunterrichts im Rahmen der Bildungsgeschichte, der Wissenschaftsgeschichte (z.B. als Geschichte der Fremdsprachendidaktik), der Geschichte der Gesellschaft, der Kulturgeschichte, der politischen Geschichte und der Wirtschaftsgeschichte zu betrachten.

Aber der Fremdsprachenunterricht ist ja alles andere als ein monolithischer Block – er ist im Gegenteil ein multiples Ereignis: Man muß vom Fremdsprachenunterricht im Plural sprechen. Es gibt im Grunde genommen immer nur Fremdsprachenunterrichte. Er ist – das hat uns die Sprachlehrforschung beigebracht – ein multifaktorielles Ereignis. Da gibt es die Lehrenden und die Lerner (und die sind in historischer Betrachtung keine bloßen Konstrukte, sondern sie sind Menschen von Fleisch und Blut). Da gibt es die Institutionen, die Fremdsprachenunterricht erteilen und ihn ermöglichen (auch diese sind nicht mit einem bloßen Organigramm zu umschreiben, sondern sind konkrete, sich historisch verändernde Einrichtungen). Da gibt es die didaktischen Theorien und da gibt es die Lehrmaterialien und ferner die Lerninhalte, die Prüfungen und die Lernfortschrittskontrollen.

Wie ist diese Sozialgeschichte des Fremdsprachenunterrichts aber zu betreiben? Sie ist sicherlich beim derzeitigen Stand der Dinge nicht abschließend zu skizzieren, sondern sie wird sich sektoriell und regional äußern. Solche Sektoren sind: Fremdsprachenlehrer, die Population der Lernenden, die Lehrbücher, Grammatiken, Anthologien und literarische Texte, das Verhältnis von Schule und anderen Institutionen, die Fremdsprachenunterricht erteilen, staatliche Regelungen für den Fremdsprachenunterricht, Prüfungen und Zertifikate, Prüfungsformen (hier z.B. die Rolle der Übersetzung als Prüfungsform)⁷.

⁷ Allerdings sahen die Richtlinien kaum prüfungstechnische Festlegungen zu den Kompetenzen Hörverstehen (das in seinem heutigen Verständnis noch nicht entdeckt war [[Meißner 2019](#)]), Sprechen, Lesen und Schreiben vor. Dies bedeutete strukturell im Falle von wichtigen Prüfungen (*high stake tests*) deutliche potentielle Ungerechtigkeiten gegenüber den Prüflingen.

Wenn ich Regionen nennen will, auf die man sich konzentrieren kann, dann denke ich zunächst einmal an jeweils bestimmte Länder (Deutschland und Italien sind unter diesen Ländern sicherlich aufgrund ihrer historischen Entwicklung besondere Fälle), ich denke aber auch an kleinere Einheiten wie z.B. städtische Zentren oder ländliche Bezirke oder zweisprachige Gebiete, und schließlich an ganz besonders wichtige und interessante territoriale Einheiten, nämlich Gebiete unter fremder Herrschaft wie z.B. die europäischen Kolonien im 19. und 20. Jahrhundert. Wir wissen alle, welche Auswirkungen diese fremde Herrschaft auf Sprache und Sprachgebrauch der betroffenen Länder gehabt hat.

So konnte das materiell identische Testergebnis bei Vorlage etwa in Kassel andere Bewertungen (Noten) erbringen als in Frankfurt. Im Zusammenhang mit dem von der Europäischen Union herausgegebenen *Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen* (deutsch Berlin: Langenscheidt 2001) wurde ein grundlegendes Instrument für Testgütekriterien geschaffen, um Reliabilität, Validität und Objektivität herzustellen, und zwar bzgl. von Inhalt, Organisation und Verlauf von Prüfungen. (vgl. Rüdiger Grotjahn, Testen im Fremdsprachenunterricht, Aspekte der Qualitätsentwicklung [*Der fremdsprachliche Unterricht Französisch*, 1/2009, S. 4-8]).

4. Skizze eines bisher zumeist vergessenen Sektors: die Wirkungsgeschichte des Fremdsprachenunterrichts

Ich beginne mit der Skizze eines Sektors der Geschichte des Fremdsprachenunterrichts, die bisher zumeist vergessen oder zumindest doch aus der Betrachtung ausgelassen worden ist: die Wirkungsgeschichte des Fremdsprachenunterrichts. Wenn eine solche, wenn ich recht sehe, noch nirgendwo versucht worden ist, dann liegt die Frage gleichwohl nahe, was eigentlich mit dem Fremdsprachenunterricht bewirkt wird und was durch ihn verändert wird. Es wird von niemandem bestritten, daß durch ihn etwas bewirkt werden soll, daß auch tatsächlich etwas bewirkt wird, daß manches verändert wird – aber was wird nun genau in Bewegung gebracht? Dieser Frage nachzugehen dürfte sich lohnen.

Wie ist z.B. im Verlauf der Zeit der "Sprachenhaushalt" durch Fremdsprachenunterricht verändert worden? Es ist keine Frage, daß durch Fremdsprachenunterricht die Gewichte der einzelnen Sprachgemeinschaften ganz entscheidend verändert werden. Für die Gegenwart ist jedem dieses klar: Wenn 160 Millionen Kinder, Jugendliche und Erwachsene auf der Welt derzeit Englisch als Fremdsprache bzw. als Zweitsprache schulmäßig lernen, dann bekommt das Englische als Sprache einen so gewaltigen Zugang an potentiellen Sprechern, daß es allein dadurch an Gewicht gewinnt.

Nun ist diese Entwicklung keineswegs neueren oder neuesten Datums; sie ist also nicht nur für den Zeithistoriker interessant. Schon im 18. Jahrhundert war das Englische eine bedeutende Fremdsprache – in Europa und außerhalb Europas. Auch andere Sprachen hatten (und haben) eine beachtliche Bedeutung als Fremdsprache, die zur Kenntnis genommen und die unterrichtet und gelernt wird; weniger gesprochene und weniger gelernte Sprachen verloren

daher und verlieren ständig an relativem Gewicht im Rahmen des Sprachenhaushalts.

Was ist durch diese offensichtliche Veränderung des Sprachenhaushalts, die wie gesagt ein Phänomen mit sehr langer, wechselvoller Geschichte ist, bewirkt worden? Man denke an die europäische Bedeutung der französischen Sprache im 17. und vor allem im 18. Jahrhundert, oder man denke an die Bedeutung des Niederländischen in Südost- und Ostasien sowie in Südafrika im 19. Jahrhundert. Sind z.B. besondere Annäherungen von Völkern und Kulturen, evtl. auch Annäherungen von bestimmten gesellschaftlichen Klassen und Schichten in bestimmten Kulturen erfolgt? Ist mit diesen Annäherungen eine politische Annäherung Hand in Hand gegangen? Ist der Kulturaustausch angeregt und gefördert worden? Man dürfte dieses letztere an vielerlei Daten feststellen können: heute Austausch von Studenten, Lehrkräften und Wissenschaftlern, Austausch von künstlerischen Veranstaltungen, von fremdsprachiger Literatur in öffentlichen und privaten Bibliotheken, in Lesezirkeln usw., aber auch Übersetzungstätigkeit, Verbreitung fremdsprachlicher Zeitungen und Zeitschriften usw. Alles dies sind keine Phänomene, die sich auf unsere Gegenwart beschränken, sondern die schon eine sehr lange Tradition haben und die deshalb der Betrachtung des Historikers anheimgestellt sind. Schwieriger ist es, gesellschaftliche und politische Auswirkungen des Fremdsprachenerwerbs festzustellen, es sei denn, man könnte in der Diskussion über gesellschaftliche und politische Fragen in einem bestimmten Land die Zunahme des Gewichts und evtl. gar die Dominanz fremdzivilisatorischer Gedankengänge feststellen, man könnte von außen rezipierte und übernommene Argumentationsmuster fixieren. Doch gerät man in diesem Bereich in Fragen der politischen Geschichte, in die

Geschichte der Verbreitung politischer Ideen hinein und entfernt sich aus dem zentralen Bereich der Wirkungsgeschichte des Fremdsprachenunterrichts.

Einen vierten Untersuchungsbereich stellen schließlich die wirtschaftlichen Auswirkungen des Fremdsprachenunterrichts dar; der Fremdsprachenunterricht kostet nicht nur Geld und Zeit; er bringt auch andererseits viel Geld ein. Man denke nur an das moderne Phänomen der Sprachreise, dem das alte Phänomen der individuellen Bildungsreise, der sogenannten Kavaliertour gegenüber steht, oder an die Aktivität privater Sprachschulen, die vom Fremdsprachenunterricht leben – im Vergleich dazu kann man die große Zahl der Sprachmeister, der *maîtres de langues* im 17. und 18. Jahrhundert sehen. Man denke weiter an den Umfang der Materialproduktion für den Fremdsprachenunterricht in allen möglichen Medien (nicht nur im Buchverlagswesen). Schließlich sollte man nicht außer Acht lassen, daß der Fremdsprachenunterricht als eine behördlich verordnete Einrichtung für alle den Staat viel Geld kostet und viele Fremdsprachenlehrer ernährt (derzeit etwa 80.000 in der Bundesrepublik Deutschland allein im allgemeinbildenden und beruflichen Schulwesen, ohne Berücksichtigung der Hochschulen, der Erwachsenenbildung usw.). Dieser öffentlich geförderte und zumindest teilweise öffentlich finanzierte Fremdsprachenunterricht hat aber bereits eine lange Tradition; er läßt sich mindestens bis ins 18. Jahrhundert zurückverfolgen. Wie kam es zu seiner gewaltigen Ausdehnung in den letzten Jahrzehnten? Wie sind die entsprechenden finanziellen und die infrastrukturellen Probleme gelöst worden?

Dies alles sind im weiteren Sinn Gegenstände sozialgeschichtlicher Betrachtungsweise des Fremdsprachenunterrichts. Wenn man die Wirkungen von

Fremdsprachenunterricht untersucht, dann wird man jedoch darüber hinausgehen und auch die weitergehenden wirtschaftlichen Auswirkungen von Fremdsprachenunterricht bedenken. Ein Blick auf die zeitgenössische Produktenwerbung zeigt, daß z.B. Produkte aus dem anglo-amerikanischen Bereich in vielen Fällen in englischer bzw. amerikanischer Sprache vorgestellt werden, auch zum Teil Produkte aus Frankreich oder aus Italien in den jeweiligen Landessprachen, ob es sich nun um Kleidung oder um Zigaretten oder um Flugreisen handelt. Das Produkt bedient sich des Prestiges der Herkunftssprache. So helfen Sprachen verkaufen, sind Sprachen selbst Werbemittel. Mit Sprachkenntnissen werden somit auch Vertriebswege hergestellt, Märkte erschlossen.

Nehmen wir schließlich als weiteren Gegenstand einer wirkungsgeschichtlichen Betrachtung des Fremdsprachenunterrichts die gegenseitige Sprachbeeinflussung. Sie ist nur möglich, weil Kenntnisse in einer bestimmten Sprache (seien es auch nur sehr begrenzte) verbreitet worden sind. Und daran hat in sehr vielen Fällen der Fremdsprachenunterricht einen nicht unwesentlichen Anteil, wenn er auch nicht allein die Ursache der Verbreitung von Sprachkenntnissen ist. Das Faktum ist in zahlreichen Sprachkontaktuntersuchungen behandelt worden. Ich nenne als Beispiel unter vielen Weinreichs Buch über "Sprachen im Kontakt". Typologien und Prozesse der Sprachbeeinflussung sind auch von anderen Seiten in beeindruckender Weise beschrieben worden. Kaum einmal jedoch ist dabei die Rolle des Fremdsprachenunterrichts ausdrücklich mitbedacht oder auch nur erlebt worden. Doch dürfte gerade er dabei eine ganz entscheidende Rolle gespielt haben.

So ist das Programm der Wirkungsgeschichte des Fremdsprachenunterrichts umfassend. Ich fasse unsere Überlegungen in einer Hypothese zusammen:

Nachdem Fremdsprachenunterricht in den vergangenen Jahrhunderten auf immer neue Schichten der Bevölkerung ausgedehnt worden ist, nachdem er seither nachweislich die Gewichtsverteilung unter den Sprachen verändert hat, nachdem durch ihn sprachraum-übergreifende Kontakte über die bloße zufällige Nachbarschaft hinaus überhaupt erst in nennenswertem Umfang möglich geworden sind, ist zu vermuten, daß durch den Unterricht in bestimmten fremden Sprachen gesellschaftliche, kulturelle und politische Affinitäten entstanden sind und entstehen, Interesse für bestimmte Völker und Kulturen geweckt worden ist und geweckt wird, Austauschströme von Personen und Gütern in Bewegung gesetzt worden sind und werden, wirtschaftliche Folgen entstanden sind und weiterhin entstehen und schließlich (nicht zuletzt) auch Veränderungen im Sprachstand möglich gemacht und initiiert worden sind und weiterhin werden. Deswegen gehört eine Wirkungsgeschichte in den Rahmen einer Sozialgeschichte des Fremdsprachenunterrichts hinein.

Ich komme nun zu einigen vorläufigen Überlegungen, wie ein derartiges Programm zu realisieren ist. Vor allem ist die Frage nach den Quellen zu stellen, auf die man zurückgreifen kann. Nachdem zu vermuten ist, daß Fremdsprachenunterricht seine Auswirkungen gehabt hat im privaten Bereich (z.B. bei Sozialkontakten mit Anderssprachigen im In- und Ausland), im beruflichen Bereich, im Austausch politischer Ideen, in der Förderung wirtschaftlichen Austauschs sowie im Austausch kultureller Produktion sind potentielle Quellen alle Datenträger und Datensammlungen in den genannten Kontaktbereichen.

In dieser allgemeinen Form mag das Programm zu extensiv und zu global erscheinen. Es versteht sich von selbst, daß Sozialgeschichte nicht universal arbeiten kann, daß sie nicht alle Fragen zugleich behandeln kann, sondern im Gegenteil, sie muß – wie jede Geschichtsbetrachtung – auswählend vorgehen.

Nur so kann sie zu greifbaren Ergebnissen kommen. Es wird also zu fragen sein, welche Datenreihen die Wirkung von Fremdsprachenunterricht in einer Langzeitbetrachtung anschaulich machen.

Diese Veranschaulichung will ich Ihnen durch die Nennung möglicher Fundstellen vermitteln, Fundstellen für die Ermittlung relevanter Daten. Dies sind z.B. Biographien und Autobiographien (Wie erlebt das Individuum Fremdsprachenerwerb und seine Auswirkungen?), ferner Schulgeschichten (Wie stellen Schulen die Auswirkungen des Fremdsprachenunterrichts im obengenannten Sinn dar?), weiterhin Darstellungen über Sprachwechsel, Spracherhaltung und Sprachenkampf (das kann in historischen Darstellungen, aber auch wiederum in Biographien und Autobiographien, in Romanen, in Reportagen usw. geschehen). Lassen Sie mich weiter nennen Buchhandelsstatistiken, Statistiken von Übersetzungen, Aufstellungen über den Austausch von Zeitungen und Zeitschriften im grenzüberschreitenden Verkehr. Es gehören dazu aber weiterhin auch Daten, die uns etwas über die materielle Basis des Fremdsprachenunterrichts wissen lassen, z.B. über Einkünfte der Fremdsprachenlehrer, über Kosten, die Fremdsprachenschüler aufbringen müssen, über das Funktionieren des Lehrbuch- und des Lehrmaterialmarktes. Ferner wird man sich – wiederum in anderer Blickrichtung – über das Lehrerstudium im Ausland, über den Austausch von Lehrassistenten, über den Schüleraustausch, aber auch über das Auslandsstudium im Rahmen von nicht-sprachlichen Fächern, über den Austausch von Professoren, über die Arbeit von Wissenschaftlern im Ausland orientieren. Schließlich zuletzt: Reisen, Verkehrsströme, Post- und Telefonverbindungen – auch alles dieses kann wertvolle Informationen bringen über die Wirkungen von Fremdsprachenunterricht..

Es ist evident, daß dieses Programm weder von einem einzelnen noch in einem einzelnen Projekt zu bewältigen ist. Es scheint mir dies vielmehr eine sinnvolle kollektive Aufgabe der Fremdsprachendidaktiker zu sein; denn die Frage zu stellen, was denn eigentlich durch Fremdsprachenunterricht erreicht wird, was durch ihn über die temporäre Beschäftigung mit der Fremdsprache im Unterricht hinaus bewirkt wird, das sind meiner Ansicht nach legitime Fragen einer Fremdsprachendidaktik, die sich politisch versteht

Ich habe diese Skizze des Sektors Wirkungsgeschichte des Fremdsprachenunterrichts recht abstrakt gestaltet. Das hängt mit dem augenblicklichen Forschungsstand zusammen. Ich habe eher ein Programm formuliert – allerdings ein ernst gemeintes Programm – als über Forschungsergebnisse referiert. Dies wird bei den nächsten Abschnitten anders sein.

5. Fremdsprachenlehrer

Die Entwicklung der Profession der Fremdsprachenlehrer gehört zu den am besten erforschten Sektoren in der Geschichte des Fremdsprachenunterrichts: nicht zwar für die älteren Zeiten – Antike, Mittelalter und frühe Neuzeit – wohl aber für die Zeit seit dem 17. Jahrhundert. Das hängt damit zusammen, daß die Profession sich auch und gerade immer wieder für sich selbst interessiert hat, aber auch damit, daß sie Betroffene interessiert hat, also z.B. Lernende. So ist in zahlreichen Biographien und in Autobiographien von Fremdsprachenlehrern die Rede; seitdem der Fremdsprachenunterricht eine staatliche Veranstaltung geworden ist, haben sich Behörden für Fremdsprachenlehrer interessiert.

Man findet über sie also Auskünfte in Archiven, in Prüfungsakten usw.; in Gemeindearchiven findet man Unterlagen über Fremdsprachenlehrer, die sich (erfolgreich oder nicht) um die Einrichtung von Sprachschulen bemüht haben. Da Fremdsprachenlehrer zu allen Zeiten auch als Autoren von Lehrbüchern und von Lehrmaterialien arbeiteten, finden sich in ihren Werken also in Grammatiken, Lehrbüchern, Lexika usw. – zahlreiche Hinweise auf die Autoren selbst, und zwar sowohl in den Vorwörtern, wie auch in den Texten selbst, in denen sie auf ihre eigene Tätigkeit, auf ihre Freundschaften und Feindschaften, auf die Probleme, die ihnen in ihrer Berufstätigkeit begegnen, eingehen.

Ich baue diesen Abschnitt über Fremdsprachenlehrer folgendermaßen auf:

- Zunächst stelle ich eine historische Typologie des Fremdsprachenlehrers oder der Fremdsprachenlehrerin vor; sodann stelle ich die Quellenfrage dar und sage etwas zum Stand der Historiographie über Fremdsprachenlehrer.
- In einem dritten Abschnitt folgen einige Fallstudien.

- In einem vierten Abschnitt schließlich werden einige zusammenfassende Bemerkungen zu einer Sozialgeschichte des Fremdsprachenlehrers gemacht.

5.1 Skizze einer historischen Typologie des Fremdsprachenlehrers

Lange Zeit bevor es den beamteten oder angestellten Fremdsprachenlehrer, so wie wir ihn heute kennen, gab, sind Fremdsprachen unterrichtet worden. Auf die Frage, wer in der Antike den Römern das Griechische, den Griechen das Lateinische, den Hebräern und den Armeniern wiederum das Griechische und den Kelten und Germanen das Lateinische beigebracht hat, dafür gibt es nur eine generelle Auskunft: Es waren in der Regel Sklaven. Sie sind jedenfalls in Rom schon sehr früh (vom ersten Jahrhundert vor Christus ab) bezeugt und sie waren offensichtlich sehr erfolgreiche Fremdsprachenlehrer,

Im Mittelalter waren für den Unterricht in Fremdsprachen im kirchlichen und anfangs auch im staatlichen Bereich Mönche und Kleriker zuständig. Sie unterrichteten in der Regel Lateinisch – aber zunehmend auch die Vulgärsprachen, soweit es darum ging, den Klerus zur Predigt in den Volkssprachen zu befähigen.

Aber naturgemäß gab es auch außerhalb der Klöster und der Domschulen einen Bedarf und eine Nachfrage nach Sprachkenntnissen. Die Höfe, der Adel, Fernkaufleute und Pilger brauchten Kenntnisse in fremden Sprachen. Diesem Bedarf wurde auf verschiedene Weise entsprochen, und aus der Bedarfsdeckung entstanden drei Berufe, die man als frühe Formen des Fremdsprachenlehrerberufs bezeichnen kann.

Ich sehe hier von jenen Fremdsprachenlehrern ab – von Vätern und Müttern, die die eigenen Kenntnisse in fremden Sprachen weitergaben, von Verwandten, Freunden, von Reisenden (darunter auch fahrenden Scholaren), von Dichtern und Sängern, die ihren Gastgebern Fremdsprachenunterricht erteilten. Ein relativ spätes Beispiel eines Vaters, der seiner Tochter Italienischunterricht gab, ist Vater Goethe. Wir wissen aus den Aufzeichnungen des jungen Goethe, wie er selbst davon profitierte. Dabei erfahren wir nebenbei, daß nach der Bildungsplanung der Familie die Tochter Italienisch, der Sohn dagegen Latein lernen sollte. Daß der begabte Sohn dann neben dem Lateinischen sich auch das Italienische aneignete, ist ein ungewolltes Verdienst seines Vaters als Fremdsprachenlehrer.

Zu einem regelrechten beruflichen Auftrag wurde die Vermittlung von fremden Sprachen aber bei Ammen oder Bonnen (ein literarisch belegtes Beispiel ist die Amme von Adele Schopenhauer aus Danzig). Eine zweite Berufsgruppe: die Gouvernanten und die Gouverneure und eine dritte schließlich die sogenannten Sprachmeister (*maîtres de langues*).

Zunächst zum Typ 1, den Ammen oder Bonnen. Es war in bürgerlichen und in adeligen Familien bis tief in das 19. Jahrhundert hinein ein weitverbreiteter Brauch, Ammen oder Kindermädchen, genannt Bonnen, aus anderen Sprachgebieten anzustellen. Im Fall der Adele Schopenhauer war das – in Danzig – eine polnische Amme. Ebenso sind in Deutschland französische, italienische, dänische und andere Frauen nachzuweisen, denen neben der Kindererziehung die Aufgabe übertragen war, mit den Kindern in einer anderen Sprache als der Familiensprache zu sprechen, in der Absicht, die Kinder in einem frühen Stadium zweisprachig aufwachsen zu lassen. Diese Ammen oder Bonnen waren im allgemeinen einfache Frauen, ohne höhere Bildung, auf jeden Fall

ohne eine spezifische Ausbildung für den Fremdsprachenunterricht; es waren Dienstboten. Wenn sie eine Ausbildung genossen hatten, zumeist in Form einer Meisterlehre, dann bezog sich diese Ausbildung eben nicht auf den Unterricht in fremden Sprachen, sondern vielmehr auf die Kinderernährung, die Kinderpflege usw. Sie sollten so zu den ihnen anvertrauten Kindern sprechen, wie Mütter dies zu tun pflegen, Mütter im Land ihrer Herkunft.

Demgegenüber ist der Typ 2 in der Reihe unserer Fremdsprachenlehrer anderer Art: Gouvernanten und Gouverneure sind Erzieherinnen und Erzieher, denen das gesamte Bildungsprogramm der Kinder großbürgerlicher und adeliger Häuser anvertraut wurde. Sie standen nicht von den ersten Tagen nach der Geburt an zur Verfügung, sondern von dem Zeitpunkt an, wo die Kinder zu einer kontinuierlichen Ausbildung fähig waren, also vom 3., 4. oder 5. Lebensjahr an. Die Gouvernanten mußten die Mädchen betreuen, den Gouverneuren oblag es, sich um die Jungen zu kümmern. Sie wurden nach anderen Gesichtspunkten ausgewählt als die Ammen: nach ihrer Vorbildung, ihrer familiären Herkunft, ihrem Beruf und – in der Regel – nach den vorhandenen Sprachkenntnissen.

Die Gouverneure mußten die Jungen aus bürgerlichen Häusern, aber auch aus dem niederen Adel auf die Universität vorbereiten. Daher gehörte Latein unabdingbar zum Programm. Der Vater Montaignes hat für den kleinen Michel einen Gouverneur aus Deutschland kommen lassen, der strenge Auflage erhielt, mit dem Sohn nur Latein zu sprechen. Die Familie Humboldt verlangte von allen drei Gouverneuren, die sie nach und nach für ihre beiden Söhne einstellte, zwar nicht, daß sie Latein sprachen, aber daß sie Latein und Griechisch wie auch Mathematik und Geschichte und Naturwissenschaften unterrichteten, aber auch Französisch.

Gouverneuren wurde zumeist auch die Aufgabe übertragen, mit den Söhnen auf Reisen zu gehen, *le grand tour* oder anders ausgedrückt die Kavalierstour mit ihnen zu machen, die von Deutschland aus regelmäßig nach Frankreich und für die Katholiken nach Italien, für die Protestanten eher nach Großbritannien und in die Niederlande führte. Zum Programm einer solchen Tour gehörte, daß man sich in den Sprachen der Länder übte, die man besuchte. Es war Aufgabe des Gouverneurs, für motivierende Anlässe zum Spracherwerb und zur Sprachverwendung zu sorgen.

Anders war die Aufgabe der Gouvernanten. Die große Reise war für die Mädchen ausgeschlossen. Aber das Lernen moderner Fremdsprachen – hier allemal Französisch und Italienisch, vom 18. Jahrhundert an häufig auch Englisch – gehörte zum Programm. Dazu kamen Musik, Zeichnen, Aquarell, Handarbeit und, je nach Gutdünken der Familie, auch Historie und Geographie, evtl. auch Grundbegriffe der Naturwissenschaften. Denken wir daran, daß das 18. Jahrhundert das Jahrhundert der Enzyklopädie ist, ein Jahrhundert, in dem gerade die Bildung der Frauen aus den sogenannten gehobenen Ständen eine enzyklopädische zu sein hatte, mit dem Ziel, sie zur Konversation als einer ganz wichtigen gesellschaftlichen Technik fähig zu machen.

Als Gouvernanten nahm man gern Ausländerinnen (Französinen, Engländerinnen, Italienerinnen) und etwa in Skandinavien oder in Rußland sowie in Polen Deutsche.

Was verlangte man von einer ausländischen Gouvernante vor allem? Sie müsse eine schöne Aussprache ihrer Herkunftssprache haben. Adele Schopenhauer berichtet, welche Diskussionen es zwischen ihrem Vater und ihrer Mutter und einigen bekannten Familien gab, als es um die Beschäftigung einer Gouvernante ging: In Danzig war es lange Zeit üblich, Hugenotten –

Abkömmlinge aus Berlin – zu beschäftigen. In den letzten Jahrzehnen des 18. Jahrhunderts, als Adele Schopenhauer Französisch lernte, waren diese Personen solche der dritten und vierten Emigrantengeneration. Man sagte ihnen nach, sie hätten einen deutlichen Berliner Akzent im Französischen. Im Fall der Adele Schopenhauer ging es um eine Person namens Mademoiselle Ackermann, auch sie eine Berliner Hugenottin von ihrer Herkunft her. Sie wurde schließlich angenommen, weil sie jahrelang am schwedischen Königshof als Gouvernante gearbeitet hatte, womit der Nachweis als erbracht galt, daß sie einen ordentlichen Akzent (nach Ansicht des Vaters der Adele Schopenhauer sollte es der Akzent von Orléans sein) hätte.

Aus Mademoiselle Ackermann wurde dann allerdings keine richtige Gouvernante, die nur im Haus Schopenhauer tätig war, sondern im Grunde genommen eine Sprachmeisterin, und damit komme ich zum dritten Typ der Fremdsprachenlehrerinnen und Fremdsprachenlehrer, den Sprachmeistern oder *mâîtres de langues*. Er wird seit dem 14. Jahrhundert in Europa nachgewiesen, zunächst in England und Italien, später dann auch in Deutschland, Frankreich und den Niederlanden.

Bei den Sprachmeistern handelt es sich um freischaffende Fremdsprachenlehrer, die entweder in ihrer Wohnung Einzel- oder Gruppenunterricht erteilen oder in fremde Häuser gehen und dort Unterricht erteilen oder aber in Universitäten oder Ritterakademien angestellt sind – entweder in festem Dienstverhältnis oder mit einem Honorarvertrag.

Die Sprachmeister waren in der Regel Muttersprachler der Sprache, die sie unterrichteten, allerdings nicht notwendigerweise. Ein sehr frühes Beispiel für einen Sprachmeister, der sowohl seine Muttersprache unterrichtete wie auch die Sprache des Landes, in dem er arbeitete, ist Meister Jörg (oder auch

Meister Georg) aus Nürnberg, der in Venedig unterrichtete und der sowohl italienischen Fernhändlern Unterricht in Deutsch wie deutschen Reisenden Unterricht in Italienisch anbot. Er hat zu diesem Zweck ein Sprachbuch verfaßt, das in beiden Richtungen – Deutsch - Italienisch und Italienisch Deutsch – verwendet werden konnte. Es ist publiziert und in mehreren Arbeiten besprochen, am ausführlichsten bei Oskar Pausch: *Das älteste italienisch-deutsche Sprachbuch aus dem Jahre 1424 nach Georg von Nürnberg* (Wien: Böhlau 1972).

Ein anderes, allerdings späteres Beispiel stellt Claude Mauger dar, der in Blois Engländern die französische Sprache und während eines Jahrzehnts in London Franzosen die englische Sprache vermittelte. Hierzu Charles Bouton, *Les grammaires françaises de Claude Mauger à l'usage des Anglais*, (Paris: Klincksieck 1972).

Ich gebe Ihnen noch ein Beispiel für einen polyglotten Sprachmeister: Matthias Kramer aus Köln, der in Erlangen, Nürnberg und Altdorf, zwischenzeitlich auch einmal in Straßburg unterrichtet hat und der außer Deutsch und Französisch auch und vor allem Italienisch, ferner Niederländisch und Spanisch gelehrt hat. Kramer ist außerdem als ein außerordentlich fruchtbarer Lexikograph bekannt geworden, ein fleißiger und hochgelehrter Mann, der fast 90 Jahr alt geworden ist und – darauf gehe ich im 4. Abschnitt dieses Kapitels ein – wirtschaftlich nie auf einen auskömmlichen Stand gekommen ist, ein Beispiel für ein unglückliches wirtschaftliches Schicksal eines Sprachmeisters.

Die ersten Lehrer der neueren Sprachen an Universitäten waren – wie gesagt – auch Sprachmeister. Sie gehörten unter dem Lehrpersonal zu den am wenigsten Angesehenen, sie rangierten mit Tanz- und Fechtmeistern, mit Musik-

und Zeichenlehrern in einer Reihe und waren keineswegs mit den Professoren vergleichbar, die in den angesehenen Fakultäten unterrichteten, also in der Theologie, der Jurisprudenz oder Medizin. Natürlich waren sie auch nur in der einfachsten Fakultät – der Artistenfakultät – angestellt, also der Vorgängerin unserer philosophischen Fakultät. Ihr einziger Auftrag war, Sprachunterricht zu erteilen. Mit der wissenschaftlichen Erforschung von Sprachen beschäftigten sie sich nur sehr selten.

Trotzdem war die Tätigkeit an einer Universität für viele Sprachmeister attraktiv. Es fehlte nie – wie die Universitätsregister ausweisen – an Nachfrage nach solchen Posten. Eher fehlte es den Universitäten an Mitteln, diese Lehrkräfte zu besolden, und so verfiel man häufig darauf, die Studenten die Sprachstunden zusätzlich bezahlen zu lassen, was wiederum dem Andrang Grenzen setzte.

Nur da, wo die staatliche Seite ein besonderes Interesse am Fremdsprachenunterricht hatte, ging es den Sprachmeistern besser: z.B. in Tübingen, wo der Herzog die Theologiestudenten aus Montbéliard (zu Deutsch Mömpelgard) gegen ein Stipendium verpflichtete, ihren Kommilitonen aus der Jurisprudenz und aus den Staats- und Kameralwissenschaften Französischunterricht zu erteilen, denn der Herzog brauchte Beamte, die des Französischen mächtig waren, um die entlegene Grafschaft zu verwalten.

Unter den Sprachmeistern an Universitäten waren zum Teil recht gebildete Leute, die dann auch in höhere Ränge aufstiegen. So ist z.B. François-Thomas Chastel 1774 in Gießen als Sprachmeister eingestellt worden und er ist 1797 zum Professor der französischen Sprache ernannt worden; er hatte sich durch die Herausgabe einiger Grammatiken, Lehrbücher und Anthologien aus-

gezeichnet; es ist zwar nicht ausgeschlossen, daß die Beförderung dem Zeitgeist zu verdanken war: Frankreich war 1797 bekanntlich der Stadt Gießen sehr viel näher gerückt als vorher. Aber immerhin, hier haben wir das Beispiel eines durchaus erfolgreichen Sprachmeisters an einer deutschen Universität.

Diese drei Typen von Fremdsprachenlehrern, die wir bisher besprochen haben, sind entstanden, lange bevor es Fremdsprachenunterricht an öffentlichen Schulen gab, an denen Fremdsprachenlehrer angestellt wurden, lange auch bevor die Universitäten sich der Forschung der modernen Fremdsprachen zuwandten. Weder die Gouvernanten noch die Gouverneure noch die Sprachmeister hatten, wie gesagt, eine einschlägige Ausbildung. Das heißt nicht, daß sie ungebildet gewesen wären. Die Gouverneure waren häufig Theologen oder Kandidaten der Theologie, seltener Altphilologen. Unter den Sprachmeistern fanden sich auch Absolventen von Universitäten – aber das war keine Voraussetzung für ihre Tätigkeit. Häufig war der Grund, sich als Sprachmeister zu verdingen, eine Emigration aus religiösen oder politischen Gründen oder wirtschaftlichen Gründen.

Als nun die modernen Fremdsprachen in die Schulen kamen, zunächst in Kaufmannsschulen des 18. Jahrhunderts, auch in einige besondere Schulen der höheren Bildung wie z.B. Basedows Philanthropien, dann in die gegen Ende des 18. Jahrhunderts sich ausbreitenden Bürger- und Realschulen (die auf das praktische Leben von Kaufleuten und von Handwerkern und nicht auf höhere Studien vorbereiten sollten), und als sich dann mit dem 19. Jahrhundert allmählich auch die Gymnasien den modernen Fremdsprachen öffneten, da entstanden zwei neue Typen von Fremdsprachenlehrern – die Reallehrer und die Neuphilologen.

Ich bediene mich hier einer Terminologie, die A. Erhart 1890 zuerst verwendet hat, in einem Aufsatz "Geschichte des fremdsprachlichen Unterrichts in Württemberg“, im *Korrespondenzblatt für die Gelehrten- und Realschulen Württembergs*.

Unter die Kategorie der Reallehrer fallen für den Gymnasiallehrer Erhart sowohl jene Fremdsprachenlehrer an kaufmännischen Schulen des 18. Jahrhunderts als auch Lehrer an Bürger- und Realschulen und ähnlichen Einrichtungen des 19. Jahrhunderts, die einen eher praxisbezogenen Unterricht machen sollten. Die ersten unter ihnen waren noch nicht spezifisch für ihre Arbeit ausgebildet, aber sie unterrichteten an Anstalten, die bereits von staatlichen Behörden inspiziert wurden, die Richtlinien und Lehrpläne entwickelten und veröffentlichten, die sich jährlich in öffentlichen Prüfungen einer kritischen Öffentlichkeit vorstellen mußten.

Im Verlauf des 19. Jahrhunderts übernahmen dann auch Bürger- und Realschulen Absolventen der modernen Philologien, die sich seit 1830 nach und nach an allen Universitäten des deutschen Sprachraums etablierten, zunächst noch durchaus undifferenziert, ohne einen strengen Sprachenbezug z.B. Französisch und Englisch und u. U. ein paar andere Sprachen, alle in einer Hand.

Die modernen Philologien fanden dann aber ihren eigentlichen Ausbildungsauftrag und das Anwendungsfeld für ihre Absolventen unter den Gymnasiallehrern der neueren Sprachen, die sich in Anlehnung an und in Absetzung von ihren Kollegen der Alten Sprachen, den Altphilologen oder einfach Philologen, als *Neuphilologen* bezeichneten. – Ein Begriff, der bis in die 1970er Jahre hinein als Berufsbezeichnung der Fremdsprachenlehrer im Gymnasialbereich gedient hat. Der Verein der Gymnasiallehrer der neueren Sprachen,

1880 bzw. 1886 begründet, *der Allgemeine Deutsche Neuphilologenverband* hat diese Bezeichnung bis 1972 beibehalten; erst von diesem Augenblick an heißt der Verein *Fachverband Moderne Fremdsprachen* und ist entschlossen zu einem Fachverband aller Kategorien von Fremdsprachenlehrern geworden, von der Hochschule bis zur Grundschule. Wenn Sie nach Österreich schauen, dann finden Sie dort heute noch einen Verein der *Österreichischen Neuphilologen* als den Fremdsprachenlehrerverband der Österreichischen Republik.

Reallehrer und Neuphilologen, das sind also im 19. Jahrhundert die beiden Gruppen, die dem Unterricht in den neueren Sprachen ihren Stempel aufgedrückt haben. Was ist ihr gemeinsames Charakteristikum? Sie sind Lehrer an Schulen, also Lehrer für Kinder und Jugendliche. Sie unterrichteten zumeist Jungen, im Verlauf des 19. Jahrhunderts aber zunehmend auch Mädchen in höheren Mädchenschulen oder in Lehrerinnenseminaren. Hier findet man etwa seit 1870 auch die ersten festangestellten Fremdsprachenlehrerinnen. Reallehrer und Neuphilologen unterrichteten entweder an staatlichen oder an städtischen oder an privaten Schulen, und sie erkämpften sich allmählich eine Besoldung, die der der übrigen Staatsdiener der gehobenen Kategorie entsprach. – Sie haben als gemeinsame Basis eine universitäre Ausbildung, die von etwa 1890 ab auch den Frauen zugekommen ist. Nach der universitären Ausbildung mußten sie sich in den meisten deutschen Staaten der Absolvierung eines Kandidatenjahres unterziehen, das entweder in ausgesuchten Schulen oder an eigenen Einrichtungen – sogenannten Seminaren, seit den zwanziger Jahren des 20. Jahrhunderts Studienseminare genannt – abgeleistet wurde. – Aufgrund ihrer universitären Ausbildung verstanden sie sich als

wissenschaftlich ausgebildete Lehrer, eine Eigenschaft, die z.B. den praxisbezogen ausgebildeten Volksschullehrern, die seit 1890 auch stellenweise Fremdsprachenunterricht erteilten, nach allgemeiner Ansicht nicht zukam.

Die Spaltung der Fremdsprachenlehrer in universitär ausgebildete Neuphilologen und praxisbezogen ausgebildete Lehrer an Volksschulen und seit dem ersten Weltkrieg auch Mittelschullehrer (die in gewisser Hinsicht als die Nachfahren der Reallehrer bezeichnet werden können) ist bis in die Zeit nach dem Zweiten Weltkrieg aufrechterhalten worden, und sie zeigt ihre Wirkungen zum Teil heute noch. Ich werde gleich eine spezielle Bemerkung zur ehemaligen DDR machen, wo die Dinge sich anders entwickelt haben.

Die Situation in der alten Bundesrepublik seit den sechziger Jahren brauche ich Ihnen nur kurz zu charakterisieren, weil sie Ihnen bekannt sein dürfte: Seither werden bekanntlich alle Fremdsprachenlehrer – also solche für Hauptschulen, Realschulen, Gesamtschulen und Gymnasien wie auch für berufliche Schulen und für Grundschulen – an wissenschaftlichen Hochschulen (Universitäten, Gesamthochschulen, Pädagogischen Hochschulen) ausgebildet. Das Studium für die einzelnen Lehrerkategorien unterscheidet sich vor allem durch seine Dauer; in jedem Fall folgt auf das Studium ein Referendariat.

Es ist unter diesen Umständen angebracht, dem Kind einen neuen Namen zu geben: Wir sprechen sinnvollerweise heute nur noch vom Fremdsprachenlehrer und der Fremdsprachenlehrerin, und zwar bezogen auf die Personen, die an Schulen tätig sind; denn nicht nur dieses hat sich geändert, daß Fremdsprachenlehrerinnen und Fremdsprachenlehrer in allen Schulformen der allgemeinbildenden und beruflichen Schulen tätig sind – von der Grundschule bis hin zur Sekundarstufe II –, sondern sie arbeiten heute anders als vor dem zweiten

Weltkrieg in einem viel größeren Verbund: War es damals praktisch ausschließlich die Schule (und zwar vorwiegend die höhere und die mittlere Schule), die für die Verbreitung von Fremdsprachenkenntnissen sorgte, so sind es heute alle Schulen und die Erwachsenenbildung in verschiedenen Erscheinungsformen.

Dem Fremdsprachenlehrer in der Schule steht also der Fremdsprachenlehrer in der Weiterbildung gegenüber. Ich habe in einer empirischen Untersuchung, basierend auf Interviews, diesen Fremdsprachenlehrern in der Weiterbildung eine Studie gewidmet, um ein Berufsbild "im Werden" zu beschreiben. Die Studie ist inzwischen auch schon wieder historisch, deshalb kann ich sie hier zitieren: Herbert Christ, *Der Fremdsprachenlehrer in der Weiterbildung. Eine empirische Untersuchung* (Tübingen 1990)⁸.

Eine besondere Bemerkung verdient die Entwicklung in der ehemaligen DDR. Mit der Einrichtung der sozialistischen Einheitsschule fiel in der DDR die Unterscheidung verschiedener Lehrerkategorien fort. Es gab keine Unterscheidung mehr in Gymnasien, Realschulen, Volks- oder Hauptschulen, sondern alle Kinder der Republik gingen in eine einheitliche Schule, die seit den siebziger Jahren – nach der Einführung der Zehnjahresschule für alle – den Namen Polytechnische Oberschule annahm, auf welche sich dann eine Erweiterte Oberschule (EOS) mit einem 11. und 12. Lernjahr aufbaute. Für die Polytechnische Oberschule und für die Erweiterte Oberschule wurden

⁸ Herbert Christ trifft diese Feststellung vor dem Hintergrund eines an der Universität Gießen von ihm und seinen anglistischen Kollegen Lothar Bredella und Hans-Eberhard Piepho eingerichteten Studiengangs ‚Diplomsprachenlehrer‘. Auch: Felix Hartlieb & Steffi Morkötter, Fremdsprachenunterricht in der DDR – ein historischer Überblick und Interviews mit Zeitzeugen aus Rostock (R. Arnold, A. Buschmann, S. Morkötter & S. Wodianka, *Romanistik in Rostock. Beiträge zum 600. Universitätsjubiläum*. Norderstedt: BoD 2019, S.131-164). (F-JM)

sogenannte Diplomlehrer ausgebildet, so auch für moderne Fremdsprachen, namentlich für Russisch, aber auch für Englisch, Französisch und in den letzten Jahrzehnten der DDR auch für Polnisch, Tschechisch, Italienisch und Spanisch. Diese Diplomlehrer waren für Schulen ausgebildet, wurden aber auch in vielen anderen Bereichen verwandt, z.B. im Bereich Übersetzung oder Dolmetschen. Weiterhin bemerkenswert ist die Tatsache, daß die Diplomlehrer gleichermaßen in Schulen wie in Volkshochschulen, in der betrieblichen Weiterbildung und in Hochschulen unterrichten konnten. Also eine einheitliche Ausbildung für alle, die dementsprechend relativ unspezifisch war. Spezifizierungsmöglichkeiten für einzelne Tätigkeitsbereiche ergaben sich frühestens im letzten, dem 5. Studienjahr, dem Jahr in dem die Diplomarbeit angefertigt wurde und in dem die Studenten Praxiserfahrungen in Schulen und Hochschulen genießen konnten. In der DDR konnte man also mit gutem Grund von einem einheitlichen Profil des Fremdsprachenlehrers sprechen, allerdings mit unterschiedlichen Tätigkeitsfeldern.

Hier kann ich diese historische Typologie des Fremdsprachenunterrichts abschließen, sie hat uns bis an die Gegenwart herangebracht. Und ich wende mich nun als nächstem Punkt einem neuen Unterkapitel zu.

5.2 Zum Stand der historischen Forschung zum Fremdsprachenlehrer

Ich sagte schon eingangs des Kapitels 5, daß es wenige Gebiete gibt, auf denen die Geschichte des Fremdsprachenunterrichts so gründlich erforscht ist wie auf dem der Fremdsprachenlehrer. Ich habe auch Gründe dafür genannt: das Interesse der Profession selbst, das Interesse einer breiteren Öffentlichkeit, die als "Abnehmer" mit Fremdsprachenlehrern zu tun hat, und schließlich seit dem 18.

Jahrhundert das Interesse der staatlichen Behörden, die den Fremdsprachenunterricht organisieren und kontrollieren.

Die Mehrzahl der Untersuchungen gehört dem biographischen Genre an. Beispiel für eine Monographie ist die bereits zitierte Arbeit von Bouton über Claude Mauger. Eine andere Gattung, die hier in Frage kommt, sind Nekrologe, Nachrufe nach dem Tod der Betroffenen. Genauso wie Nekrologe sind Glückwunschartikeln zu Geburtstagen, die in Zeitschriften oder in anderer Form veröffentlicht worden sind, Quellen für die Erforschung der Geschichte der Fremdsprachenlehrer. Biographische Abrisse befinden sich in Konversationslexika sowie in allgemeinen biographischen Handbüchern (Beispiel die *Allgemeine Deutsche Biographie*). Ein spezielles Handbuch für Fremdsprachenlehrer ist das *Biographische und bibliographische Lexikon der Fremdsprachenlehrer des deutschsprachigen Raumes, Spätmittelalter bis 1800* von Konrad Schröder (1987 ff.)⁹. Hier findet man für die Zeit bis 1800 zusammengestellt, was die Quellen (namentlich die gedruckten) hergeben.

Ich zitiere ein Beispiel zur Illustration, den Eintrag über den bereits erwähnten Gießener Sprachmeister und späteren Lektor und Professor Franz-Josef Chastel. Eine Vorarbeit zu diesem bio-bibliographischen Lexikon sind die vier Bände der bereits zitierten *Annales* von Konrad Schröder: *Linguarum Recentium Annales. Der Unterricht in den modernen europäischen Sprachen im deutschsprachigen Raum*, Band 1 1500 bis 1700, Band 2 1701 bis 1740, Band 3 1741 bis 1770 und Band 4 1771 bis 1800, sämtlich erschienen in Augsburg: Universität in den Jahren 1980 bis 1985 (*Augsburger 1 & 1-Schriften* Bände

⁹ Das Werk besteht aus 7 Bänden. Band 5 und 6 umfassen *Nachträge und Ergänzungen*, Band 6: *Dritte Nachträge und Ergänzungen zum Quellenverzeichnis* (1999).

10, 18, 23 und 33). Diese *Annales* sind insofern dem Benutzer zu empfehlen, als Schröder es in den Bänden seines bio-bibliographischen Lexikons unterlässt, die jeweiligen Fundstellen mitzuteilen. Er verweist den Leser vielmehr auf die *Annales*. Es ist nicht zu bestreiten, daß er damit dem Leser eine recht lästige Aufgabe überlässt.

Ich sagte eingangs dieses Kapitels bereits, daß eine andere wichtige Quellensorte Autobiographien von Fremdsprachenlehrern oder aber autobiographische Notizen und Skizzen von Fremdsprachenlehrern sind. Davon liegen eine ganze Reihe vor – z.B. von Adolf Ey, der der Begründer des *Allgemeinen Deutschen Neuphilologenverbandes* (ADNV) war, von Paul Hartig, dem letzten Vorsitzenden, in diesem Fall in Interviewform, erfragt von Werner Hüllen und Konrad Schröder. Ich kann hier nicht alle diese Quellen aufführen, sondern ich skizziere sie nur kurz, um zu zeigen, was sie erbringen. Sie sind aus einer anderen Sichtweise geschrieben als Biographien, die quasi den Blick von außen auf den Betrachteten lenken; sie sind von innen geschrieben, u. U. in einer defensiven, vielleicht auch in einer beschönigenden Weise.

Schließlich ist nicht zu vergessen, daß Fremdsprachenlehrer in literarischen Portraits festgehalten worden sind. Auch dies ist wiederum eine sehr subjektive Gattung. Ich erwähnte schon die Darstellungen, die uns Johanna Schopenhauer hinterlassen hat. Wenn man die Literatur unter der Fragestellung "Darstellungen von Fremdsprachenlehrern oder Schilderung von erlebtem Fremdsprachenunterricht" durchstöbert, dann findet man eine ganze Menge an Informationen. Man muß sich bewußt bleiben, daß sie subjektiv gefärbt sind¹⁰.

¹⁰ Es handelt sich hier um Arbeiten der sog. „oral history“, in der als Lerner oder Lehrpersonen Betroffene ihre Eindrücke über den von ihnen genossenen/durchgeführten Unterricht

Ich erwähne hier die wenig günstige Darstellung, die Heinrich Heine von seinem Französischlehrer gab, einem ehemaligen Priester und Refugié, der in der Zeit des französischen Großherzogtums Berg am Düsseldorfer Gymnasium Anstellung fand, bevor er nach 1815 in nassauische Dienste trat.

Biographien, Autobiographien, literarische Darstellungen – das sind die Quellen, die offen vor uns liegen, relativ leicht zugänglich. Man braucht nur in Bibliotheken zu gehen. Es bleibt, eine weitere Quellsorte zu erwähnen: alles, was die Archive enthalten. Ob es sich um Universitäts- oder Schularchive, um Gemeindearchive oder staatliche Archive handelt, in allen finden sich Angaben und Einträge über Fremdsprachenlehrer.

Darunter findet man z.B. Angaben über ihr Einkommen, über ihre Ausbildung und ihre Prüfungen, über Disziplinarisches. Eine wichtige Archivaliensorte sind die dienstlichen Berichte über Fremdsprachenlehrer, z.B. von Direktoren, von Ausbildnern und natürlich von Schulräten/Oberschulräten. In Frankreich sind das die Protokolle der *Inspection Générale* (seitdem es eine solche für die neueren Sprachen gibt, d.h. ab 1845). Marie-Hélène Clavères hat diese Protokolle für die Englischlehrer seit Einführung der *Inspection Générale* ausgewertet.

Viel zu selten wird eine weitere gedruckte und relativ leicht zugängliche Quellsorte benutzt: die sogenannten Schulprogramme. Diese Programme

beschreiben, z.B.: Franz-Joseph Meißner, Französischunterricht zwischen 1955 und 1990. Ein Aperçu zu Lernen und Lehren im Rahmen der *oral history* (*französisch heute* 38, S. 321-342). Volkmar Armin Wernsing, Schreiben und Sprechen in authentischen Kontexten am praktischen Beispiel des Französischunterrichts. Ein Erfahrungsbericht (*Fremdsprachen lehren und lernen* 34, 2005, S. 207-218). E. Bauer, E., Benninger, A. Blümel, S. Brüggemann, T. Cullmann, A. Mewes, H. Minneken, S. Nohen-Khan, I. Rosenbach, I. Weber & S. Wollschläger, Erste Phase und Referendariat: Französischlehrer-Ausbildung 1997 (*französisch heute* 28, 1997, 206-209). U.a.m.

oder Programmschriften der Schulen in den deutschsprachigen Ländern haben sich seit Beginn des 19. Jahrhunderts überall durchgesetzt und sind z.B. in Preußen ab 1830 Pflicht für alle Schulen geworden. Sie dienten der Information der interessierten lokalen Öffentlichkeit, aber auch der Behörden, und sie dienten dem Erfahrungsaustausch. Und so hat sich ein regelrechter Leihverkehr von Schule zu Schule etabliert, mit dem Ergebnis, daß von Aachen bis Königsberg und von Flensburg bis Rosenheim alle Schulen über die sogenannten Schulprogramme verfügten.

Was macht sie nun interessant für den Historiker des Fremdsprachenlehrers? Sie enthalten Jahr für Jahr wieder neu Angaben über die an der Schule tätigen Lehrer, also auch über die Fremdsprachenlehrer: ihre Dienststellung, ihr Lebensalter; man kann deren dienstlichen Lebensweg weiterverfolgen, weil die gleichen Fremdsprachenlehrer nämlich u. U. in einem anderen Jahr an einer anderen Schule auftauchten (die Mobilität der Fremdsprachenlehrer im 19. Jahrhundert war recht groß, zumindest wenn man sie mit der Mobilität heute vergleicht). Aber sie enthalten noch weitere Angaben, z.B. mußten die Lehrer angeben, welche Lehrbücher sie benutzten, welche Klassenarbeits-themen sie stellten, welche Aufgaben sie in der Abiturprüfung vorschlugen, mit welchen Schullektüren sie arbeiteten, welche literarischen Texte sie ihren Schülern zur Lektüre vorschlugen. Alles dies ergibt ein recht lebendiges Bild von den Fremdsprachenlehrern der Zeit, aber – wie Sie bereits gemerkt haben – nicht nur von den Fremdsprachenlehrern, sondern zugleich auch von der Verbreitung der Lehrbücher, den Lesegewohnheiten, den Modalitäten der Überprüfungen in den Klassen, z.B. bei Klassenarbeiten u. ä. m.

5.3 Einige Fallstudien von Fremdsprachenlehrern

Ich habe im letzten Abschnitt den Stand der historischen Forschung zum Fremdsprachenlehrer charakterisiert. In diesem Abschnitt werde ich das, was ich bisher sowohl zur Typologie wie zur Historiographie der Fremdsprachenlehrer sagte, an einigen Fallbeispielen konkretisieren und erläutern. Diese Fallbeispiele stehen relativ beziehungslos nebeneinander; sie sind jedoch in der Zeitabfolge geordnet, und ich werde jedesmal sagen, um welchen Typ von Fremdsprachenlehrer es sich handelt.

Ich beginne mit dem ersten: Georg von Nürnberg oder Meister Jörg (dazu A. Karnein, *Deutsch als Fremdsprache* im 15. Jahrhundert [Das Sprachbuch Meister Jörgs [*Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 1956, S. 1-13]) und die Publikation des Sprachbuchs des Meister Jörg in Oskar Pausch, *Das älteste italienisch-deutsche Sprachbuch* [Wien: Hermann Böhlau Nachfolger 1972]).

Über Meister Jörg als Person ist nur Indirektes bekannt. Man kennt ihn weder aus Archiven noch aus Kirchenbüchern. Er ist nur aus seinem Sprachbuch selbst bekannt, in dem er sich ein Denkmal gesetzt hat. Ich zitiere Ihnen dieses Denkmal in seinem deutschen Text, in einem Deutsch des 15. Jahrhunderts. Es stammt aus einem der Lehrbuchdialoge, die das Ende des Sprachbuchs des Meister Jörg ausmachen:

*wo hastu deucz gelernt | In diser stat | wie lang pistu zu schuul gegangen | Ez ist noch nicht
ein iar | Ez wirt ein iar sein am neuen iar | pey mein trewen du chancst sein gnug in diser zeit |
Sein wer gnugt ob du zuwinczick monet in deuczen landen berst gebesen | Wo siczt dein maister |
wuff sandt bartholmes placz | wo leit sandt bartholmes placz | Nahent pey dem deuczen huuz |
wie haisst dein maister | Er haisst maister Jorg | von wan(n) ist er daz dir got helff | Er ist von
Nurmberck | waz mans ist er | Er ist ein zuchtigt man | Ich gich nicht also | Ich sprich in belichem
aller ist er | Er ist yn ain gueten alter | Er hat ein chugen sin ze leren | An alz verdriessen.*

Abbildung 1: Aus dem Sprachbuch des Meisters Jörg

Die Selbstdarstellung des Meister Jörg beginnt mit dem Zeugnis eines Schülers, einem durchaus lebendigen Zeugnis, wie Sie gesehen haben. Dieser Schüler spricht nach nicht einmal einem Jahr Unterricht so gut, daß sein Partner (offensichtlich eine Person, die entweder Deutsch als Muttersprache spricht oder das Deutsche sehr gut gelernt hat) annehmen muß, er habe gewiß bereits einen längeren Deutschlandaufenthalt hinter sich. Es verwundert nicht, daß der Junge bei einem sehr guten Meister gelernt hat, und dieser Meister ist eben unser Meister Jörg. Wir erfahren, wo der Meister wohnt und wo er arbeitet; er wohnt und arbeitet offensichtlich auch im Deutschen Haus oder anders ausgedrückt im *Fondaco dei Tedeschi*, d.h. in einem abgegrenzten deutschen Bezirk, einem deutschen Ghetto mitten in Venedig, in der Nähe der Sankt-Bartholomeus-Kirche.

Mit diesem *Fondaco dei Tedeschi* hatte es folgendes auf sich: Die Zahl der deutschen Fernhändler, die nach Venedig kamen, war sehr groß. Der Handel war jedoch streng von der Stadtregierung, der Signoria, kontrolliert; die Stadtregierung erhob nicht nur Abgaben von den Fernhändlern, sondern sie zwang ihnen auch bestimmte Regeln auf. Und diese Regeln waren am leichtesten durchzusetzen, wenn man die Angehörigen verschiedener Nationen getrennt voneinander hielt, in geschlossenen Quartieren ansiedelte, in denen sich Agenten um sie bemühten und sie indirekt bewachen konnten.

Der Fernhandel von Deutschland nach Venedig und von Venedig nach Deutschland war im 15. Jahrhundert so groß, daß zahlreiche Venezianer – Kaufleute, Agenten, Bankiers, und natürlich auch Dolmetscher – ein Interesse an deutschen Sprachkenntnissen hatten. Sicherlich wollten aber auch Deutsche das Venezianische lernen. Unser Meister konnte somit mit einer

doppelten Kundschaft rechnen: mit Italienern, die Deutsch lernen wollten, und mit Deutschen, die Italienisch lernen wollten.

Offenbar war das Buch, das von Meister Jörg überliefert ist, in erster Linie für Italiener eingerichtet; es geht vom Italienischen aus und zum Deutschen über; es folgt in vielen Fällen (wenn auch nicht in allen) eher den Bedürfnissen des italienischen Lernalters als denen des deutschen Lernalters. Es ist aber mit Sicherheit auch von deutschsprachigen Lernern benutzt worden, denn die größte Zahl der überlieferten Handschriften (gerade die besten überlieferten Handschriften) finden sich nördlich der Alpen, so in Wien und in München. Das Buch hat also mit Sicherheit seinen Weg nicht nur zu Deutschen, sondern sogar nach Deutschland gemacht.

Das Buch – vor der Zeit des Buchdrucks entstanden und vervielfältigt – enthält etwa 100 Folioblätter, doppelseitig beschrieben. Es ist nicht von der Hand des Meisters geschrieben, sondern offensichtlich von Kopisten; man kann an den verschiedenen erhaltenen Handschriften feststellen, daß verschiedene Kopisten mit der Herstellung beschäftigt waren. Diese Kopisten waren aller Wahrscheinlichkeit nach Italiener, wie man an der Eigenart ihrer Handschrift feststellen kann, aber auch an typischen Fehlern, das Deutsche und das Italienische betreffend.

Wie ist nun das Sprachbuch aufgebaut? Zunächst enthält es auf ca. 50 Seiten ein Vokabular, Italienisch – Deutsch angeordnet, mit wenigen vereinzelt grammatischen Einsprengseln. Das Vokabular enthält auch gelegentlich Äußerungen, die bis zum Syntagma oder gar bis zum Satz gehen. In einem zweiten Abschnitt folgt eine systematische Formenlehre, vor allen Dingen die Verbformen betreffend. Und schließlich enthält das Buch noch eine Dialogsammlung, vorwiegend für Kaufleute bestimmt.

Dies alles läßt uns annehmen, daß die Kundschaft unseres Meisters Jörg zum größeren Teil italienisch war, zum kleineren Teil deutsch, daß unter den Italienern und den Deutschen vor allen Dingen Personen waren, die mit dem Fernhandel zu tun hatten, also Kaufleute, nicht dagegen Studenten oder Wissenschaftler, Kleriker oder Beamte. Es ist anzunehmen, daß dieser Personenkreis die Sprache anders gelernt hätte, wie ich Ihnen am nächsten Beispiel zeigen werde. Ich will aber zunächst bei Meister Jörg und bei seinem Buch bleiben, und ich zeige Ihnen, wie das Buch im Einzelnen aufgebaut ist, was es enthält. Der erste Teil enthält, wie gesagt, eine Fülle von nach Sachgebieten geordneten Wortgruppen mit gelegentlich eingestreuten Sentenzen und Redensarten. Die Sachgebiete sind folgendermaßen angeordnet: Meister Jörg beginnt mit Gott und der Schöpfung, fährt dann fort, sich über Wetter und Wasser zu äußern (in einer Hafenstadt wie Venedig natürlich ein wichtiges Thema). Es folgen die Zeiteinteilungen von Tag und Nacht und die Feiertage des Jahres. In einem weiteren Abschnitt beschäftigt er sich mit dem menschlichen Körper, mit der Kleidung und der Körperpflege. Es folgt ein Kapitel über das Haus und seine Einrichtung und schließlich geht man zu den Zahlwörtern über (ein Abschnitt, der für Kaufleute sicherlich sehr wichtig ist). Es folgt ein Kapitel über Lebensmittel und Speisen, dann ist von Metallen, Edelsteinen, von Geld und Gewichten die Rede. Etwa in der Mitte des Vokabulars finden wir Ausdrücke über Erziehung und Schule, dann Wortgruppen, die zum Thema Arzt und Apotheke gehören. Es wird dann über Burgen, Städte und schließlich Berufe gesprochen. Zwischendurch wird die Steigerung der Adjektive eingeführt. Dann beginnt eine Aufzählung von Tieren und Pflanzen, die nächsten Kapitel beschäftigen sich mit Verwandtschaftsgraden sowie mit der geistlichen und der weltlichen Hierarchie. Aufschlußreich ist auch die Gruppe der Orts- und Ländernamen, weil sie zeigt, welche Orte und welche Länder im Inland und im Ausland interessierten. Man

kann sagen, daß ganz Norditalien, Frankreich, die Schweiz, Deutschland, die Niederlande, Österreich, Böhmen und Ungarn interessierten. Aus diesen Territorien werden Städte und Landschaften genannt. Zum Schluß kommt Meister Jörg zum religiösen Bereich zurück, mit dem er bekanntlich angefangen hat. Er spricht nämlich von Sünden und von guten Eigenschaften.

Ab Blatt 51 beginnt dann die Verblehre, also ein Abschnitt, den man heute als Grammatik oder als Formenlehre bezeichnen würde. Zunächst werden von den Verben nur einige Stammformen genannt, so z.B. der Imperativ, der Infinitiv und das Partizip Perfekt. Im weiteren Verlauf dieser Grammatik werden dann die Zeitwörter im Indikativ des Präsens, im Präteritum, im Futur und im Konditional durchkonjungierte.

Interessanter als dieser grammatische Teil ist der dritte große Abschnitt, in dem zwei Dialoge von Händlern aufgeschrieben sind. Die Szene ist folgende: Ein deutscher Kaufmann kommt am Morgen in den Kleiderladen eines bekannten Venezianers, nur sein Sohn Bartholamio ist anwesend, der Vater weilt auf einer Geschäftsreise in Cremona. Der Deutsche möchte gern 25 Stück Tuch haben und fragt nach dem Preis. Ein Stück Tuch (offensichtlich ein größerer Ballen) koste $4\frac{1}{2}$ Dukaten, ein Stück anderen Tuchs $6\frac{1}{2}$ Dukaten. Diese Preise erscheinen dem Käufer zu teuer. Er will für das billigere Tuch höchstens 4 Dukaten geben. Seine Begründung, wenn er mehr dafür gebe, verdiene er in deutschen Landen nichts dazu. Die beiden streiten sich über den Preis, enden ihren Streit mit einem Erfrischungstrunk. Der Deutsche geht dann weg, um nach dem Frühstück im Deutschen Haus mit einem Makler wiederzukommen. Beide haben jetzt nachgedacht. Bartholamio will 30 Stück minderen Tuchs für 112 Dukaten verkaufen, was einem Stückpreis von 3,7 Dukaten entspräche. Der Deutsche bietet dagegen für die bessere Qualität 100 Dukaten für 25 Stück, also

zum Stückpreis von 4 Dukaten. Über den Preis kommt es erneut zum Streit; der Verkäufer macht dem Makler Vorwürfe, weil er den Preis zu drücken versuche, der Deutsche wiederum ist mißtrauisch, weil der Makler und Bartholamio einander kennen. Schließlich kommt es jedoch zu einer Einigung bei 4½ Dukaten pro Stück des besseren Tuches; doch bis es zum endgültigen Abschluß des Geschäftes kommt, gibt es noch einige Auseinandersetzungen. Der Deutsche leistet 10 Dukaten Anzahlung, worauf Bartholamio Träger aus dem *Fondaco dei Tedeschi* bestellt. In der Zwischenzeit werden Geld und Ware gewogen. Dann fordert der Deutsche energisch eine Zugabe, was den venezianischen Verkäufer zu einem Lamento veranlaßt. "Es ist der Deutschen Gewohnheit, daß sie müssen allweg Zugab haben." Aber das Geschäft wird abgeschlossen.

Das zweite Gespräch sieht die gleichen Partner bei einem anderen Geschäft. nun will der Deutsche verkaufen, und zwar im Deutschen Haus. Ein Knecht öffnet das Gewölbe des Hauses und breitet grobe Tücher und Leinwand aus. Nach einigem Feilschen zeigt ein Überschlag, daß die Waren, die der Deutsche verkaufen will, nur 58 Dukaten wert sind, die Stoffe jedoch, die der Venezianer angeboten hat, 112¼ Dukaten. Der Deutsche ist in Verlegenheit, weil er jetzt eine Differenz von 54 Dukaten bar zu begleichen hat. Das Geld benötigt er aber für die Heimreise. Doch Bartholamio zerstört die Bedenken und fordert nur einen Schuldschein. Wenig später bittet er um eine Tasche aus Deutschland (das ist offenbar seine Art, Zugaben zu erbitten). Nach einem Abschiedstrunk scheiden die beiden in bestem Einvernehmen.

Auf die beiden großen Dialoge folgen dann noch weitere kleinere lose zusammenhängende Gespräche und Floskeln, die zum Teil auf die Erlernung der deutschen Sprache Bezug nehmen.

Wir haben bereits festgestellt, daß wir aus Komposition und Inhalt ohne Schwierigkeiten auf die Klientel unseres Meisters Jörg schließen können: Er wendet sich in erster Linie an Kaufleute, nicht dagegen an akademisch Gebildete. Wenn er dieses letztere getan hätte, dann hätte er sicherlich nicht auf das Lateinische als Brückensprache und auf die lateinische Grammatik als Mustergrammatik verzichten können. Hier wird ein direkter Unterricht gemacht vom Italienischen zum Deutschen und vom Deutschen zum Italienischen, ohne irgendeine Brücke.

Wir wissen also über Meister Jörg in großen Zügen Bescheid. Aber es bleibt natürlich nicht verborgen, daß wir vieles nicht erfahren haben: Wie gestaltete Meister Jörg seinen Unterricht? Wie oft kamen die Schüler zu ihm? Wieviel bezahlten sie? Bekamen sie eine Kopie des Lehrprogramms – des Sprachbuchs – in die Hand und wenn ja, wieviel mußten sie dafür bezahlen? Wie groß war die Zahl der Schüler unseres Meisters und wie das Verhältnis der deutschen Italienischlerner und der italienischen Deutschlerner? Alles dies möchte ein Sozialhistoriker natürlich gerne wissen, aber die Quellen schweigen.

Ich mache nun einen großen zeitlichen Sprung und komme zu Claude Mauger. Claude Mauger ist etwa 1620 in Blois geboren. Er hat seine Laufbahn als Sprachmeister des Französischen 1640 dortselbst begonnen, offensichtlich in erster Linie Engländer unterrichtend. 1647 ist er aus Gründen, über die wir nicht genau Bescheid wissen, nach London gegangen. War er vielleicht ein Hugonotte oder war er ein Jansenist? Wir wissen nichts Genaues darüber. Seine zahlreichen Bücher geben allerdings einige Hinweise darauf, daß er der reformierten Religion nicht gänzlich fernstand. Im Jahre 1647 konnte es im Loire-Tal Gründe geben, das Land als Protestant zu verlassen. Aber es mag

natürlich auch ganz andere Gründe für die Umsiedlung gegeben haben. Wirtschaftliche Gründe waren es offensichtlich nicht, denn das Geschäft in Blois florierte. Eine zweite Etappe im Berufsleben unseres Meisters sind also die Jahre zwischen 1647 und 1680, die er in London zubringt. Dort ist die große Zeit seiner Publikationstätigkeit. Ich gehe darauf noch ein.

1680 kehrt er für einige Jahre nach Frankreich zurück, und zwar nach Paris. Dort arbeitet er nun als *maître d'anglais*. Offensichtlich hat er sich in England eine derartig gute Kenntnis der englischen Sprache angeeignet, daß er sich dies erlauben konnte. Er publiziert auch ein Lehrbuch des Englischen für Franzosen.

Um 1690 kehrt er noch einmal nach London zurück. Zwischen 1694 und 1702 dürfte er gestorben sein. Wo genau er gestorben ist, das weiß man nicht.

Eine gute Quelle über Claude Mauger ist das Buch von Charles P. Bouton, *Les grammaires françaises de Claude Mauger à l'usage des Anglais (XVII^e siècle)*. Paris: Klincksieck 1972.

Claude Mauger ist also auch ein Sprachmeister, der zwei Sprachen unterrichtet hat, und zwar das Französische und das Englische. Offensichtlich war das Publikum, das er unterrichtete, ein ganz anderes als das Publikum des Meisters Jörg. Reisende Engländer waren es, oft Engländer offensichtlich gehobener bürgerlicher und möglicherweise adeliger Schichten in London, und später in Paris französische Bürger, vermutlich auch einer gehobenen Bildungsschicht angehörend. Woraus kann man das entnehmen? Er bedient sich in seinen Lehrwerken sehr häufig lateinischer Termini, ja sogar der lateinischen Sprache, um sprachliche Phänomene zu erklären. Bei ihm dient das Lateinische in begrenztem Umfang als Brückensprache.

Der Aufbau seiner Werke ist ebenfalls ein ganz anderer als der des Meisters Jörg. Auch daraus kann man entnehmen, daß das Publikum ein anderes war. Er nennt nämlich nicht nur seine Werke *grammaires*, sondern er beginnt allemal mit einem grammatischen Teil. Er bleibt allerdings bei der bloßen Grammatik nicht stehen, wie ich Ihnen an der dritten Ausgabe seiner *Claude Maugers French Grammar* von 1658 durch einen Blick auf das Inhaltsverzeichnis deutlich machen kann. Die Grammatik beginnt mit der Beschreibung des Alphabets und mit der französischen Aussprache, also quasi einem phonetischen Vorkurs, wie man heute sagen würde.

Dann erfolgt eine knappe Fassung einer französischen Grammatik, in lateinischer Sprache abgefaßt. Die Elemente dieser Knappfassung werden in den folgenden Kapiteln weiter expliziert, und zwar in der Regel nach Wortarten. Diese Wortarten werden entweder in französischer Sprache oder zum Teil auch in englischer Sprache vorgestellt. Zu den Wortarten gehört auch eine ausführliche Erörterung der Grammatik des französischen Verbs.

Der vierte Teil ist überschrieben "Le parterre de la langue françoise". In diesem merkwürdig überschriebenen Abschnitt findet man 700 Verse über die grammatischen Regeln. Erst dann kommt ein volles "répertoire de la conjugaison".

Daran schließen sich französische Sätze an und schließlich Dialoge, so z.B. ein "Dialogue entre un gentilhomme anglois et un Français", ein "Dialogue sur la difficulté d'apprendre une langue et sur les maîtres" (auch hier wird dann natürlich einiges Positives über maître Mauger gesagt), dann folgt überraschend ein "Discours sur l'état de la France", danach wieder ein "Dialogue entre un gentilhomme anglois et une demoiselle" usw. Der Band wird abgeschlossen durch ein *lexique*.

Ich denke, daß dieser kurze Hinweis auf die Struktur unserer Grammatik etwas klargemacht hat: Meister Mauger unterrichtet anders als Meister Jörg: Er geht von der Grammatik aus. Ihm kommt es darauf an, daß die Sprache nach Regeln gelernt wird. Hören Sie, was er einer Dame antwortet, die zu ihm sagt "Je n'ay pas appris la langue latine, je ne sais pas ce que c'est que la grammaire, qu'un nom, qu'un verbe etc. et je voudrais pourtant bien apprendre par règles et non pas par routine. Je vous prie de m'en informer." Und der Meister sagt: "Il est très raisonnable, sans cela on ne fait rien, il faut savoir le fondement." Wir haben verstanden: le fondement, ce sont les règles. Wenn also schon kein Latein, dann jedoch eine gründliche Kenntnis der Sprache durch Regeln.

Und damit haben wir erklärt, was Mauger unter Grammatik versteht. Grammatik ist für ihn ein Regelwerk, ist für ihn eine Strukturierung der Sprache, ist für ihn das eigentliche Moment, durch das Sprache gelernt wird.

Hier ist nun eine Bemerkung über die schriftstellerische Tätigkeit von Claude Mauger angebracht. Zum erstenmal tritt er 1653 mit einem in London herausgegebenen Buch hervor unter dem Titel *The true advancement of the French Tongue*. Daraus wird dann 1656 in der zweiten Auflage die soeben zitierte Maugers *French Grammar*, die unter verschiedenen Titeln 26 Auflagen erreicht, die letzte von 1751, als der Meister längst gestorben war. Parallel dazu erscheinen auf dem Kontinent eine ganze Reihe französischer Grammatiken, zumeist unter dem Titel *Nouvelles doubles grammaires françoises-angloises et angloises-françoises*, von 1672 bis 1793. Ich überspringe die anderen Hervorbringungen von Claude Mauger, so z.B. seine Briefsammlungen und seine Textsammlungen. Im Mittelpunkt steht bei Claude Mauger in der Tat das Interesse an den Grammatiken.

Lassen Sie mich Ihnen nun noch erklären, wie Mauger "informierte", um im Sprachgebrauch der Zeit zu sprechen. In einem Dialog hat er es selbst vorgeführt. Ein Herr spricht ihn an mit der Frage: "Monsieur, montrez-vous le français ?" (also *montrer* anstelle von *enseigner*). Der Herr fragt dann, wann er eventuell Stunden erhalten kann, und es stellt sich heraus, daß der Meister zu allen Tageszeiten besetzt ist. Es bleibt ihm gerade noch die Stunde zwischen 1 Uhr und 2 Uhr mittags. Es wird vorausgesetzt, daß der Schüler an jedem Werktag erscheint. Der Unterricht scheint also recht intensiv gewesen zu sein. In der Regel handelt es sich um Einzelunterricht. Was er von seinen Lernern erwartet, das hat er auch in verschiedenen Dialogen ausgeführt, ebenso den Preis seiner Bücher.

Bei Claude Mauger sind wir also in der glücklichen Lage, einiges über seine praktische Tätigkeit zu wissen. Wir haben auch den Eindruck, daß er mit seinem Sprachunterricht und mit seinen zahlreichen Publikationen ein recht erfolgreicher Lehrer gewesen ist.

Mein dritter Beispielfall ist die bereits einmal erwähnte Mademoiselle Ackermann, Gouvernante in Danzig. Ich habe über sie in dem Abschnitt über die Typologie des Fremdsprachenlehrers bereits gesprochen und habe auf meine Quelle hingewiesen, die Autobiographie von Johanna Schopenhauer (Jugendleben).

Was ich Ihnen heute nun zeigen will, ist die Art und Weise, wie Mademoiselle Ackermann in Danzig als Fremdsprachenlehrerin gearbeitet hat. Denn als solche kann man sie wirklich bezeichnen: Sie war nicht eine Gouvernante, die im Haus ihrer Zöglinge lebte, sondern sie hatte – offenbar mit Hilfe von Danziger Bürgern – in Danzig eine eigene Schule aufgemacht, eine Schule,

in der Mädchen von 7 Jahren aufwärts Französisch lernten. Johanna Schopenhauer beschreibt diese Schule sehr lebhaft: Es war eine Nachmittagsschule, in der Mädchen aus dem Danziger Bürgertum zusammenkamen und das Französische erlernten bzw. ihre Kenntnisse ausweiteten. Ich zitiere Johanna Schopenhauer, wie sie diese Schule beschreibt.

Erziehungsinstitute kannte man bei uns unter diesem Namen noch nicht; ein Ort, wo Kinder zum Unterricht hingeschickt wurden, hieß schlechtweg eine Schule, aber die Exgouvernante einer schwedischen Prinzessin schauderte vor dem plebejischen Wort ängstlich zurück. Eine Schule! Quelle erreur! Quelle platitude! Eine *société des jeunes dames* war es, die sie fünfmal in der Woche nachmittags bei sich empfing.

Übergehen wir diese Probleme der Bezeichnung, mit denen sich Mademoiselle Ackermann beschäftigte, und nehmen wir stattdessen die Bezeichnung "*société de jeunes dames*" ganz ernst. Um welche "*jeunes dames*" handelte es sich denn? In der Tat um Kinder von 7, 8, 9 10 oder 11 Jahren. Diese als "*jeunes dames*" zu bezeichnen kann nur dann einen Sinn haben, wenn man damit ein bestimmtes gesellschaftliches Erziehungsziel verfolgt. Und dies war tatsächlich der Fall. Hier wurde Französisch nicht um seiner selbst willen gelernt, sondern Französisch wurde gelernt als Ausdrucksmittel für eine bestimmte Gesellschaftsschicht. Johanna Schopenhauer fährt dann auch fort (indem sie das Zimmer beschreibt, in dem der Unterricht stattfand):

Wahr ist' s, ihr Zimmer sah gar nicht wie eine Schulstube, sondern wie das einer eleganten, vornehmen Dame aus; hübsche, zum Teil Mahagoni-Möbel, Pfeiler, Spiegel mit marmornen Konsolen davor, Handleuchter von Porzellan, Blumenvasen, Amorinnen von Biskuit, welche die mit kleinen Diamanten besetzte Taschenuhr ihrer Gebieterin hielten, das alles war ungemein zierlich. Vieles mochte sie als Andenken früherer Zeiten aus Stockholm über die See mitgebracht haben; es hatte ein fremdartiges Ansehen und gefiel mir deswegen nur umso besser.

Soweit also die Beschreibung des Raumes, in dem der Unterricht stattfand: ein Raum für Geselligkeit, ein Raum der Gesellschaft, mit gesellschaftlichem Anspruch, ein Raum, in dem sich Kinder nur gesittet benehmen konnten.

Natürlicherweise mußte auch unser Betragen nach diesen Umgebungen gemodelt werden; auch nicht der kleinste Verstoß gegen konventionellen Anstand und gesellige Sitte wurde, ohne auf der Stelle gerügt zu werden, uns durchgelassen. Ungeschicktes Auftreten, ein schwerfälliger Gang, Türen werfen, überhaupt unnötiges Geräusch zogen lange Strafpredigten nach sich, die eine sehr harte Strafe uns dünkten, weil sie die gräßlichste Langweile uns erregten. Auch der damals nach Eintritt ins Zimmer noch übliche Knicks in der Tür durfte nicht unterlassen werden; wer ihn vergaß, mußte ihn auf der Stelle nachholen., wer in der Eile ihn nachlässig hinschleuderte, mußte ihn nochmals solange einüben, bis es gelang, ihn graziöser auszuführen.

Man sieht also hier deutlich, wie die Umgebung ein gewisses Verhalten erzwang, wie aber auch die Lehrerin mit Strenge darauf achtete, daß bestimmte Verhaltensregeln eingeübt wurden. Vermutlich war für die Lehrerin, aber wahrscheinlich auch für die Eltern diese Schulung des Anstandes mindestens ebenso wichtig wie die Schulung im Französischen.

Diese hatte aber noch eine besondere Auswirkung, wie man aus dem folgenden Zitat sieht:

An Zank und Streit war unter uns gar nicht zu denken; wir nannten einander 'Ma chère amie' und waren sanft und lieb wie die Englein im Himmel, denn wir mußten immer Französisch sprechen. Kein deutsches Wort durfte über unsere Zungen gleiten, außer im Falle der höchsten Not. Wer in aller Welt aber kann in einer fremden Sprache, deren er nicht ganz mächtig ist, zanken und streiten?

Die französische Sprache hatte also, wie man hier sieht, eine ausgesprochen disziplinierende Wirkung. – Wie aber sah die Unterweisung im Französischen aus?

Schriftlich oder mündlich aus dem Französischen ins Deutsche oder umgekehrt übersetzen, Leseübungen auswendig lernen, Hersagen des Gelernten nahm die erste Stunde in Anspruch; bis die Reihe an sie kam, ihre Lektion herzusagen, beschäftigte jede von uns sich still mit der ihr

Herbert Christ

zugeteilten Aufgabe, dieser Wechsel unserer Arbeiten erhielt uns in steter reger Aufmerksamkeit. Aufgaben zu Hause auszuarbeiten wurden uns nie zugeteilt. Übungen im Schönschreiben, und wenn noch etwas Zeit dazu übrig war, etwas Geographie brachten gegen 5 Uhr die Teestunde herbei, und wie durch ein Zauberspruch waren wir nun aus Schülerinnen in eine wirkliche *société de jeunes dames* umgewandelt.

Was erfahren wir also über den Unterricht? Es wurde übersetzt, schriftlich und mündlich, und zwar aus dem Französischen ins Deutsche und aus dem Deutschen ins Französische. Es wurde gelesen. Manchmal wurde aufgegeben, Gelesenes auswendig zu lernen und das auswendig Gelernte anständig vorzutragen. Auch die Handschrift wurde geübt, und manchmal wurde auch Sachunterricht in der Fremdsprache erteilt, also sogenannte "leçon de choses", hier vor allen Dingen die Geographie. Wichtig ist die Bemerkung, daß es Hausaufgaben nicht gab. Die Zeit zwischen nachmittags um 2 und abends um 7 wurde intensiv genutzt, und alle Aufgaben wurden in der kleinen Schule selbst erledigt.

Nun aber zur Teestunde. Die Teestunde war ein lang ersehntes Ereignis, denn dann hörte das Lernen im eigentlichen Sinn auf und wurde ersetzt durch eine sehr viel angenehmere Tätigkeit.

Der Teetisch wurde serviert, wie es eine solche Gesellschaft erfordert. Mamsell Ackermann präsierte dabei auf dem Sofa und ließ unter ihrer Leitung die ältesten von uns wechselweise die Rolle der Wirtin übernehmen; die übrigen ordneten sich um den Tisch oder standen und gingen im Zimmer umher, lachten und plauderten nach Belieben, alles was sich ziemte, war erlaubt, als wäre es wirklich eine zur geselligen Unterhaltung geladene Damengesellschaft, nur Deutschreden war und blieb hochverpönt.

Die Teestunde setzte also die Beschäftigung mit der französischen Sprache nicht aus, aber nun war das Französische Anwendungssprache. Die Mädchen waren Gastgeberinnen oder Eingeladene, und dementsprechend redeten sie miteinander. Sie mußten nicht stillsitzen, sondern sie durften sich durchaus im Zimmer bewegen, miteinander unterhalten, "Konversation machen". Hier

wurde ein Verhalten eingeübt, das für die zeitgenössische Gesellschaft der Erwachsenen außerordentlich wichtig ist. Wie verhält man sich in einem Salon, wie verhält man sich bei einer Einladung zum Tee? Alles lief auf Französisch ab. Deutsch durfte nicht geredet werden.

Doch dieses Intermezzo (die Teestunde) währte nicht lange. Der Teeapparat wurde beseitigt, die Filetkästchen hervorgesucht. Da saßen wir nun, wie es für junge Damen sich gebührt und fabrizierten für unsere Papas gewöhnlich sehr unbrauchbare Geldbeutel und Manschetten, von jenem feinen Netzwerk, das damals wie jetzt Tapissieresticken, die Modearbeit war.

Was passierte nun in dieser Zeit? Ging die Unterhaltung weiter? Nein: Mademoiselle Ackermann liebte den Methodenwechsel. Und so ließ sie Schülerinnen vorlesen:

Während der Zeit lasen die besten Leserinnen unter uns, unter Aufsicht unserer Lehrerin, das Magasin des enfants mit lauter und deutlicher Stimme vor. Möge der guten seligen Madame Leprince de Beaumont noch heute in der Ewigkeit ein absonderlich guter Tag dafür werden, daß sie auf den vortrefflichen Gedanken verfiel, ihr an sich lobenswertes, doch auch ein wenig langweilig zu werden drohendes Buch durch Einflechtung der köstlichsten Märchen zu beleben; durch sie ging eine bis dahin mir unbekannt gebliebene Welt, die weite, reiche Feenwelt in blendender Glorie mir auf, so daß ich sogar Gefahr lief, meine Römer und Griechen darüber zu vergessen.

Es wurde also vorgelesen, und zwar ein zur damaligen Zeit außerordentlich bekanntes Kinderbuch, das "Magasin des enfants" von Madame Leprince de Beaumont, einer Autorin, die zu den erfolgreichsten ihrer Zeit gehört. Das Buch ist bis weit ins 19. Jahrhundert hinein überall in der Welt, wo Französisch gelernt wurde (natürlich auch da, wo Französisch gesprochen wurde) verwandt worden. Es läßt sich z.B. unter den Lektüren deutscher Schulen finden.

Sie haben die Bemerkung von Johanna Schopenhauer zur Kenntnis genommen: Was sie an dem Buch am meisten interessierte, das waren die Märchen,

und die drohten sogar ihre griechischen und römischen Sagen, die sie (wie sie an anderer Stelle ausführt) so sehr liebte und um derentwillen sie ja auch Latein lernte, zu verdrängen. Aber so weit war es noch nicht. Auf jeden Fall, das Buch von Madame Leprince de Beaumont war bei den Mädchen ein großer Erfolg.

Ich habe Ihnen bewußt in aller Breite das methodische, didaktische und institutionelle Konzept von Mademoiselle Ackermann vorgetragen. Sie unterhielt also eine kleine Privatschule (die allerdings nicht Schule genannt werden durfte). Ihr Erziehungsziel war, die Mädchen zu jungen Damen heranzubilden. Das Ziel war auch zugleich der Weg: Denn tatsächlich versuchte sie mit den jungen Mädchen eine *société* zu simulieren. Und da sie vielfältige Ideen hatte, wie dies ins Werk gesetzt werden kann, war ihr Unterricht offensichtlich recht erfolgreich. Johanna Schopenhauer hat sich über sie auf keinen Fall beklagt.

Mit meinem vierten Beispielfall mache ich wiederum einen großen zeitlichen Sprung, aber auch einen Sprung in sachlicher Hinsicht. Ich stelle Ihnen nämlich einen der ersten "Neuphilologen" im engeren Sinn des Wortes vor, Adolf Ey, der – wie ich Ihnen zeigen werde – für die Neuphilologen als Gruppe insgesamt eine große Bedeutung gehabt hat. Adolf Ey war einer der ersten Absolventen, die die Universitäten mit einem regelrechten Studium in der neueren Philologie verließen, in Englisch und in Französisch. Er hatte sich im Ausland gründlich umgesehen, hatte ein Jahr in England verbracht, ein Jahr in Frankreich und war in der französischsprachigen Schweiz gewesen. Überall dort hatte er unterrichtet und sich gründliche Kenntnisse in den Landessprachen angeeignet. Im Schuldienst hat er mehrmals den Posten gewechselt; die wichtigsten Jahre seiner Laufbahn hat er jedoch in Hannover verbracht, und zwar an einer Mädchenschule, einem Lyzeum. Die Mädchen hatten im 19.

Jahrhundert – verglichen mit den Jungen – relativ viel Fremdsprachenunterricht. Dennoch war Adolf Ey der einzige Neuphilologe an dieser Schule. Dies war, wie er später selbst berichtet hat, der Anlaß, eine Zusammenarbeit der Neuphilologen herbeizuführen. Er tat dies zunächst in Hannover. Über diesen Gedanken sagte er selbst aus der Rückschau, fünfzig Jahre später, im Jahre 1930 (ich zitiere aus dem Nachruf, der in der Zeitschrift *Die Neueren Sprachen* Jahrgang 1934, S. 458-459, erschienen ist):

Als einziger Neusprachler am Lyzeum II, dem heutigen Goethe-Gymnasium, habe er sich im Vergleich zu dem Mathematiker, der noch einen Fachkollegen an der Anstalt gehabt habe, sehr einsam gefühlt. Außerdem habe ihm die Ploetzsche Methode nicht gefallen¹¹. Er habe die Überzeugung gehabt, es müsse etwas anderes, Neues geschaffen werden. Ploetz sei ja gut, praktisch und gewissenhaft, gewissenhaft bis zum Tode; er habe jedoch eine andere Methode gesucht, und da in der ganzen Neuphilologie ein neuer Geist umzugehen schien (die Auslandsreisen der Neusprachler begannen, und Viëtors Ruf erscholl), erschien die Zeit günstig, die Neusprachler zu gemeinsamer Arbeit zusammenzufassen.

Dies ist aus der Rückschau gesagt: Als Motive für den Versuch einer Sammlung der Neuphilologen werden also angegeben: in äußerlicher Hinsicht die Einsamkeit des einzigen Neusprachlers an einer Schule, in methodischer Hinsicht die Unzufriedenheit mit dem Ploetzschen Lehrbuch, in didaktischer Hinsicht neue Überlegungen, die dann im Jahre 1882 einen gewissen Höhepunkt in dem Pamphlet von Wilhelm Viëtor aus Marburg fanden, in dem Viëtor forderte, der Fremdsprachenunterricht müsse umkehren. Dieses Pamphlet war aber 1880 noch nicht erschienen. Es müssen also andere didaktische Äußerungen gewesen sein, die Adolf Ey damals bewegt haben. Es kommt aber etwas Weiteres hinzu: Die Neuphilologen seien allmählich zu einem neuen Bewußtsein ihrer Tätigkeit gelangt, und das führt Adolf Ey nicht zuletzt auf die

¹¹ Vgl. im Annex zur [Ploetzschen Methode](#).

wachsende Zahl der Auslandsreisen zurück. Hatte er doch selbst auf diesem Gebiet, wie ich gesagt habe, eine reiche Erfahrung. – Wie erfolgte nun die "Sammlung" der Neusprachler:

Im Jahre 1879 wurden die damals 18 Neuphilologen Hannovers ins 'Café Raabe' am Egidientorplatz zusammengerufen. Voll glühender Liebe zu seinem Fach und überzeugt von der Bedeutung der neueren Sprachen für die Jugendbildung hielt Ey eine zündende Rede, in der er zum ersten Mal den Gedanken des Zusammenschlusses der Neusprachler Hannovers aussprach. Die Anregung fiel auf fruchtbaren Boden. Ein Ausschuß wurde gewählt, beriet die Satzungen, und am 10. Februar 1880 trat der junge Verein mit 32 Mitgliedern ins Leben. Adolf Ey wurde der Erste Vorsitzende. Kurze Satzungen gaben dem Verein Arbeitsrichtung und Ziel: wissenschaftliche Pflege der deutschen, französischen und englischen Sprache, Literatur und Kultur durch Veranstaltung von Vorträgen, die auch der Öffentlichkeit zugänglich waren, und zu denen vielfach auch Ausländer herangezogen wurden. Französische und englische Leseabende wurden bald den Vorträgen angegliedert, an denen besonders Volksschullehrer teilnahmen. Durch den Eintritt von Kaufleuten und auswärtigen Mitgliedern stieg die Zahl der Mitglieder bald auf 50, In den ersten fünf Jahren spann der Verein über ganz Norddeutschland ein Netz von Beziehungen. 1884 begann der Austausch von Jahresberichten mit gleichartigen Vereinen in anderen Städten.

Wir ersehen also, welche Ziele Ey verfolgte: Sammlung der Neuphilologen, Zusammenarbeit mit anderen Personen, die an den neueren Sprachen interessiert waren – Kaufleuten, Ärzten, Volksschullehrern und anderen interessierten Personen. Schließlich Ausdehnung der Aktivitäten durch die Zusammenarbeit mit anderen Vereinen. Das offensichtliche Ziel war, einen möglichst großen Zusammenhang und eine möglichst große Zusammenarbeit von Neuphilologen in Hannover zunächst und in Deutschland alsdann zu erreichen. Aus diesem Kreis entstand dann der Gedanke, 1886 in Hannover zum ersten mal einen Allgemeinen deutschen Neuphilologentag zusammenzurufen, eine Versammlung aller Neuphilologen und der Freunde der neueren Sprachen in Deutschland.

In mehreren Aufrufen des Hannoverschen Vereins an die höheren Schulen und Universitäten Deutschlands wurde der Gedanke eines

Geschichte des Fremdsprachenunterrichts

Zusammenschlusses aller Neuphilologen weiterverbreitet. Die Propaganda war so erfolgreich, daß Anfang Oktober 1886 der erste Neuphilologentag in Hannover stattfinden konnte.

Anfänglich hatte er 305 Mitglieder, von Jahr zu Jahr wuchs mit jedem erneuten Neuphilologentag die Mitgliederzahl. Die Neuphilologentage fanden zunächst jährlich, später in zweijährigem Rhythmus statt und wanderten durch alle größere Städte des Reiches, namentlich durch die Universitätsstädte, aber sie wagten sich auch ins Ausland: so nach Zürich und nach Wien. So war Adolf Ey derjenige, der die Initiative gab zu einem großflächigen Zusammenschluß der Neuphilologen und damit zur Entwicklung eines neuen Selbstverständnisses dieses Personenkreises: Aus Oberlehrern, Gymnasialprofessoren, Realschullehrern und Realschulprofessoren versammelten sich diejenigen, die sich beruflich mit den neueren Sprachen beschäftigten unter der Bezeichnung "*Neuphilologen*".

Adolf Ey ist eine typische Figur dieser Neuphilologen: Ich habe über seinen Werdegang berichtet; er selbst hat in einer Autobiographie über diesen Werdegang gesprochen. Man erfährt in alledem allerdings wenig über seine Tätigkeit als Lehrer, sehr viel mehr dagegen über seine Tätigkeit als Verbandsorganisator. Und damit hat er eine wichtige Funktion ausgeübt.

Ich stelle dem in der Person Max Walters einen anderen Neuphilologen gegenüber. Er war mit Adolf Ey befreundet, zeichnete sich aber weniger als Organisator, weniger als Anreger von Vereinigungen, dafür aber mehr als Lehrer und als Methodiker aus.

Über Max Walter unterrichtet ein Sonderheft der Zeitschrift *Die Neueren Sprachen*, das Septemberheft 1927. Darin sind vor allen Dingen zu erwähnen ein Beitrag von Kurt Quiehl "[Aus Max Walters Leben](#)" (S. 405-415) sowie eine Würdigung von Franz Dörr.

Zu warnen ist vor einem Beitrag von Paul Olbricht, der in den *Neueren Sprachen* 1935, S. 197-203 unter dem Titel "Max Walter zum Gedächtnis" schreibt; ein Artikel, der ganz im Geist der "neuen" Ära des Nationalsozialismus gefaßt ist. Olbricht hat Max Walter völlig verzeichnet.

Was in den beiden Geburtstagsartikeln von 1927 hervortritt, das ist die Aussage, Max Walter sei ein begeisterter, ja geradezu fanatischer Methodiker gewesen. Er war einer der Männer der ersten Stunde der neusprachlichen Reformbewegung. In die Schule gegangen ist er in Schlesien, dort kam er unter den Einfluß des Gymnasialpädagogen Quintin Steinbach, damals Direktor eines schlesischen Gymnasiums. Er besuchte nach dem Gymnasium die Universität, absolvierte verschiedene Auslandsaufenthalte, war dann zunächst Gymnasiallehrer in Kassel, später in Wiesbaden und wurde dann schon nach wenigen Jahren zunächst Direktor der Schule in Frankfurt-Bockenheim und schließlich der Frankfurter Musterschule, deren Leitung er bis zu seiner Pensionierung behielt. Ich zitiere Kurt Quiehl:

Mächtig wurde Walter von der Frage nach der besten Methode des fremdsprachlichen Unterrichts ergriffen. Sie wurde die Hauptfrage, die er stetig seiner Überlegung zugrunde legte, und sie blieb für ihn die Hauptfrage seines Lebens. Bei unseren wohl täglichen Nachmittags-spaziergängen nach dem Unterricht, kam er immer wieder auf diese Frage zurück und sprach darüber. Denn es war seine Art und ist es auch noch heute, sich über alles, was ihn innerlich bewegt, auszusprechen, 'laut zu denken'. Diese Frage ließ ihn so wenig los, daß er jede Gelegenheit benutzte, sie auch mit anderen Amtsgenossen, selbst wenn sie nicht Fachgenossen waren, ja selbst mit Fremden zu besprechen.

Dieses Bedürfnis, mit anderen zu diskutieren, war auch der Grund, warum er einer der Mitbegründer des Vereins für neuere Sprachen in Kassel wurde, und warum er im gleichen Jahr 1886 – dem *Allgemeinen Deutschen Neuphilologenverein* beim ersten Kongreß in Hannover beitrug.

Gleich im folgenden Jahr veröffentlichte er seinen ersten methodischen Aufsatz, als Beilage zum Jahresbericht seiner Realschule in Kassel, unter dem Titel "Der Anfangsunterricht im Englischen auf lautlicher Grundlage". Dem Englischen ist er in den meisten seiner Veröffentlichungen treu geblieben. Natürlich hat er auch Französisch unterrichtet, und auch darüber immer wieder referiert und publiziert.

Seine methodischen Fragestellungen werden von Franz Dörr noch genauer beschrieben:

Er besaß und besitzt eine im gewissen Sinn geradezu geniale Art, nicht nur zu lehren, sondern auch seine Schüler zu begeistern. Unausgesetzt beschäftigt sich sein Geist mit den einschlägigen Fragen: Wie erreiche ich, daß der Schüler diesen und jenen Laut richtig ausspricht? Wie erreiche ich, daß Wort und Satz laut- und sinngerecht und durchaus echt in der Fremdsprache zutage treten? Wie erreiche ich, daß die Schüler verstehen, was ihnen der Lehrer oder der Ausländer in dessen Sprache vorträgt und es angemessen wiedergeben können? Wie erreiche ich, daß ein gedruckter Text im einzelnen und im ganzen richtig erfaßt, verstanden, bewältigt, beherrscht, wiedervorgelesen und vorgetragen wird? Wie erreiche ich, daß die Texte satzweise, abschnittsweise, in größeren Abschnitten, im Gesamten verstanden und zum Besitz der Schüler gemacht werden? Wie erreiche ich, daß der Schüler den Geist des Einzelnen und Ganzen erfaßt, im Lesestück, im Kapitel, im ganzen Text? Wie erreiche ich, daß er den Geist des fremden Schrifttums, des fremden Volkes begreife oder doch ahnend verstehe? Wie gestalte ich zu diesem Zwecke die einzelne Unterrichtsstunde, das gesamte Unterrichtsverfahren mündlich und schriftlich von Anfang bis zu Ende?"

Dies alles, so auch Dörr, sei ständig Gegenstand der Erörterung gewesen, für ihn – Dörr – seit den gemeinsamen Wiesbadener und Frankfurter Tagen.

Folge dieses starken methodischen Interesses war, daß Walter seine Klassenraumtür weit öffnete: Er hatte immer Gäste in seinen Klassen sitzen; seine Schüler haben sich mit der Zeit daran gewöhnt und normal mitgearbeitet, ob Fremde dabei waren oder nicht. Die Gäste waren immer Diskussionspartner von Walter, die er brauchte, um mit ihnen zu diskutieren, über Änderungen und

Verbesserungen zu streiten, die er anregen wollte und die ihn anregen sollten. Manche hielten diese offensichtliche Publizitätssucht Walters für übertrieben; sie sprachen vom Zirkus Walter. Die Frankfurter Musterschule muß ein wahrer Wallfahrtsort für Lehrer gewesen sein. Hunderte sind dort hingekommen und haben zugeschaut und zugehört, Kollegen aus dem In- und aus dem Ausland.

Die Schilderungen von Quiehl und von Dörr geben uns so recht den Geist jener Aufbruchsstimmung wieder, die in den achtziger Jahren die reformfreudigen Lehrer beherrschte. Walter war nur einer von ihnen, sicherlich einer der bedeutendsten und auf jeden Fall einer der ganz prominenten. Er war bereits ein Erbe jener Lehrer, die den Neusprachenlehrern eine gesicherte Position in Gymnasien und Realschulen verschafft haben. Er gehörte bereits zu jenen, die aufgrund ihrer Aktivität in das Direktorenamt berufen wurden und die auch als Direktoren für den neusprachlichen Unterricht wirken konnten. Wir kommen auf diese Epoche, auf ihre methodischen Positionen, ihre didaktischen Ideen in einem anderen Kapitel zurück.

Ich mache jetzt erneut einen Sprung in die Zeit der Weimarer Republik. Ich möchte Ihnen einen Berliner Neuphilologen vorstellen, Paul Hartig, zunächst Studienrat in Berlin-Charlottenburg, nach dem zweiten Weltkrieg dann Direktor des Französischen Gymnasiums in Berlin – also Direktor eines Gymnasiums mit mehr als dreihundertjähriger Tradition und vor allen Dingen mit einer ganz großen Tradition im Französischunterricht. Paul Hartig wurde im Jahr 1960 zum Vorsitzenden des damals noch so genannten *Allgemeinen Deutschen Neuphilologenverbands* gewählt. Als er 1972 zurücktrat, war es soweit, daß dieser Verband sich umbenannte zum *Fachverband Moderne Fremdsprachen*. Er war dann noch für eine Periode von drei Jahren

Vizepräsident der *Fédération Internationale des Professeurs de Langues Vivantes* (FIPLV).

Paul Hartig ist für uns ein Zeitgenosse. Er ist etwas älter als das Jahrhundert, 1898 geboren und lebt heute (d.i. 1994), fast 95 Jahre alt, immer noch in Berlin. (Hartig starb 1997, im 100. Lebensjahr). Er ist ein Beispiel für jene Fremdsprachenlehrer, die den schwierigen Weg vom Erlebnis des Ersten Weltkriegs bis in die Zeit nach dem Zweiten Weltkrieg zurücklegten, mit allem, was das für die Zeitgenossen bedeutete. Hartig hat in den schwierigen Nachkriegsjahren die Fächer Englisch, Französisch und Geschichte studiert, sein Erstes und Zweites Staatsexamen abgelegt, promoviert und ist sehr schnell als junger Lehrer bekannt geworden, zum erstenmal einem weiteren Kreis beim Neuphilologentag 1928 in Hamburg, wo er sich sogleich einen soliden Ruf als Vertreter der kulturkundlichen Bewegung erwarb. Als solcher hat er sich als Herausgeber von Lesebüchern, von Gedichtsammlungen, von Arbeitsblättern aber auch von zahlreichen theoretischen Publikationen, so z. B. der zeitweise sehr berühmten und erfolgreichen Handbücher der Auslandskunde hervorgetan.

Wir wissen über sein Leben recht gut Bescheid durch eine kleine Schrift, Paul Hartig, *Lebenserinnerungen eines Neuphilologen*, von Werner Hüllen und Konrad Schröder als Interview aufgenommen und transkribiert (Augsburger I-&-I-Schriften Band 16, 1981).

Das Buch ist außerordentlich interessant, weil es im Gespräch entstanden ist. Die beiden Interviewpartner fragen beharrlich nach. Zum Beispiel fragten sie nach der Entstehung der Kulturkunde und nach ihrer Durchsetzung in den Schulen. Kenner wissen, daß ein wesentliches Instrument zur Durchsetzung des kulturkundlichen Gedankens in den Schulen (namentlich in den höheren

Schulen) die Preußischen Richtlinien von 1925 waren, die die Handschrift des Preußischen Ministerialrats Richert trugen. Die Interviewer fragen, ob diese Richtlinien eine Reform von oben waren, also von der Schulverwaltung her, oder ob es sich um eine Erneuerungsbewegung gehandelt habe, die letztlich von den Lehrern selbst ausging und die in den Richtlinien nur ihren Ausdruck fand.

Hartig hierzu:

Letzteres trifft eher zu. Natürlich hatte die Reform auch 'Erlaßcharakter', denn die neuen Lehrpläne wurden ja für Preußen mit den Richtlinien verordnet, und sie wurden dann zum Vorbild auch für andere Länder der Weimarer Republik. Doch in den Richtlinien spiegelte sich die gesamte geistes- und weltanschauliche Entwicklung Deutschlands in der Zeit nach dem Ersten Weltkrieg.

Hartig führt aus, daß Richert selbst ein Schüler Wilhelm Diltheys war. Er hatte selbst in einer Programmschrift von 1920 "Die deutsche Bildungseinheit und die höhere Schule" die Grundgedanken der kulturkundlichen Reform zu Papier gebracht.

Die Grundprinzipien der Richtlinien – Arbeitsunterricht und Kulturkunde – brauchten gar nicht erst verordnet werden, über sie bestand bereits in der Lehrerschaft ein weitreichender Konsens. Die Bedeutsamkeit der Richtlinien liegt eher in der Tatsache begründet, daß sie die neue Richtung in Unterricht und Erziehung sanktionierten und die ohnehin vor sich gehende innere Veränderung des Unterrichts hin zu den neuen Prinzipien förderten.

Hartig weist dann insbesondere auf Schriften von Walter Hübner, "Die englische Lektüre im Rahmen eines kulturkundlichen Unterrichts" und von Eduard Schön "Sinn und Form einer Kulturkunde im französischen Unterricht" beide, im Jahre 1925, also zeitgleich mit den Richtlinien erschienen, hin und sieht darin – wie in vielen anderen Äußerungen ebenfalls – einen Beweis für die These, daß die Richtlinien dem Zeitgeist durchaus entsprachen.

Die Interviewer insistieren nun auf verschiedene Fragen: Inwiefern förderte die Kulturkunde die Herausbildung von Klischees, die Festigung von Stereotypen, die Herausbildung von Vorurteilen? Inwiefern transportierte die Kulturkunde konservatives, deutschnationales und letztlich nationalsozialistisches Gedankengut? Inwiefern bereitete die Kulturkunde der Weimarer Republik dasjenige vor, was sich im Nationalsozialismus als Wesenskunde und als Volkslebenslehre bezeichnete? Hartig versucht in seinen Antworten allemal aus der Zeit und nicht aus den Folgewirkungen zu argumentieren. Er möchte im Gegenteil die beiden Perioden deutlich getrennt betrachten: die Weimarer Ära und die Ära des Nationalsozialismus.

Die Autoren fragen ihn dann genauso insistierend nach seinem Leben in der Weimarer Republik. Er war als Lehrer, der 1930, also in der Zeit des Niedergangs der Republik, der sozialdemokratischen Partei beigetreten war, in einer schwierigen Lage, konnte sich dennoch im Schulwesen behaupten. Er hat sogar in der Zeit des Nationalsozialismus einige Publikationen herausgebracht, was nach dem Krieg zu mancher Anfeindung geführt hat. Nach dem Krieg fand er jedoch sofort in seinem amerikanisch besetzten Bezirk Wiederverwendung, zunächst in der Verwaltung, dann in der Volkshochschule und schließlich seit 1953, als Direktor des Französischen Gymnasiums. Er ist insofern auch ein Zeitzeuge für jene Zeit des Wiederaufbaus nach dem Zweiten Weltkrieg in Westberlin. Als Westberliner hat er sich bemüht, den Kontakt der Westberliner Lehrer mit den westdeutschen Lehrern so eng wie möglich zu gestalten, und dies war wohl auch einer der Gründe dafür, daß er sich aktiv im ADNV engagierte, ein Engagement, das er in dieser aktiven Form im alten ADNV vor 1933 nicht gekannt hat.

Im Fall Paul Hartig wird uns deutlicher als bei den Beispielen, die wir vorher betrachtet haben, wie stark die Tätigkeit des Fremdsprachenlehrers immer mit

politischen Fragen verknüpft ist. Manchen Fremdsprachenlehrern mag dies nicht auffallen; manche werden es auch verdrängen. Aber eines wird in der Biographie von Hartig, wenn man sie von Anfang bis zu Ende liest, sehr deutlich: Zum einen unterschied sich die Aufgabe der Fremdsprachenlehrer im alten Kaiserreich – eine Rolle, die Hartig nur aus der Schülerperspektive beschreiben kann – sehr von der in der Weimarer Republik und natürlich fundamental von der im Dritten Reich, und ebenso fundamental unterschied sich die Lage des Fremdsprachenlehrers in Westberlin wiederum von der des Fremdsprachenlehrers im Dritten Reich und – das wird immer zwischen den Zeilen deutlich – von der der Fremdsprachenlehrer im anderen Teil Deutschlands, also z. B. auch in Ostberlin. Im Interview Hartig wird dies wie selten einmal deutlich.

Vergessen wir aber ein zweites auch nicht: Der Fremdsprachenlehrer steht – in welchem Regime er auch unterrichtet – immer in einem Loyalitätskonflikt zwischen dem eigenen Land, in dem er unterrichtet und für das er unterrichtet, und dem Land oder den Ländern, deren Sprache er unterrichtet. Nun hat Paul Hartig "Westsprachen" unterrichtet, nicht dagegen Russisch oder Polnisch oder Tschechisch (was ja auch möglich gewesen wäre). Man versetze sich also in die Lage von Englischlehrern in Ostberlin oder von Russischlehrern in Westberlin nach dem Zweiten Weltkrieg. Man denke an die Lage der gleichen Lehrer während des Zweiten Weltkriegs und vor dem Zweiten Weltkrieg in der nationalsozialistischen Zeit. Man vergegenwärtige sich die Unterschiede dieser Lage mit jener in der Zeit der Weimarer Republik oder wiederum im Kaiserreich, auch da im und vor dem Kriege. Kurzum: Der Beruf des Fremdsprachenlehrers ist allemal ein solcher mit unübersehbaren politischen Implikationen, und dies wird in wünschenswerter Weise in jenem Interview deutlich, das mit Paul Hartig geführt worden ist. Es wird natürlich auch in zahlreichen Polemiken deutlich, die gegen Hartig gerichtet worden sind in der Zeit, als er als ADNV-

Präsident oder als Vizepräsident der FIPLV tätig war. Damals war die östliche Seite lebhaft daran interessiert, ein kritisches Bild von Paul Hartig zu zeichnen, und nicht wenige westdeutsche Intellektuelle sind dieser Polemik gefolgt, bei der z. B. der Potsdamer Walter Apelt eine nicht unwesentliche Rolle spielte.

Ich werde jetzt noch einmal einen Sprung tun, der unmittelbar in unsere Gegenwart führt.

Saarländische Fremdsprachendidaktiker unter Federführung von Albert Raasch haben im Jahre 1990 eine Reihe Interviews mit Fremdsprachenlehrern aus dem Saarland, und zwar mit Französischlehrern, geführt und unter dem Titel "Rückblicke – Französischunterricht an der Saar" (Saarbrücken 1990) veröffentlicht. Ich brauche Ihnen vermutlich nicht zu erklären, warum der Französischunterricht an der Saar seit eh und je ein Politikum ist. Das Saarland war zweimal im Verlauf seiner jüngeren Geschichte vom übrigen Deutschland abgetrennt und an Frankreich angeschlossen, 1919 bis 1935 und 1945 bzw. 1947 bis 1957. Das erstmal unter Völkerbundmandat, das zweitemal als ein Gebiet, das mit unsicherem Status dem französischen Wirtschaftsgebiet zugeschlagen war. Erst die Volksabstimmung von 1955, die aufgrund einer Vereinbarung der deutschen und der französischen Regierungen im Zug der europäischen Einigung stattfand, hat dann endgültig über das Schicksal des Saarlandes beschieden: Es wurde danach im Jahre 1957 zum 10. Bundesland.

Als einer der Punkte der Erinnerung an die französischen Zeiten im Saargebiet dient die Rolle, die zu diesen Zeiten die französische Sprache hatte, und namentlich die Rolle, die sie im Schulunterricht spielte. So hatte nach dem Zweiten Weltkrieg die französische Besatzungsmacht für alle saarländischen Schüler vom 2. Schuljahr an Französischunterricht verordnet, eine Verordnung, die von der ersten, nach der Volksabstimmung gewählten Regierung, rückgängig gemacht wurde. Fremdsprachenunterricht wurde damals wieder aus

der Grundschule verbannt und – bundeseinheitlich – auf das 5. Schuljahr festgelegt, wobei dem Französischen aufgrund der Vereinbarungen zwischen der Bundesregierung und der Regierung der Französischen Republik ein unbestreitbarer Vorrang ab Klasse 5 eingeräumt wurde. Aber die Grundschulen wurden, wie gesagt, vom Französischunterricht wieder entbunden. Dies fand die Zustimmung des größten Teils der Bevölkerung, weil man in diesem den Versuch einer Veränderung des sprachlichen Status quo im Saarland vermutete. Wie sehr sich die Zeiten inzwischen geändert haben, ersehen Sie aus der Tatsache, daß im Jahre 1991 die saarländische Landesregierung den Französischunterricht in allen Grundschulen vom 3. Schuljahr an wieder eingeführt hat, ohne irgendwelchen erkennbaren Widerspruch. Man ersieht daraus, daß Fremdsprachenunterricht in jedem Fall auf das Bestehen angemessener politischer Voraussetzungen angewiesen ist, z. B. auf Vertrauen.

Ich nehme aus diesem Land einen einzigen Fall, nämlich Ludwig Harig. Sie kennen ihn möglicherweise als Schriftsteller, als den wohl bekanntesten zeitgenössischen Romancier aus dem Saarland, der im Übrigen die Spezialität hat, ein Französischlehrbuch, nämlich das Buch von Louis Marchand mit dem Titel "J'apprends le français" in einen Roman umzugestalten, mit dem Titel "Sprechstunden für die deutsch-französische Verständigung".

Ludwig Harig war Volksschullehrer. Er hatte in der nationalsozialistischen Zeit eine Lehrerbildungsanstalt besucht, wurde nach dem Krieg nach einem kurzen Ausbildungskurs in den saarländischen Schulunterricht übernommen, lernte bei der Gelegenheit Französisch (nach Louis Marchand), ging für ein Jahr *als assistant d'allemand* nach Lyon und verbesserte dort sein Französisch. Zu seiner Unterrichtstätigkeit sagt er:

Geschichte des Fremdsprachenunterrichts

Die Französischlehrer – das ist nicht ganz richtig – es waren keine Französischlehrer, denn ein Volksschullehrer hat ja damals alle Fächer gegeben: Turnen, Religion, Erdkunde, Französisch, Rechnen, Naturkunde, alles. Die, die Französischunterricht gegeben haben, waren verpflichtet, einen Fortbildungskurs – das nannte man, glaube ich, Arbeitsgemeinschaft – eine französische Arbeitsgemeinschaft zu besuchen, die nach meiner Erinnerung häufiger stattgefunden hat als die monatliche allgemeine Arbeitsgemeinschaft für didaktische Weiterbildung der Lehrer überhaupt. Und ich kann mich erinnern: Es wurde mit großer Strenge von der Schulaufsichtsbehörde darauf geachtet, daß die Lehrer auch wirklich entweder da waren und nur mit triftiger Entschuldigung einer solchen Arbeitsgemeinschaft ferngeblieben sind.

Er stellt überhaupt fest, daß die ersten Jahre, die er als Volksschullehrer verbracht hat, von der Schulaufsichtsbehörde "sehr restriktiv" gehandhabt wurden.

Der damalige Kultusminister Emil Straus, der selbst, glaube ich, ein französischer Staatsbürger gewesen ist (Anmerkung: Er war ein deutscher Emigrant), der hat schon mit einer gewissen Entschiedenheit den französischen Unterricht in den Schulen durchgesetzt. Viele Lehrerinnen und Lehrer, kann ich mich erinnern, haben sich schon gezwungen und gedrängt gefühlt, Französischunterricht zu halten, was bei mir nicht der Fall war. (Ebd.)

Er sei nach seiner Zeit in Lyon sehr frankophil eingestellt gewesen und habe deswegen Französisch immer mit großer Freude unterrichtet, allerdings dann, wie er schildert, keineswegs nach einem strengen Lehrplan. Er hat im Gegenteil versucht, den Französischunterricht in den Sprachunterricht überhaupt – den muttersprachlichen Unterricht – zu integrieren. Da wurde dann auch gesungen, es wurden Gedichte gelesen und auswendig gelernt. Das hinderte allerdings nicht, in der Regel an einem streng einsprachigen Unterricht festzuhalten. Und den beschreibt Harig – am Beispiel einer Unterrichtsvorbereitung – folgendermaßen. Er sei streng nach der *méthode directe* geplant gewesen.

Ich glaube nicht, daß es heute einen so präzisen, didaktisch geplanten Französischunterricht für kleine Kinder, für Kleinkinder, kann man sagen überhaupt geben kann. Ich glaube, heute ist die Überfrachtung mit theoretischen und vielleicht auch mit sprachlichen Problemen so stark, daß die ganz einfachen, wichtigen, notwendigen, pädagogischen,

Herbert Christ

didaktischen Kniffe, die ganz raffinierten Kunstgriffe nicht so ausgearbeitet werden, wie das damals der Fall war.

Harig beschreibt also unter dem Stichwort "*méthode directe*" einen sehr stark vom Lehrer gesteuerten, lehrerzentrierten Unterricht, der darauf eingestellt ist, den Schülern durch eine geschickte Anordnung Informationen zu vermitteln, sie dabei natürlich zu interessieren, damit sie bei der Sache bleiben, und damit sie gern lernen.

Dies alles geschah auf der Basis des Buches von Marchand, "J'apprends le français". Allerdings gibt Harig zu, man habe aus diesem Buch Themen ausgewählt. Es sei darum gegangen, Gelegenheit zu geben, daß 10-, 11- oder 12jährige Schüler diese Themen betreffend in einfachen Sätzen sprechen konnten.

Also, da sind ja zuerst einmal kleine Bereiche des häuslichen Lebens, des dörflichen Lebens, des städtischen Lebens, der Umgebung, die hier drin sind. Das Haus, die Schule, die Familie, die Ernte, der Markt. Das sind also nicht spezifisch französische Themen, sondern das sind das allgemeine, einfache Leben und seine Umgangsformen betreffende Themen. Wir haben natürlich in einem solchen Lesebuch nicht Frankreich repräsentiert gefunden. Es war am Ende, wenn ich mich recht erinnere, immer von Paris oder Frankreich im allgemeinen die Rede. Aber hier: *la rivière*, das ist natürlich die Nied oder das kann auch die Blies sein. Das war nichts Französisches. In dem ersten Band ist möglicherweise überhaupt noch nicht mal Paris oder so etwas drin. Was ich allerdings gemacht habe, weil mir die Enge dieses Buchs zu wenig Ausblick auf das Französische, das ich kennengelernt hatte, gegeben hat, sind beispielsweise Vorbereitungen über Paris: Ich habe die ganze Stadt aufgebaut und den Kindern, auch auf Französisch, einen Einblick gegeben in den Urbanismus Frankreichs, so wie man das vielleicht für 12jährige machen kann.

Harig stellt dann allerdings fest, es sei gar nicht so einfach gewesen, die Kinder für Frankreich zu interessieren. Bei der Nachkriegsgeneration sei das Interesse aus politischen Gründen für Frankreich nicht besonders stark gewesen.

Das ist für mich nur so zu erklären, daß die Elterngeneration der Kinder, die wir in der Schule hatten – die Eltern waren etwa gleichaltrig mit mir

Geschichte des Fremdsprachenunterrichts

– im Grunde genommen noch ideologiegeschädigt vom Nationalsozialismus waren und da die erste französische Besatzung hier im Saarland nicht besonders glücklich operiert hat, auch gegenüber der Bevölkerung, und die erste saarländische Regierung, die sich gebildet hat, eher eine klerofaschistische Regierung gewesen ist, waren die Bedingungen bei uns nicht besonders günstig.

Es war also ein Syndrom der Ablehnung: Ablehnung gegenüber der französischen Besatzungsmacht und Ablehnung gegenüber der eigenen Regierung. Beides wirkte sich negativ für das Interesse aus, das man Frankreich, dem Französischen und der französischen Sprache entgegenzubringen bereit war.

Allerdings meint dann Harig:

Ja, die Kinder verhielten sich viel positiver zu dem Unterricht als die Eltern. Die Eltern, soweit ich mich an Gespräche erinnern kann, waren eher der Meinung, daß es überflüssig sei, vier Stunden Französisch in der Woche zu geben – das war viel. – Bei den Eltern war der Französischunterricht nur dort - angesehen ist wieder schon zu viel gesagt - akzeptiert gewesen, wo die Eltern vorhatten, die Kinder in die weiterführenden Schulen zu schicken. Aber daß ein wirkliches Interesse an dem anderen Volk bestanden hätte, an der Sprache dieses Volkes, an der Art und Weise seiner gesellschaftlichen Umgangsformen, des gesellschaftlichen Lebens dieses Volkes – es war minimal oder gering. Bei den Kindern am ehesten noch, weil ein anschaulicher Französischunterricht und das Sprechenlernen dieser Sprache ihnen dann schon Freude gemacht haben, und mit der vermittelten Freude ist natürlich auch etwas Lust entstanden, dieses andere Land und diese anderen Menschen kennenzulernen. Ich kann mir schon vorstellen, daß einige dieser Schüler auch später nach Frankreich in Urlaub gefahren sind und vielleicht noch Brocken ihrer Kenntnisse ausgegraben haben.

Ich habe Ihnen mit diesem zuletzt zitierten Beispielfall Volksschullehrer vorgestellt, und zwar absichtlich. Mit diesem Volksschullehrer – der seit 1970 nicht mehr im Dienst ist, sind wir nahe an unsere Zeit herangekommen, näher jedenfalls als durch Paul Hartig, der bereits 1963 aus dem aktiven Schuldienst ausgeschieden ist.

Nun will ich aber noch einen Schritt weitergehen und nicht nur näher an die Gegenwart herankommen, sondern auch einmal die Lehrer in der Weiterbildung zur Sprache bringen. Wir hatten ja in unserer Typologie des Fremdsprachenlehrers für die Zeit nach dem Zweiten Weltkrieg undifferenziert von Fremdsprachenlehrern gesprochen, wohl wissend, daß es sich um Gymnasiallehrer, Realschullehrer, Hauptschullehrer, Lehrer an beruflichen Schulen und natürlich Lehrer in der Weiterbildung handelt. Wir wissen, daß diese Lehrer in der Weiterbildung zum allergrößten Teil nicht in der Lage der Lehrer in öffentlichen Schulen sind, eine feste Anstellung zu haben. In den allermeisten Fällen handelt es sich in der Weiterbildung um Honorarkräfte, ob dies nun Lehrkräfte in Volkshochschulen oder in privaten Sprachschulen oder in Industrie- oder Handelsbetrieben oder Banken sind. Diese Lehrer in der Weiterbildung dürfen wir hier nicht umgehen, zumal wir ja in Gießen einen besonderen Studiengang für sie haben.

Ich muß nun auf eine Publikation von mir selbst zurückgreifen, um in einer historischen Perspektive an diese Fremdsprachenlehrer in der Weiterbildung heranzukommen, nämlich mein Buch "Der Fremdsprachenlehrer in der Weiterbildung. Eine empirische Untersuchung" (Tübingen 1990). Dies ist nur bedingt eine historische Untersuchung. Es handelt sich um ein Buch auf der Basis einer Serie von ca. 100 Interviews, die ich mit Fremdsprachenlehrern in allen möglichen Institutionen der Weiterbildung, die alle möglichen Sprachen unterrichten oder für den Unterricht in allen möglichen Sprachen verwaltend, planend, organisierend tätig sind, durchgeführt habe.

Nun ist die Studie, die auf Interviews von 1988 und 1989 zurückgeht, selbst schon fast wieder historisch. Sie ist es aber vor allen Dingen in dem Sinn, als

wir ja zu Beginn der Vorlesung feststellten, daß wir die Geschichte gerade aufgrund ihrer fortwährenden Wirkung studieren.

Was kann nun den Historiker an den Fremdsprachenlehrern in der Weiterbildung speziell interessieren? Ich nenne einige Punkte:

- Wie war und ist ihre Tätigkeitsfeld? Als Weg der Ermittlung haben wir gewählt eine Feststellung von sogenannten Tätigkeitsmerkmalen, die dann in Form einer sogenannten Taxonomie zusammengestellt worden sind.
- Wie ist ihre Vorbereitung beschaffen, Vorbereitung durch Studien, Selbststudium, durch methodische und didaktische Berufseinführung und schließlich wie sieht und sah ihr Berufseinstieg aus?
- Was ist über ihren sozialen Status festzustellen?
- „Wie ist ihr didaktisches Problembewußtsein entwickelt?

Ich greife hier zunächst den Sozialstatus heraus, weil dieser ein distinktives Merkmal der genannten Gruppe ist. Die wenigsten Lehrer und Lehrerinnen in der Weiterbildung arbeiten in einem festen Anstellungsverhältnis, mit einem festen Gehalt. Natürlich gibt es auch dies. Und dann ist es interessant, zu sehen, wie die Wochenarbeitszeit und die Jahresarbeitszeit beschaffen ist, welcher Lohn für welche Leistung gezahlt wird.

Die meisten Lehrer jedoch arbeiten in Honorarverhältnissen; d.h. sie werden für die Stunde oder für einen Kurs oder für Prüfungsleistungen u.ä. pauschal honoriert ohne einen Honoraranspruch im Fall von Krankheit, von Ausfallen des Kurses oder von Nicht-Zustandekommen des Kurses, ohne Anspruch auf Weiterzahlungen in Urlaubszeiten usw.

Nun kann man zwischen diesen Honorarempfängern zwei Gruppen unterscheiden: zum einen diejenigen, die diese Honorarverträge entweder neben einem festen Dienstverhältnis oder aber – häufig im Fall von Frauen oder im Fall von Rentnerinnen und Rentnern – zum Zweck des Erwerbs eines Zubrottes haben. Diese Honorarempfänger sind echte Honorarempfänger. Die anderen jedoch, die ausschließlich auf das Einkommen aus den ihnen zukommenden Honoraren angewiesen sind, sind keine Honorarempfänger im klassischen Sinn, sondern sie gehören einer Statusgruppe an, die man sich angewöhnt hat, die "neuen Selbständigen" zu nennen. "Selbständige" sind sie im Sinn der Steuergesetzgebung und der Sozialgesetzgebung. Sie empfangen Honorar und müssen ihr Honorar – nach Abzug ihrer Aufwendungen – versteuern und sie müssen aus dem Honorar ganz allein, ohne Arbeitgeberanteil, ihre Sozialbeiträge aufbringen. Selbständig sind sie also in dem Sinn, wie Ärzte oder Apotheker oder Rechtsanwälte oder Anstreichermeister usw. selbständig sind, in der Regel allerdings mit dem Unterschied, daß sie allein arbeiten, ohne Büro, ohne Hilfskräfte usw. Wenn sie soweit kommen, daß sie Hilfskräfte engagieren können, um die Arbeit zu verteilen, also Angestellte anstellen, dann werden sie Unternehmer im echten Sinn, dann werden sie Selbständige im klassischen Sinn.

Diese Gruppe der "neuen Selbständigen" ist nun eine Gruppe, die in den letzten Jahrzehnten unter den Fremdsprachenlehrern sehr angewachsen ist und die sehr wohl die Aufmerksamkeit der Öffentlichkeit verdient, sie bisher aber noch wenig gefunden hat. Noch gibt es auch ansatzweise keine Modelle, um sie sozial abzusichern. Es gibt auch keine Verbände, die sich aktiv darum kümmern; denn klassische Gewerkschaften, wie z.B. die GEW denken in der Perspektive von Arbeitnehmern, was die neuen Selbständigen aber aus einem sehr einfachen Grund nicht sind.

Sie haben eben nicht einen Arbeitgeber, sondern sie haben deren sehr viele; Arbeitgeber, die sich nicht als solche, sondern eher als Auftraggeber fühlen. Hier gilt es neue Modelle einer sozialverträglichen Arbeitsplatzgestaltung zu schaffen, wobei der Arbeitsplatz, wie gesagt, ein multipler Arbeitsplatz ist.

Ich will noch einen anderen Sachverhalt herausgreifen, der charakteristisch ist für Fremdsprachenlehrer in der Weiterbildung. In der Weiterbildung sind in sehr viel stärkerem Maße als z.B. in Schulen oder auch in Universitäten Muttersprachler als Sprachlehrer eingesetzt. Allerdings konkurrieren sie in den allermeisten Fällen mit deutschsprachigen Sprachlehrern, die aus einer genau umgekehrten Perspektive unterrichten: Sie unterrichten nicht ihre Muttersprache als Fremdsprache, sondern die Fremdsprache kontrastiv zur Muttersprache. Eine dritte Gruppe, die in der Weiterbildung gar nicht selten ist, ist ebenfalls noch zu berücksichtigen: Sprecher einer dritten Sprache, die einem Publikum, das zum größeren Teil deutschsprachig ist, eine Fremdsprache lehrt, also z.B. Niederländer, die einem mehrheitlich deutschsprachigen Publikum Englisch vermitteln oder französischsprachige Personen, die einem mehrheitlich deutschsprachigen Publikum Italienisch oder Spanisch oder Portugiesisch beibringen.

Diese Mischung der Herkunftssprachen unter den Fremdsprachenlehrern ist in der Tat ein Charakteristikum in der Erwachsenenbildung, das reflektiert zu werden verdient. Denn aufgrund welcher Unterrichtstradition unterrichtet der französischsprachige Lehrer die Sprache X in Deutschland oder der niederländischsprachige Lehrer die Sprache Y? Unterrichtet der amerikanische Englischlehrer das Englische aufgrund der gleichen kulturellen Voraussetzungen wie der britische oder der irische Englischlehrer? Diese Fragen ließen sich vermehren. In der Tat: Die Lehrer in der Weiterbildung

sind nicht nur unterschiedlicher Muttersprache, sondern sie unterrichten auf der Grundlage unterschiedlicher Lehrtraditionen, Unterrichtstraditionen und Lernerwartungen, und sie unterrichten außer auf einem unterschiedlichen sprachlichen Hintergrund auf einem unterschiedlichen kulturellen Hintergrund. Dies alles kann den Fremdsprachenunterricht in der Weiterbildung fördern, es kann allerdings auch von Fall zu Fall ein Problem darstellen.

Ich will es mit diesen wenigen Bemerkungen über den Fall des Fremdsprachenlehrers in der Weiterbildung bewenden lassen. Wir kommen in anderem Zusammenhang auf diesen Fall zurück und können uns nun dem Schlußabschnitt unseres Kapitels über den Fremdsprachenlehrer zuwenden.

5.4 Zusammenfassende Bemerkungen zu einer Sozialgeschichte des Fremdsprachenlernens und -lehrens

Ich gliedere diesen Abschnitt folgendermaßen:

- a) Der soziale Status des Fremdsprachenlehrers
- b) Das berufsständische Bewußtsein des Fremdsprachenlehrers

Exkurs: Die Verbände der Fremdsprachenlehrerinnen und -lehrer

- c) Die Ausbildung des Fremdsprachenlehrers
- d) Das Tätigkeitsfeld der Fremdsprachenlehrer
- e) Die institutionelle Einbindung der Fremdsprachenlehrer

Exkurs:

Die Aufsicht über die Fremdsprachenlehrer (Schulaufsicht, Inspektion usw.)

f) Die Sozialgeschichte des Fremdsprachenlehrers in einer Sozialgeschichte des Fremdsprachenunterrichts

a) Ich will in diesem Abschnitt versuchen, einige systematische Linien der Geschichte des Fremdsprachenlehrers herauszuarbeiten und sie anschließend in den Gesamtkontext einer Sozialgeschichte des Fremdsprachenunterrichts einzubringen versuchen.

Ich betrachte zunächst die Entwicklung des sozialen Status der Fremdsprachenlehrer. Wenn man eine Linie vom 15. Jahrhundert bis heute ziehen will, stellt man fest, daß der beamtete Fremdsprachenlehrer als der Fremdsprachenlehrer, der einen gesicherten sozialen Status hat, eine relativ späte Entwicklung ist. Im ausgehenden 18. Jahrhundert findet man die ersten Beispiele: fest angestellte Lektoren an Universitäten, in Einzelfällen auch Professoren an Universitäten, sodann Professoren an Gymnasien und an Real- oder Handelsschulen. Ich gebe als Beispiele den Gießener Lektor Chastel, den Professor am Düsseldorfer Lyzeum Daulnoye (den Lehrer von Heinrich Heine) oder schließlich Carl Wilhelm Kolbe aus Berlin, an der dortigen Handelsschule tätig.

Es sollte ein ganzes Jahrhundert dauern, bis der beamtete oder auf andere Weise festangestellte Lehrer im öffentlichen Bewußtsein zum Normalfall des Fremdsprachenlehrers wurde. Wir wissen, daß es vor dem Ende des 18. Jahrhunderts vor allen Dingen zwei andere Typen gab: den Privatlehrer, der auf Honorarbasis von Haus zu Haus ging oder aber auf Honorarbasis in seinem eigenen Haus, als Betreiber einer kleinen Sprachenschule arbeitete, oder aber den Hauslehrer (Gouverneur oder Gouvernante), die bei freier Station alljährlich einen relativ geringen Lohn empfangen. Deren Tätigkeit ging immer

dann zu Ende, wenn das Bedürfnis, sie zu beschäftigen, entfiel, z.B. die Kinder dem Alter entwachsen waren, in dem sie noch eines Hauslehrers bedurften.

Eine lebenszeitliche Absicherung war also hier wie dort nicht gegeben. Mit der Einrichtung etatmäßiger Stellen an Schulen verbesserte sich der Status der Fremdsprachenlehrer, er blieb aber dennoch zunächst verglichen mit anderen Lehrergruppen unterprivilegiert. Ich greife hier das Beispiel Daulnoye auf. Er unterrichtete am Lyzeum in Düsseldorf im Großherzogtum Berg in jener Zeit, als das Großherzogtum Berg dem Rheinbund angehörig in den unmittelbaren Herrschaftsbereich der Franzosen eingegliedert war. Es waren französische Großherzöge und französische Beamte, die in Düsseldorf zu sagen hatten. Trotzdem war es für Daulnoye außerordentlich schwierig, einen Lohn zu erhalten, der etwa dem des Religionslehrers oder dem des Lateinlehrers entsprach. Wie man in den Archiven feststellen kann, hat Daulnoye die Finger wund geschrieben, um eine Aufbesserung seines Salärs zu erhalten; er hat schließlich im Jahre 1810 den Triumph erlebt, dem Lateinlehrer der Schule gleichgestellt zu werden. Dies war allerdings nur von kurzer Dauer, denn als die Franzosen 1814 abzogen und die Preußen die Macht am Rhein gewannen, da wurde der Salär von Herrn Daulnoye wieder herabgesetzt. Wir wissen nicht genau, ob dies der Grund gewesen ist, daß er Düsseldorf 1817 verlassen hat; es ist aber nicht unwahrscheinlich. Er ist danach für einige Jahre nach Idstein im Taunus gegangen, um sich 1821 ganz nach Frankreich zurückzuziehen

Ich kann als zweiten Hinweis für die Unsicherheit und die Ungleichgewichtigkeit des Status der Fremdsprachenlehrer anführen, daß diese im 19. Jahrhundert außerordentlich mobil waren. Wenn man die Lebensläufe zahlreicher Fremdsprachenlehrer verfolgt, dann stellt man fest, daß sie an vier, fünf oder sechs Schulen oder gar noch an mehr tätig waren, bevor sie sich

endgültig niederließen. Der Grund ist einfach: Die ausgeschriebenen Stellen waren unterschiedlich dotiert, und je nach Dotierung bewarben sich erfolgreiche und erfahrene Fremdsprachenlehrer, um ihren Status etwas aufzubessern.

Klare Laufbahn- und Besoldungsvorschriften haben dann hier Statusverbesserungen erbracht, übrigens verbunden mit klaren Eingangs- und Laufbahnvoraussetzungen, wie das heute im öffentlichen Dienst der Fall ist. Die endgültige Einordnung der Fremdsprachenlehrer (wie auch der anderen Lehrer) erfolgte erst in der Weimarer Republik. Die Gymnasiallehrer wurden damals Studienräte und damit den Regierungsräten, Medizinalräten, Volksräten usw. gleichgestellt und die Mittelschul- bzw. Realschullehrer wurden mit einem gewissen Abstand vorn höheren Dienst in den gehobenen Dienst eingestuft, mit dem Ergebnis, daß auch sie in der allgemeinen Besoldungsskala eine feste Position erreichten.

Es ist jedoch nicht zu vergessen, daß trotz dieser zunehmenden Beschäftigung im öffentlichen Dienst auch im 19. und 20. Jahrhundert zahlreiche Fremdsprachenlehrer ohne ein festes Einstellungsverhältnis weiterarbeiten mußten, sei es freiwillig, oder aber gezwungen, weil es z.B. keine Stellen gab.

Ich weise auf einen Fall des freiwilligen Ausscheidens aus dem Schuldienst hin, und es ist dies nicht der einzige: nämlich auf den Fall von Karl Ploetz, den erfolgreichen Schulbuchautor. Ploetz war Professor am prestigereichen französischen Gymnasium in Berlin. Da er sich dort mit einem Kollegen nicht verstand und dafür keine Genugtuung erhielt, quittierte er den Dienst. Er konnte sich dies leisten, da er vom Ertrag seiner Bücher ohne Schwierigkeiten leben konnte. Die anderen Fälle sind sehr viel zahlreicher:

Es hat immer wieder im Beruf der Fremdsprachenlehrer Beschäftigungskrisen gegeben (die augenblickliche Beschäftigungskrise, die nun seit mehr als zehn Jahren plagt, ist weiß Gott nicht die erste). Wir können im Gegenteil sagen, daß in unschöner Regelmäßigkeit in dreißigjährigem Abstand ausgesprochene Beschäftigungskrisen aufgetreten sind: Es wurden mehr Fremdsprachenlehrer ausgebildet, als in der Schule verwandt werden konnten. So zeigt sich z.B. ein Überangebot an Fremdsprachenlehrern in der zweiten Hälfte der 1880er und in der ersten Hälfte der 1890er Jahre, das dann sehr rasch durch ein Unterangebot abgelöst wurde: Die Zahl der höheren Schulen nahm zu, innerhalb der höheren Schulen wuchsen überproportional die Schulen, die viel Unterricht in modernen Fremdsprachen anboten (die Oberrealschulen und Realgymnasien), und auch die Gymnasien mußten mehr moderne Fremdsprachen unterrichten. So kam es zu einer verstärkten Nachfrage nach Fremdsprachenlehrern. Eine Generation später, als die zurückkehrenden Kriegsteilnehmer auf diejenigen trafen, die nach dem Krieg in großer Zahl an den Universitäten ausgebildet wurden – es hatte sich während der Kriegsjahre verständlicherweise ein regelrechter Stau herausgebildet, der dann in den Jahren 1919 ff. abgetragen werden mußte – da zeigte sich in den Volksschulen zuerst und dann in den Gymnasien, zunehmend von der Mitte der zwanziger Jahre an ein Überangebot an Fremdsprachenlehrern, das erst Mitte der dreißiger Jahre (mit der Wiedereinführung der allgemeinen Wehrpflicht) abgebaut werden konnte. Der Rückgang der Ausbildung von Fremdsprachenlehrern in der Zeit des Nationalsozialismus und namentlich im Zweiten Weltkrieg hatte dann nach dem Zweiten Weltkrieg zur Folge, daß viel zu wenig ausgebildete Fremdsprachenlehrer zur Verfügung standen. Im Zusammenhang mit dem sehr starken Ausbau jener weiterführenden Schulen, die zu höheren Abschlüssen führen und die viele moderne Fremdsprachen im Angebot haben, hat dann bis zur Mitte der

siebziger Jahre eine verstärkte Nachfrage nach Fremdsprachenlehrern ausgelöst, die auch befriedigt werden konnte, dann aber mit dem Ende der siebziger Jahre und den Auswirkungen des Geburtenrückgangs dazu führte, daß die Stellen für Fremdsprachenlehrer besetzt waren, und zwar aufgrund des relativ geringen Alters der im Dienst befindlichen Fremdsprachenlehrer auf relativ lange Zeit. Erst jetzt zeigt sich erneut eine verstärkte Nachfrage nach Fremdsprachenlehrern, die allerdings durch die Sparmaßnahmen der öffentlichen Haushalte konterkariert wird.

Es gibt noch einen dritten Grund, warum immer wieder Fremdsprachenlehrer ohne feste Anstellung arbeiten müssen: Denken Sie an spezifische Bereiche des Fremdsprachenunterrichts, für die es keine dauerhafte Beschäftigungsmöglichkeit gibt: z.B. weniger Unterricht der Sprachen, sporadisch auftauchende Sprachlernbedürfnisse mit spezifischer Zielsetzung usw.

So können wir also im Rückblick auf 500 Jahre der Geschichte des Fremdsprachenlehrers in Deutschland und in Europa sagen, daß es als Ergebnis dieser langen Entwicklung einen gespaltenen Berufsstand der Fremdsprachenlehrer gibt, nämlich die festangestellten Fremdsprachenlehrer in Schule und Weiterbildung und eine relativ große Gruppe, die keine feste Anstellung gefunden hat und die wir entweder als Honorarkräfte oder als Kleinunternehmer oder im letzten Jahrzehnt als "neue Selbständige" bezeichnet haben.

Nun muß der Fachhistoriker feststellen, daß es in Europa bis heute keinen Berufsverband der Fremdsprachenlehrer gibt – es gibt wohl Fachverbände. Auf die Fachverbände gehe ich später ein. Ich füge nur hier hinzu, daß in Amerika, und zwar speziell in den Vereinigten Staaten von Nordamerika, die Fachverbände zum Teil die Aufgaben von Berufsverbänden übernehmen. Siehe

hierzu die Funktion von Kongressen der Fachverbände als Märkte der Arbeitsvermittlung.

b) Nun ist uns der Begriff berufsständisches Bewußtsein gleichwohl am Ende des 19. Jahrhunderts begegnet. Worauf baute sich dieses berufsständische Bewußtsein auf? Es gab bereits vor dem Ende des 19. Jahrhunderts eine unverkennbare Kommunikation der Fremdsprachenlehrer untereinander. Ein lebendiger Beweis hierfür ist ihre zumeist kritische Bezugnahme aufeinander in ihren Werken. Wir haben davon gesprochen, daß die Sprachmeister in sehr vielen Fällen nicht nur unterrichtet haben, sondern sich auch publizistisch betätigten, indem sie Dialogsammlungen, Grammatiken u.ä. auf den Markt brachten.

Für die Schulen wurde die Kommunikation im 19. Jahrhundert in den sogenannten Programmschriften regelrecht organisiert. Die Programmschriften waren für den Austausch konzipiert. Auf diese Weise kam es in der Tat zu einer Kommunikation von den Ostgrenzen Österreich-Ungarns – nehmen wir als Beispiel Czernowitz – bis zum Westen der Schweiz und von den Ufern der Ostsee und Nordsee bis hin zur Adria, also von Flensburg bis Trieste.

Die Kommunikation wurde von dem Augenblick an zweifellos verbessert, wo die Ausbildung und die Vorbildung der Fremdsprachenlehrer einheitlicher und vergleichbarer geworden waren, d.h. konkret, sobald sich solche Fremdsprachenlehrer zusammenfanden, die gemeinsame oder vergleichbare Erfahrungen aus der Erstausbildung der Universität mitbrachten.

Jedoch ist der entscheidende Schritt zum professionellen Selbstbewußtsein bzw. zum Selbstbewußtsein als Profession in dem Augenblick geschehen,

in dem Vereinigungen und Verbände sich etablieren konnten, bzw. in dem sie anfangen, Kongresse und Tagungen zu veranstalten, in dem Behörden Fortbildungskurse im In- und Ausland anboten und nicht zuletzt schließlich mit dem Erscheinen von Fachzeitschriften und anderen fachlichen Publikationen auf dem Markt.

Ich schließe hier einen Exkurs über die Verbände der Fremdsprachenlehrer an. Es ist interessant, daß sich überall in Europa gegen Ende des 19. Jahrhunderts solche Verbände etablierten:

- 1886 zeitgleich der ADNV in Deutschland und *Quousque tandem* in Schweden
- Anfang der neunziger Jahre folgte in Frankreich die APLV (*Association des Professeurs de Langues Vivantes*)
- 1909 fand der erste internationale Fremdsprachenlehrerkongreß in Paris statt; vorher hatten nationale Kongresse in Deutschland, Dänemark, Italien, Spanien usw. stattgefunden bzw. fanden sie - in Deutschland - in regelmäßigen Abständen statt.

Aus diesen internationalen Kongressen entwickelte sich zwischen den Kriegen die FIPLV (*Fédération Internationale des Professeurs de Langues Vivantes*)¹². Nach dem zweiten Weltkrieg wurde sie zunächst zu einem Dachverband der monolingualen internationalen Verbände und der multilingualen nationalen Verbände. Die heutige Struktur der FIPLV kann man folgendermaßen darstellen:

- Internationale monolinguale Verbände: z.B. [IDV](#) (*Internationaler Deutschlehrerverband*), AEPE (*Asociación Europea de Profesores de*

¹² S. auch: Reinhold Freudenstein, *History of the Fédération Internationale des Professeurs des Langues Vivantes* (Tübingen: Narr 2009). (F-JM)

Español), [AIIPI](#) (*Assoziazione Italiana dei Professori di Italiano*), [IATEFL](#) (*International Association of Teachers of English as a Foreign Language*), [TESOL](#) (*Teaching English to Students of Other Languages*), MAPRJAL (*Internationaler Russischlehrerverband*, [DRLV](#)), [FIPF](#) (*Fédération Internationale des Professeurs de Français*)¹³, [FIAPE](#) (*Federación Internacional de Profesores de Español*).

- Nationale multilinguale Verbände: z.B. FMF (*Fachverband Moderne Fremdsprachen*), [APLV](#) (*Association des Professeurs de Langues Vivantes*), MODERNA SPROK usw.

Die nationalen monolingualen Vereinigungen sind der [FIPLV](#) durch ihre internationalen monolingualen Dachverbände angeschlossen, so z.B. der *Deutsche Spanischlehrerverband* ([DSV](#)), oder aber durch die Mittlung der nationalen multilingualen Verbände wie z.B. die *Fachvereinigung Niederländisch in Deutschland*¹⁴.

Ohne Zweifel haben diese Fremdsprachenlehrerverbände das Verdienst, das professionelle Bewußtsein der Fremdsprachenlehrer entwickelt zu haben, viel mehr, als dies wissenschaftliche Vereinigungen getan haben, wie z.B. die philologischen Verbände, Romanistenverband, Anglistentag usw. oder andere wissenschaftliche Vereinigungen wie die Gesellschaft für Angewandte Linguistik usw.

¹³ Erweiterungen durch F-JM.

¹⁴ In Deutschland haben sich die monolingualen Verbände *Vereinigung der Französischlehrerinnen und -lehrer* (VdF), DSV u.a.m. mit dem multilingualen *Fachverband Moderne Fremdsprachen* (FMF) im [Gesamtverband Moderne Fremdsprachen](#) (GMF) ein gemeinsames Forum geschaffen. Der GMF hat im Kern den Anspruch, die gemeinsamen Interessen aller Fremdsprachenverbände nach Außen zu vertreten.

c) Die Ausbildung der Fremdsprachenlehrer

Wir haben gesehen, daß eine professionelle Ausbildung der Fremdsprachenlehrer bis ins 20. Jahrhundert hinein ein Desiderat geblieben ist.

Wir haben folgende Stufen unterschieden, in denen sich die Ausbildung der Fremdsprachenlehrer entwickelt hat:

Zunächst waren sie Autodidakten. Häufig, aber nicht in allen Fällen Muttersprachler, hatten sie sich nach Vorbildern eine eigene berufliche Praxis zugelegt.

Eine andere Gruppe von Fremdsprachenlehrern kam aus der Theologie. Diese hatten alle gut Latein und Griechisch gelernt und übertrugen häufig ihre Lernerfahrungen aus diesen Sprachen (in selteneren Fällen auch ihre Lehrerfahrungen) auf die modernen Fremdsprachen. Man kann sich denken, daß die Lehrpraxis dieser Theologen anders aussah als die Lehre der Autodidakten. Während die Autodidakten häufig einer direkten Methode zuneigten, waren die Theologen eher geneigt, einen grammatikzentrierten Unterricht zu machen.

Die Philologen als eine dritte Stufe in der Fremdsprachenlehre waren ebenso stark wie die Theologen grammatikzentriert, weil auch sie ihre Lehre in der klassischen Philologie erhalten hatten; Erfahrungen, die sie dann auf die neueren Sprachen übertrugen.

Erst die Neuphilologen waren scheinbar spezifisch für den Unterricht in den fremden Sprachen vorbereitet. Allerdings trägt der Eindruck. Denn was hatten sie gelernt? Was waren die Ausbildungsinhalte der neueren Philologie im beginnenden 19. Jahrhundert und weit in das Jahrhundert hinein? Es waren dies historische Grammatik inkl. der historischen Lautentwicklung, die Literatur

älterer Sprachstufen (also Altfranzösisch, Altprovenzalisch, Altenglisch, Altspanisch usw.), schließlich die klassische Literatur der betreffenden Sprachen (z.B. Shakespeare oder Calderón) und endlich eine praktische Sprachausbildung, konzentriert auf die geschriebene Sprache.

Erst die Reformbewegung hat dazu geführt, daß der Unterricht der Neuphilologie sich allmählich den Bedürfnissen des Fremdsprachenunterrichts öffnete. Zum Beispiel wurde die praktische Ausbildung in der gesprochenen Sprache verbessert. Neben die historische Phonetik trat eine praktische Phonetik der gesprochenen Sprache der Gegenwart. Moderne Literatur und ansatzweise Aspekte der [Landeskunde](#) traten ins Bewußtsein der Neuphilologen an den Universitäten. Die moderne Linguistik bot einen anderen Zugriff auf Sprache und zeitweise war man der Ansicht, daß dieser Zugriff unmittelbar im Unterricht umsetzbar wäre. Inzwischen hat man, wie wir wissen, diesen Gedanken aufgegeben (z.B. Raupach 1973¹⁵). Aber immerhin hat die moderne Linguistik

¹⁵ Kontrastive Linguistik und Französischunterricht (*französisch heute* 4, 1973, S. 75-80):

Dieser kurze Überblick hat gezeigt, daß der Französischunterricht die brauchbarsten Anregungen durch die kontrastive Linguistik auf dem Sektor der Phonetik / Phonologie empfangen hat; ansonsten kann eine adäquate Vorhersehbarkeit von Interferenzfehlern nicht von der Kontrastlinguistik allein geleistet werden; zu zahlreich sind die Faktoren, die auf den Lernprozeß einwirken, wie etwa der bereits erreichte Kenntnisstand oder auch das Alter der Schüler, der Aufbau des betreffenden Fremdsprachenunterrichts, der Einfluß einer zweiten Sprache usw. Die Ergebnisse des Sprachvergleichs - wobei hier noch undiskutiert bleibt, welches Beschreibungsmodell für welchen Bereich die besten Ergebnisse sichert - bedürfen des Korrektivs durch die Erfahrungen in der Praxis und müssen durch umfangreiche Fehleranalysen relativiert werden. Allgemein drängt sich der Eindruck auf, daß kontrastive Analysen oft ihren didaktischen Anspruch anmelden, ohne daß die didaktische Relevanz für die Unterrichtspraxis nachgewiesen worden wäre. Für das Französische an deutschen Schulen sind noch keine nennenswerten Ergebnisse von Überprüfungen solcher Art bekannt

den Blick verändert: Nicht mehr die Entwicklung der Sprache steht im Zentrum ihres Interesses, sondern die Sprache der Jetztzeit.

Erst sehr spät ist die Fremdsprachendidaktik in die Ausbildung der Fremdsprachenlehrer einbezogen worden. Vorformen einer didaktischen Ausbildung können wir seit den zwanziger Jahren feststellen. Aber erst seit den sechziger Jahren hat sich die didaktische Ausbildung in der Lehrerausbildung allmählich durchgesetzt. Ein wesentlicher Anstoß kam von den pädagogischen Hochschulen, ein anderer von den Studienseminaren. Daß der Prozeß nicht abgeschlossen ist, ist allen Beteiligten klar.

Ein wesentliches Strukturmerkmal der Fremdsprachenlehreraus- und fortbildung für Lehrer an Schulen ist die Zweiphasigkeit. Den Ausbildungsgängen für Fremdsprachenlehrer in der Weiterbildung fehlt eine solche Zweiphasigkeit. Die Ausbildungsgänge sind also gezwungen, in einer einzigen Phase beides zu liefern, eine theoretische Vorbereitung für den Unterricht in fremden Sprachen und zugleich eine erste Einführung in die Praxis¹⁶.

d) Wie hat sich das Tätigkeitsfeld der Fremdsprachenlehrer in der Zeit verändert, die wir überblickt haben? Ich versuche die Frage zunächst mit einer Benennung der Adressatengruppen zu beantworten. Nach dem, was wir bisher

geworden; empirische Untersuchungen jüngerer Datums im Ausland geben aber dazu Anlaß, dem Phänomen der Interferenzfehler und ihrer Vorhersagbarkeit mit einiger Skepsis zu begegnen. (Raupach 1973, mit Bezug zu M. F. Buteau 1970, *Students' Errors and the Learning of French as a Second Language*, in: *International Review of Applied Linguistics* 8, (1970, 133-145). Hinweis von F-JM).

¹⁶ Die Studien zum Diplom-Sprachenlehrer versucht, dem Manko durch eine intensive Bemühung um Praxisanteile, die von den VHS, den Carl Duisberg-Gesellschaften und anderen Anbietern von Fremdsprachenunterricht gestellt werden, entgegenzutreten. (F-JM).

gehört haben, sind zwar keine durchgängigen statistischen Angaben möglich, aber doch tendenzielle Aussagen zu den intendierten Adressaten. Im 15. Jahrhundert hatten Fernkaufleute Sprachbedarf, aber natürlich auch der Adel und in bestimmtem Umfang der Klerus (wenn der sich auch noch zumeist in der lateinischen Sprache verständigen konnte). Hinzu kamen mit Sicherheit Sprachbedürfnisse von Pilgern, den Fernreisenden von ehemals.

Im 16. Jahrhundert kommt als neue Adressatengruppe die Zunft der protestantischen Theologen sowie protestantische Laien hinzu, für die das Französische, das Deutsche, das Niederländische und das Englische, in gewissem Umfang auch skandinavische Sprachen interessant wurden.

Im 17. Jahrhundert setzen sich die Nationalsprachen allmählich auch in der wissenschaftlichen Lehre, vor allen Dingen aber mehr und mehr in den Verwaltungen der Länder durch. Dies führt dazu, daß Juristen und die Wirtschaftswissenschaftler von damals, die Kameralisten sich mit fremden Sprachen befassen mußten.

Die europäischen Kriege sowohl des 16. wie des 17. Jahrhunderts hatten ebenfalls manche Sprachlernanstrengungen zur Folge, brachten also Sprachenlehrer in Arbeit und Brot. Im 18. Jahrhundert erlebten die Naturwissenschaften und die Techniken einen erheblichen Aufschwung, und zwar im internationalen Kontakt. Das 19. Jahrhundert ist zusätzlich gekennzeichnet dadurch, daß das Bildungswesen länderübergreifend studiert wurde, daß man sich für pädagogische Entwicklungen hier und dort interessierte – wieder einmal ein Grund, fremde Sprachen zu lernen.

Alles dies führte jedoch keineswegs dazu, daß die Massen der Bevölkerung mit fremden Sprachen in Kontakt kamen: Es waren Kinder wohlhabender

Familien und Spezialisten – auch diese eher wohlhabenden Familien als armen Familien angehörig, die fremde Sprachen lernen mußten und dafür Geld und Zeit aufwenden konnten. Bauern und Fabrikarbeiter gehörten mit Sicherheit nicht zu den Kunden der Sprachenlehrer und zu den Schülern der höheren Lehranstalten oder gar der Universitäten.

Es ist erst ein Ergebnis der Entwicklung des 20. Jahrhunderts, daß buchstäblich alle Bürger, aus politischen und sozialen Gründen in den Genuß, aber auch in die Pflicht kamen, fremde Sprachen zu lernen, und so haben wir im 20. Jahrhundert zum erstenmal das Phänomen vor Augen, daß alle Bevölkerungsteile mit Fremdsprachenunterricht befaßt werden, Kinder aller Schichten wenigstens die Grundzüge einer Sprache lernen, und zwar europaweit. Auch Erwachsene sind heute in viel stärkerem Maße als früher vom Fremdsprachenlernen betroffen.

Nun wollten wir in diesem Abschnitt nach dem Tätigkeitsfeld der Fremdsprachenlehrer fragen und müssen uns nach dieser Adressatenbeschreibung fragen, welche Veränderung des Tätigkeitsfelds der Fremdsprachenlehrer durch diese Ausweitung des Adressatenkreises zustande gekommen ist. Wenn wir daran denken, in welchem Umfang heute Fremdsprachenlehrer sich als Sprachenberater verstehen müssen¹⁷, in welchem Umfang sie als Lernberater tätig sind, wie sie mit Medien umgehen und vorhandene Medienbestände adaptieren müssen, wie sie sich einstellen müssen auf unterschiedliche

¹⁷ Vgl. F.-J. Meißner, *Sprachenberatung*. Einleitung zum Themenheft (*französisch heute*, 2003, 34, S. 310-323). (Downloadbar unter: <https://www.eurocomdidact.eu/download>. Ders., Sprachenpolitik beim Lehren und Lernen von Fremdsprachen: Interimssprachen als Forschungsschwerpunkt, Sprachenberatung ein Desiderat (K.-R. Bausch, H. Christ & H.-J. Krumm [Hrsg.], *Fremdsprachenunterricht und Sprachenpolitik als Gegenstand der Forschung. Arbeitspapiere der 12. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts* [Bochum: Brockmeyer 1992, S. 109-118]).

Adressatengruppen mit unterschiedlichen Zielen und Bedürfnissen, dann stellt man fest, daß ihr Tätigkeitsfeld sich sicherlich sehr stark verändert hat. Ich werde in anderem Zusammenhang auf die Veränderung der Methodenkonzepte zurückkommen. Auch dies hängt natürlich mit den Tätigkeitsfeldern der Fremdsprachenlehrer zusammen, soll aber in diesem gegenwärtigen Zusammenhang nicht erörtert werden.

e) In allen Fallstudien ist uns explizit oder implizit die institutionelle Einbindung der Fremdsprachenlehrer und des Fremdsprachenunterrichts als wichtiges Merkmal aufgefallen. Institution in diesem Sinne ist ebenso eine Schule oder eine Universität, eine Volkshochschule oder eine private Sprachschule oder selbstverständlich auch der private Unterricht, den ein Fremdsprachenlehrer zu Hause oder bei anderen oder etwa in einer Anstellung als Gouvernante oder Gouverneur übernimmt. Eine Sonderstellung unter den Institutionen haben naturgemäß die vom Staat eingerichteten, weil sie einer besonderen Gesetzlichkeit unterliegen und – wie gleich zu zeigen sein wird – auch einer besonderen Aufsicht. Trotz dieser Sonderstellung sollen jedoch die anderen institutionellen Zusammenhänge nicht vergessen werden, denn sie steuern die Tätigkeit des Fremdsprachenlehrers genauso in einem existentiellen wie in einem ideellen Sinn wie die staatlichen Einrichtungen. Der Privatlehrer gehorcht zwar keinen Richtlinien, aber er muß sich in den Gesamtzusammenhang des privaten Unterrichts und des öffentlich veranstalteten Unterrichts einbringen, denn wenn er das nicht tut, wird er keinen Erfolg haben. Der an öffentlichen Einrichtungen tätige Lehrer kommt nicht umhin, sich den staatlichen Anweisungen zu unterwerfen, ob sie nun in Gestalt von Richtlinien, von Vorschriften zur Gestaltung von Prüfungen, von Stundentafeln und anderen zeitlichen Vorgaben erlassen sind. Er untersteht außerdem einer staatlichen

Schulaufsicht. Man kann die Geschichte der staatlichen Schulaufsicht in Deutschland bis zum Ende des 18. Jahrhunderts zurückführen. In anderen Ländern begann sie etwas später (z.B. in Frankreich erst in der Ära Napoleons). Sie hat sich dann sehr rasch auf alle europäischen Länder verbreitet. Zu einer sozialen Geschichte des Fremdsprachenlehrers gehört der Aspekt Schulaufsicht ganz wesentlich mit hinzu, genauso wie man nicht vergessen darf, daß der Staat Richtlinien erlassen hat, daß eine allgemeine Schulgesetzgebung und eine allgemeine Unterrichtsgesetzgebung erfolgt ist usw. Darauf kommen wir jedoch in einem anderen Kapitel zurück.

f) Ich fasse zusammen: Die Geschichte des Fremdsprachenlehrers ist ein Teil der Sozialgeschichte des Fremdsprachenunterrichts. Mit dieser Teilgeschichte haben wir exemplarisch einen Versuch unternommen, wie ein bestimmter Strang dieser Sozialgeschichte herausgelöst werden kann aus dem Insgesamt der Sozialgeschichte des Fremdsprachenunterrichts; es darf nur nie vergessen werden, daß diese Teilgeschichte ohne den Gesamtzusammenhang nicht zu verstehen und nicht zu erklären ist. Wenn man von einer derartigen Teilgeschichte ausgeht (wie wir das hier getan haben), dann wird man durch die Verklammerung mit anderen Teilgeschichten letztendlich zu der Einsicht kommen, daß die Sozialgeschichte des Fremdsprachenunterrichts nicht etwa die Summe, sondern das Geflecht, die – um es im Bild zu sagen – Textur der Teilgeschichten ist. Und dies führt uns wiederum dazu, zu erkennen, daß die Sozialgeschichte des Fremdsprachenunterrichts ihrerseits wiederum Teil der gesamten Sozialgeschichte ist, in die sie eingebracht werden muß.

6. Lernende im Fremdsprachenunterricht: Die Geschichte der Zielgruppen

Wer war es, der im Laufe der Geschichte Fremdsprachen gelernt hat? Wer lernt heute Fremdsprachen? Lassen Sie mich eine terminologische Vorbemerkung machen: Die Fremdsprachendidaktik und die Sprachlehrforschung als systematische Disziplinen haben sich angewöhnt, vom *Lerner* zu sprechen (*the learner, l'apprenant*). Wir müssen es uns als Historiker untersagen, diese Kurzformel zu benutzen, weil sie nämlich ein Konstrukt, ein Abstraktum meint. Wir haben es im Gegensatz dazu als Historiker mit realen, historisch nachweisbaren Personen zu tun, nicht aber mit einer Rolle, einem Faktor in jenem multifaktoriellen Gebilde "Lehren und Lernen fremder Sprachen". Deshalb sind wir terminologisch vorsichtiger, wir sprechen nicht verkürzt vom "Lerner", sondern von Schülerinnen und Schülern, Studentinnen und Studenten, Reisenden, Autodidakten usw.

6.1 Typologie der Lernerinnen und Lerner

Ich fange auch hier wieder mit einer historischen Typologie an, einer historischen Typologie der Zielgruppen – der Zielgruppen für die Fremdsprachenlehrer und für die Lehrbuchautoren – kurz einer Typologie von Personengruppen.

Wir werden auch hier wieder – wie beim Fremdsprachenlehrer – nacheinander anordnen, was allerdings nicht heißen wird, daß die einzelnen Typen historisch aneinander angeschlossen hätten. Im Gegenteil: Sie werden sehen, daß sich alle diese Typen zeitlich überlappen. Manche der Typen sind zeitübergreifend.

Pilger, seit dem 13. Jahrhundert belegt, bis 1244 Rom- und Jerusalempilger, von da an vor allen Dingen Pilger nach Santiago. Was wissen wir von den Pilgern als Lernern? Wir kennen zahlreiche Pilgerbücher mit polyglotten Wortlisten, mit Satzlisten, mit Musterkonversationen und wir können daraus schließen, daß manche Pilger sich auch sprachlich auf die Reisen vorbereitet haben, indem sie nämlich für die Fahrt nach Spanien Französisch, Gascognisch (oder Provenzalisch bzw. Okzitanisch), Baskisch und Spanisch gelernt haben. Woher sie ihre Informationen hatten, geht nicht immer aus den Pilgerbüchern hervor, es läßt sich aber in vielen Fällen erschließen¹⁸.

Fernkaufleute. Wir haben von den Fernkaufleuten in Bezug auf Venedig bereits gesprochen, aber der Flandernhandel, der Englandhandel (vor allem mit London und dem dortigen Stalhof), mit Skandinavien und Rußland, hier vor allen Dingen Novgorod, waren ebenfalls von großer Bedeutung.

Es sind vor allen Dingen drei Formen von Instruktionen für diese Fernkaufleute überliefert: die autodidaktische, wie im Fall der Pilger, die Information durch Sprachmeister oder (namentlich zur Vorbereitung auf einen längeren Aufenthalt) ein Praktikum zum Zweck des Spracherwerbs. So berichtet z.B. Hugo Dietze, *Geschichte des Deutschen Handels*, Leipzig 1923, S. 9 ff. von zahlreichen solcher Auslandspraktika von deutschen Kaufleuten.

Bei Schröder (in *Annales* I, S. 4) wird aus dem Londoner Stalhof berichtet, daß sich aufgrund einer Kontorordnung von 1554 "die deutschen Jünglinge vor den

¹⁸ Werner Hüllen, Von Glossaren und frühen Lehrbüchern für den fremdsprachlichen Unterricht (Eberhard Kleinschmidt [Hrsg.], *Fremdsprachenunterricht zwischen Sprachpolitik und Praxis. Festschrift für Herbert. Christ zum 60. Geburtstag* [Tübingen: Narr 1989, S. 12-122]). (F-JM)

alten Männern des Stalhofs darüber ausweisen mußten, daß sie sich mit der Sprache des Landes ein Jahr lang befaßt hatten."

Wandergesellen. Von diesen Wandergesellen ist etwa das gleiche zu sagen wie von den Pilgern: Sie haben sich, wenn sie lesen und schreiben konnten, durch Dritte (z.B. durch Weggefährten oder durch Meister) instruieren lassen und im Übrigen – wie wir heute sagen – handlungsbegleitend Sprache gelernt, hörend, nachahmend, also "ungesteuert".

Landsknechte, Soldaten, Feldschere, Marketenderinnen. Von diesen Gruppen, die naturgemäß ebenfalls zu den Lernenden gehörten, ist Ähnliches zu sagen wie von den oben genannten Gruppen. Wir wissen wenig darüber, aber wir wissen, daß sie in vielen Fällen mehrsprachig geworden sind. Ihre Lieder, die sie über die Lande verbreiteten, legen davon Zeugnis ab.

Adelige, Fürsten auf Auslandsreise. Ein Beispiel aus Schröder, *Annales* I, S. 1 ist Ludwig V., der Friedfertige, Kurfürst von der Pfalz. Geboren am 2.7.1478, Thronbesteigung 28.2.1508, gestorben 1544. Nach F. Schmidt, *Geschichte der Erziehung der Pfälzischen Wittelsbacher*, Berlin 1899, wird Ludwig als ältester Sohn des Kurfürsten Philipp von der Pfalz an den Hof des Königs von Frankreich geschickt, um die französische Sprache zu lernen und wohl auch seine natürliche Schüchternheit und Befangenheit abzulegen. Übrigens erzielt der Aufenthalt des Prinzen am französischen Hof nicht die erwünschten Folgen.

Er zog sich von dem munteren Treiben des Hofes zurück, mied es, die Sprache der Fremden zu reden, und beschränkte sich auf den Umgang weniger Landsleute in seiner Umgebung. So war er selbst nach einem längeren Aufenthalt durch Schüchternheit und Unkenntnis der Sprache noch abgehalten, an der allgemeinen Unterhaltung teilzunehmen.

Wir haben hier einen Beleg für Mißerfolg im Fremdsprachenlernen – natürlich gibt es solchen nicht nur heutigentags, sondern es hat ihn immer gegeben.

Ich habe im Abschnitt über die Fremdsprachenlehrer, in dem ich über die Gouverneure sprach, bereits darauf hingewiesen, daß im 16. Jahrhundert "le grand tour" oder die Bildungsreise der männlichen Adelligen üblich wird, bei welcher Gelegenheit dann Gewandtheit in fremden Sprachen, möglicherweise in mehreren Sprachen, angestrebt wurde.

Söhne von Bürgern wurden eher Sprachmeistern anvertraut, als daß man ihnen Gouverneure gab. Aber auch sie wurden ins Ausland geschickt – sei es, wenn das Vermögen groß genug war, auf eine Bildungsreise, sei es in eine befreundete Firma, was wohl der häufigere Fall gewesen sein dürfte.

Die Töchter von Adelligen und Bürgern kamen historisch später als ihre männlichen Verwandten in den Genuß von Sprachstudien. Für sie kam im 17. und im 18. Jahrhundert nur der Hausunterricht in Frage. Ihre Lehrerinnen waren, wie schon gesagt, Ammen, Bonnen, Gouvernanten. Wir haben von Johanna Schopenhauer erfahren, daß es in Danzig am Ausgang des 18. Jahrhunderts zwar ungewöhnlich war, daß ein Mädchen Englisch lernte; Französisch zu lernen war in wohlhabenden Bürgerkreisen und allemal im Adel dagegen durchaus üblich, auch für Mädchen.

Studenten aus der Universität. Das Studium moderner Fremdsprachen beschränkte sich bis zum Beginn des 19. Jahrhunderts in den europäischen Universitäten auf reinen Sprachunterricht. Man lernte auf deutschen Universitäten Italienisch, Französisch, Englisch und auch einige andere Sprachen *nebenbei*. Ich will damit sagen, daß die fremden Sprachen nicht Gegenstand des Studiums waren: Sie wurden weder analysiert, noch beschrieben, noch studierte man systematisch Literatur in fremden Sprachen. Der Universitätsunterricht selbst, der Fachunterricht, fand bis ins 18. Jahrhundert hinein doch in erheblichen Teilen in lateinischer Sprache statt. –

Da die Umgangssprache der Studenten und Professoren aber schon seit langem nicht mehr das Lateinische war, mußte man – wollte man im Ausland studieren – auf jeden Fall die Landessprache lernen. Das galt z.B. für deutsche Theologen, die in die Niederlande, nach Genf oder nach England gehen wollten (um reformierte Theologie zu studieren), wie umgekehrt für Skandinavier, Engländer, Franzosen, Italiener, die in Deutschland lutherische Theologie studierten wollten.

So war an europäischen Universitäten fast immer eine anderssprachige Population anwesend, die die Landessprache erwarb und ihrerseits in vielen Fällen ihre Muttersprache unterrichtete. – Da in den Schulen bis ins 19. Jahrhundert hinein nur in relativ wenigen Fällen moderne Fremdsprachen gelernt werden konnten, sind Universitätsstudenten bis dahin eine ganz wichtige Lernergruppe. Hier versammelten sich Söhne des Bürgertums wie auch des niederen Adels, denen durch häusliche und schulische Vorbildung bis zum Beginn des Studiums der Zugang zu Fremdsprachenkenntnissen noch weitgehend verwehrt worden war und die sich auf der Universität preiswert und in günstiger Lernumgebung diesen Zugang ermöglichen konnten.

Schüler an Bürgerschulen/Realschulen, Handelsschulen sowie gelegentlich in Jesuitenkollegs (und nach der Auflösung des Ordens im Jahre 1774 in Nachfolgeanstalten). Die Schüler an Sekundarschulen, wie ich abkürzend sagen will, sind seit Beginn des 18. Jahrhunderts an wenigen vereinzelt Schulen, dann aber im weiteren Verlauf des Jahrhunderts vermehrt zum Lernen moderner Fremdsprachen angehalten worden. So hat z.B. die Schule des Philanthropins in Dessau, von Basedow 1774 begründet, von Anfang an fremde Sprachen unterrichtet. Die Schule der Erziehungsanstalt des Franckeschen Waisenhauses in Halle, gegründet um 1700, beschäftigte sich auch mit dem Unterricht in

Französisch. Die Berliner Handels- und Bürgerschule, gegründet 1790, hatte Französisch und Englisch auf dem Lehrplan.

Eine allgemeine Einführung des Unterrichts *einer* modernen Fremdsprache in Sekundarschulen erfolgte in Deutschland erst mit der Ausdehnung des französischen Herrschaftsbereichs in Folge der Revolutionskriege. Im linksrheinischen Gebiet wurde der Französischunterricht ab 1794 allgemein, im übrigen Deutschland etwas später mit der Begründung des Rheinbundes und der späteren Angliederung Nord-West- und Norddeutscher Gebiete an Frankreich (so z.B. das Großherzogtum Berg 1806, die Küsten in 1810) und schließlich – ein entscheidender Schritt – mit der preußischen Niederlage von 1807. Von diesem Zeitpunkt an wurde auch in Preußen allgemein Französisch unterrichtet.

So hat z.B. Heinrich Heine, der das Lycée von Düsseldorf zwischen 1807 und 1813 besuchte, dort nicht nur Französisch gelernt, sondern auch einen Kurs in französischer Literatur und in französischer Geschichte absolviert, und zwar bei jenem Abbé Daulnoye, von dem schon die Rede war.

Mit dem Sieg über Napoleon, der Begründung des Deutschen Bundes im Jahre 1815 wurde der Französischunterricht jedoch in den Gymnasien wieder abgeschafft. Der Preußische Gouverneur für die neu erworbenen bzw. wieder erworbenen Provinzen am Rhein ließ schon 1814 wissen, daß Gymnasien sich künftig ausschließlich dem Unterricht in den Alten Sprachen und in der Muttersprache widmen sollten. Heinrich Heine hätte zwischen 1814 und 1837 am Düsseldorfer Gymnasium jedenfalls keinen Französischunterricht mehr gehabt. Anders wäre es ihm ergangen, wäre er zur Realschule gegangen; dort hätte er die Chance gehabt, außer Französisch auch noch Englisch zu lernen.

Mädchen in Töchterschulen. Für das ausgehende 18. und das gesamte 19. Jahrhundert müssen wir Schülerinnen und Schüler gesondert betrachten: Ihre Erziehung war streng getrennt – auch ihre schulische Erziehung. In höheren Mädchenschulen – den sogenannten Töchterschulen oder Lyzeen hatte der Fremdsprachenunterricht einen vergleichsweise sehr hohen Stellenwert. Er begann in vielen Fällen schon sehr früh, in den Vorschulen, zum Teil in der ersten Klasse, also in Schulen, die wir heute Grundschulen nennen würden. Das Ziel dieser Schulen war nicht etwa das Abitur, sondern ein mittlerer Bildungsabschluß, speziell für die Ausbildung der Frauen, und dazu gehörte auch eine solide Kenntnis fremder Sprachen, namentlich des Französischen.

Mädchen in Pensionaten. Viele bürgerliche und adelige Familien schickten ihre Töchter in Internate, nicht selten ins Ausland (so z.B. nach Belgien, Frankreich oder in die Schweiz) oder auch im Inland, in jedem Fall mit dem Ziel einer spezifischen Ausbildung, zu der auch die Ausbildung in fremden Sprachen gehörte.

Lehrer- und Lehrerinnenseminare. Seit den fünfziger Jahren des 19. Jahrhunderts gehörten auch die Lehrer- und Lehrerinnenseminare mit ihrem sechsjährigen Bildungsgang zu den Anstalten, die Fremdsprachenunterricht erteilten.

Schüler und Schülerinnen in Schulen mit Abiturberechtigung seit 1890. Schüler und Schülerinnen höherer Schulen erlebten mit dem Jahr 1890 einen wichtigen Umbruch: Das hing mit den neuen Ideen zusammen, die Wilhelm II. als junger König und Kaiser in die Bildungsdebatte hineinbrachte. Er sorgte zum einen dafür, daß die Abschlüsse der Gymnasien, der Realgymnasien und der Oberrealschulen gleichberechtigt wurden. Gleichberechtigung hieß dafür vor allen Dingen die Gleichberechtigung hinsichtlich des Eintritts in den

öffentlichen Dienst und hinsichtlich der Rechte im Militärdienst. Es hieß aber auch, und das war wahrscheinlich noch wichtiger, die Berechtigung des Eintritts in die Universitäten. Nun haben sich Universitäten faktisch lange gegen diese Gleichberechtigung der Absolventen gestäubt, indem sie für Realgymnasiasten und vor allen Dingen für Oberrealschüler und für Absolventinnen entsprechender Anstalten für Mädchen – der sogenannten Studienanstalten – besondere Barrieren aufrichteten. Zu diesen besonderen Barrieren gehörten z.B. spezielle Prüfungen in Lateinisch, Griechisch und Hebräisch, namentlich in der Philosophischen Fakultät, aber auch in anderen Fakultäten wie z.B. der Medizin und der Jurisprudenz. Für unseren Zusammenhang, für die Entwicklung der Lerner in den modernen Fremdsprachen ist noch wichtiger als die Debatte um die Gleichberechtigung der Abschlüsse der neue Stellenwert, den die modernen Fremdsprachen in den Schulen bekamen. Wilhelm drängte nämlich darauf, daß vor allen Dingen dem Englischen in allen Schulformen ein hoher Stellenwert zukam. Da die Position des Französischen relativ gesichert war, hatte dies zur Folge, daß von etwa 1890 an in allen höheren Schulen in Deutschland neben den Alten Sprachen Englisch und Französisch unterrichtet werden mußte. Es bildete sich damals jene Struktur heraus, die bis in die 1970er Jahre in Deutschland dominierend geblieben ist.

Schüler und Schülerinnen an Mittelschulen. Die Mittelschulen, die nicht zur Hochschulreife, sondern zu einem mittleren Abschluß führen, unterrichteten ebenfalls fremde Sprachen. Ihre Schüler und Schülerinnen lernten jedoch weniger lang und weniger intensiv und sind daher als eine besondere Zielgruppe zu betrachten.

Schüler und Schülerinnen an Handelsschulen. Auch die Handelsschulen, die einen spezifischen mittleren Abschluß vermitteln, sind Anstalten, die Fremdsprachen unterrichten. Es gibt sie – wie bereits an anderer Stelle gesagt – seit dem ausgehenden 18. Jahrhundert; im 19. Jahrhundert sind sie überall präsent, und im 20. Jahrhundert können sie ihre Stellung weiter ausbauen.

Schüler an Kadettenanstalten. Kadettenanstalten sind Schulen für den Offiziersnachwuchs. Sie unterrichten in den meisten Fällen nach den Plänen der höheren Schulen. Wilhelm II. war z.B. in einer Kadettenanstalt des realgymnasialen Typus gewesen und hatte dort neben den Alten Sprachen Französisch und Englisch gelernt.

Studenten an Universitäten in Fachstudien. Ich will damit jene Studenten ansprechen, die sich dem Studium der neueren Sprachen unmittelbar widmen, also nicht jene, die eventuell weitere Fremdsprachenkenntnisse als "Hörer aller Fachbereiche" erwerben. Diese Gruppe von Studenten gibt es erst, seitdem sich die modernen Philologien verselbständigt haben, also seit der Mitte des 19. Jahrhunderts. Es ist dies eine wachsende Gruppe, die sich immer mehr differenziert und spezialisiert (man denke z.B. an Studiengänge für Dolmetscher und Übersetzer).

Erwachsene in privaten Sprachenschulen. Auch hier wissen wir, daß es sich um alte Einrichtungen handelt. Im 19. Jahrhundert dehnen sich diese Einrichtungen sehr aus und erleben sie einen zunehmenden Erfolg: Typ Berlitz.

Erwachsene im Selbststudium. Auch dies ist eine Lernergruppe, die ältesten Datums ist, wie wir wissen. Ein guter Teil der Sprachmeisterproduktion war für diesen Typ des Selbstlerner bestimmt. Aber auch hier gibt es einen qualitativen und einen quantitativen Sprung im 19. Jahrhundert, hier namentlich durch

Unternehmungen wie die von Langenscheidt. Die Methode "Toussaint Langenscheidt" hat einen verlegerischen Erfolg errungen, der bis dahin unvorstellbar war. Wir werden auf die Gründe noch zurückkommen.

Erwachsene und Studenten auf Auslandsreise. Was im 17. und 18. Jahrhundert "le grand tour" war, was damals einer relativ schmalen Population möglich war, das wird vom ausgehenden 19. Jahrhundert an und dann vor allen Dingen im 20. Jahrhundert zu einer Massenunternehmung. Ich erinnere nur an die riesigen Erfolge der Ferienkurse von Universitäten, in allen Ländern der Welt, sowie an die Einrichtung von speziellen Studiengängen für ausländische Sprachstudenten.

Der Einschnitt des Ersten Weltkriegs. Natürlich hat der erste Weltkrieg auf die Lernenden von Fremdsprachen seinen Eindruck nicht verfehlt. Millionen junger Leute aus einem halben Dutzend Ländern mußten ihr Ursprungsland verlassen und waren zum erstenmal in ihrem Leben in fremdsprachiger Umgebung: sei es an der Front, oder in der Etappe oder in der Kriegsgefangenschaft¹⁹. Die einschlägigen Verlage auf allen Seiten haben diese Situation ausgenutzt und besondere Sprachführer für "Krieger" herausgebracht. Dies ist allerdings nur die eine Seite der Medaille: Die andere ist, daß sich die Einstellung der Fremdsprachenerner zum Lernen fremder Sprachen zum Teil massiv verändert hat. Man lernte jetzt aus anderen Gründen fremde Sprachen,

¹⁹ Der Kontakt mit französischen Soldaten führte auch zu einer neuen Sensibilität für den Wandel der Zielsprache im Sinne der mündlichen Register. Dies bezeugt die Gießener Dissertation von August Prein, *Syntaktisches aus französischen Soldatenbriefen* (Gießen 1921). Preins Studie steht in der Tradition eines Interesses, das sich mit der Wahrnehmung der Pariser Varietät (Argot) in Frankreich und Deutschland entwickelt hatte (vgl. Franz-Joseph Meißner, *La découverte du français non-conventionnel outre-Rhin : le dictionnaire des 'Parisismen' de Césaire Villatte*, [*Documents de la Société Internationale et Historique du Français Langue Étrangère et Seconde*, 56, 2016, S. 103-124]). (F-JM)

als man dies vorher getan hat, und dies wirkte sich natürlich auf das Curriculum aus.

Im Übrigen bleibt die Grundstruktur der Lernenden im Ersten Weltkrieg und nach dem Zweiten Weltkrieg in den europäischen Ländern und wohl auch in Amerika erhalten. Die Quantitäten verändern sich, auch die Qualität des Lernens mag sich verändert haben. Zwischen den Kriegen läßt sich in Deutschland ein einziger neuer Typus von Lernenden ausmachen:

Teilnehmer an Volkshochschulkursen. Sie sind zwischen den Kriegen und in der NS-Zeit noch selten, aber ihre Bedeutung ist gleichwohl nicht zu unterschätzen.

Der Zweite Weltkrieg bringt naturgemäß auch wiederum Soldaten dazu, fremde Sprachen zu lernen. Während die Vereinigten Staaten von Nordamerika ein sehr großes nationales Programm des Sprachenlernens für die Truppe durchgeführt haben, bleiben die entsprechenden Programme in Deutschland und in anderen europäischen Ländern eng begrenzt.

Den wichtigsten neuen Typ von Fremdsprachenlernenden seit dem Zweiten Weltkrieg stellen die *Volksschüler* dar: In der DDR wird seit 1945, im übrigen Deutschland mit einer Phasenverschiebung von etwa 20 Jahren Fremdsprachenunterricht für alle, also auch für die ehemaligen Volksschüler (hier Hauptschüler) erteilt.

Kursteilnehmer in Volkshochschulen verstärken die Tendenz der Demokratisierung des Fremdsprachenlernens. Mit der allmählichen Einführung des Fremdsprachenunterrichts für alle und mit der erfolgreichen Propagierung des lebenslangen Fremdsprachenlernens wird die Typologie der Lerner jedoch

nicht – wie man erwarten könnte – einheitlicher und damit reduzierter, sondern sie wird im Gegenteil vielfältiger:

Die Lerner müssen jetzt nach Alter, Lehrgangsdauer, Lehrgangsintensität, Zielsetzung der Kurse, Lernbedürfnissen usw. sehr genau unterschieden werden.

- Sie unterscheiden sich stärker als früher nach Lerntempo; auch innerhalb einer Lernergruppe, was dazu führt, daß immer deutlicher nach einer internen Differenzierung gerufen wird (Binnendifferenzierung).
- Sie unterscheiden sich nach Zielsprachen (alle lernen Englisch, wenige lernen Portugiesisch oder Chinesisch). Ohne Frage ist daher das Portugiesisch-Studium oder das Chinesisch-Studium einstellungs- und motivationsmäßig anders besetzt als das Englischstudium.
- Sie unterscheiden sich, ob sie eine erste, zweite, dritte oder vierte Fremdsprache lernen.
- Sie unterscheiden sich nach Lernorten: ob sie in der Schule, in der Universität, der Volkshochschule, dem Betrieb, im Ferienkurs, im Selbststudium von verschiedenen Medien unterstützt oder sonst wo lernen.
- Sie lernen schließlich nach unterschiedlichen Methoden. Niemals hat es gleichzeitig ein so breites Methodenspektrum im Angebot gegeben wie heute.

Wir könnten praktisch alle Typen von Lernern, die wir in der historischen Abfolge aufgezählt haben, für unsere Tage wieder aufzählen. Jedoch müßten wir bei jeder Typusangabe zusätzliche Merkmale benennen wie Lebensalter und Geschlecht, vorher gelernte Fremdsprachen, Zielsprachen, Lernziele usw. Damit wird Ihnen klar, inwieweit eine Typologie uns helfen kann, Lernende heute zu beschreiben.

6.2 Historiographische Daten und Darstellungen der Lerner

Die Geschichte der Fremdsprachenlehrer und -lehrerinnen ist erheblich besser beschrieben als die Geschichte der Zielgruppen des Unterrichts, die

Zielgruppen der Lernenden. Es ist nicht schwer einzusehen, warum das so ist. Die Fremdsprachenlehrer waren eher an sich selbst und ihrem eigenen Schicksal und ihrem eigenen historischen Werdegang interessiert als an dem historischen Werdegang derer, die ihnen anvertraut sind. Auch die Geschichtsschreibung über die Institutionen – Schulen, Universitäten, Ritterakademien, private Schulen usw. – ist erheblich weiterentwickelt als die Geschichtsschreibung über die ihnen Anvertrauten.

Die Lernenden sind vor allem aus Einzelfalldarstellungen bekannt. Man weiß über einzelne Lerner aus autobiographischen Darstellungen (Typ Johanna Schopenhauer) oder aus Biographien, Nekrologen usw. Mancher Fremdsprachenlehrer hat den Berühmteren und Bekannteren unter seinen Schülern ein Denkmal gesetzt – z.B. im Vorwort zu seinen Büchern – als Werbung für kommende Schüler- und Schülerinnengenerationen. Hierfür ist eine hervorragende Quelle die Sammlung Annales von Schröder.

Will man sich aber über einen solchen punktuellen Zugriff hinaus unterrichten, dann kann man zurückgreifen auf Schul- und Universitätsmatrikel. Darin findet man neben den Namen der Schüler und Studenten u. U. auch Angaben über die Sprache, die sie studiert haben. Man kann zurückgreifen auf Statistiken von Fremdsprachenschülern und Fremdsprachenstudenten. Es gibt sie sporadisch seit dem Ende des 18. Jahrhunderts, mehr oder weniger vollständig seit den fünfziger Jahren unseres Jahrhunderts. Ein weiteres Auskunftsmittel hat man durch Prüfungen in fremden Sprachen und ihre Ergebnisse, die zum Teil festgehalten worden sind.

Und natürlich kommt man Lernenden auf die Spur, wenn man in Schul- und Universitätsgeschichten nachschlägt, die gelegentlich die oben genannten

Materialien ausgewählt oder aber aufgrund archivalischer Quellen Aussagen über Lernende gemacht haben.

Einige wenige Titel geben unmittelbar Aufschluß über die Lerner.

- ✚ Christoph Fietz, *Prinzenunterricht im 16. und 17. Jahrhundert* (Schulprogramm des Neustädter Realgymnasiums zu Dresden 1887).
- ✚ Friedrich Schmidt, *Geschichte der Erziehung der Bayerischen Wittelsbacher von den frühesten Zeiten bis 1750* (Berlin: Hofmann 1892).
- ✚ Friedrich Schmidt, *Geschichte der Erziehung der Pfälzischen Wittelsbacher* (Berlin: Hoffmann 1899).

Indirekt kann man sich in den "Hofmeisterbüchern" – einer Mischung von Sprachbüchern und Anstandsbüchern – über Lernende einer bestimmten Klasse (auch hier der sogenannten höheren Stände) unterrichten, wie z.B. in

- ✚ August Bohse (Pseudonym) Talander), *Der getreue Hofmeister adeliger und bürgerlicher Jugend, oder: Aufrichtige Anleitung, wo sowohl ein Junger von Adel als anderer, der von guter Extraktion, soll rechtschaffen auferzogen werden, er auch seine conduite selbst einrichten und führen müsse, damit er beides auf Universitäten, als auf Reisen und Hofe, sich beliebt machen und in allerhand Konversation mit Mannspersonen und Frauenzimmern für einen klugen und geschickten Menschen passieren möge.* (Leipzig: Gleditsch 1706).
- ✚ Wolff Bernau von Tschirnhauss, *Getreuer Hofmeister aus Akademien und Reisen für Studierende und Reisende, sonderlich Standespersonen und derselben Hofmeister, zu einer sicheren Anleitung zur anständigen conduite auf Universitäten und Reisen.* (Hannover: Förster 1727).

Allerdings sind die darin dargestellten Lernenden keine realen Personen, sondern Konstruktionen ihrer Autoren.

6.3 Konkrete Fälle

Ich will auch hier wieder – wie im Fall der Fremdsprachenlehrer – einige konkrete Fälle nennen und beschreiben, um auf diese Weise eine Annäherung an unseren Gegenstand zu ermöglichen. Einen ersten Fall hatten wir bereits weiter oben erwähnt: den mißlungenen Fall des späteren Kurfürsten Ludwig V. von der Pfalz, der von seinem Frankreichaufenthalt am Hof des Königs sprachlich wenig profitierte.

Sein vier Jahre jüngerer Bruder, der spätere Kurfürst Friedrich II., wurde, 18 Jahre alt, zum Hof Philipps von Burgund, des späteren Gemahls der spanischen Königin Johanna der Wahnsinnigen, geschickt. Sein Biograph beschreibt die Mission in schönem Latein:

A patre missus est in inferiorem Germaniam ad principem hispanorum PHILIPPUM ut apud eum exterarum gentium linguas disceret et mores hominum videret et urbes." (zitiert nach Schröder, *Annales* I, S.2).

Friedrich ist also in die Stammlande Philipps – in die Niederlande – gegangen und hat mit Philipp Reisen durch Frankreich und Spanien gemacht und bei diesen Gelegenheiten Niederländisch, Französisch und Spanisch gelernt.

✚ Hugo Dietze führt in seiner *Methodik des fremdsprachlichen Unterrichts an Handelsschulen* (Leipzig 1927)

Beispiele einer Reihe von Kaufleuten an:

Lukas Rem und sein Sohn Jakob aus dem Haus der Weiser in Augsburg verbrachten im 16. Jahrhundert einen Teil ihrer Lehrzeit in Venedig. Von Lukas Rem – dem Vater – weiß man, daß er außer seiner Muttersprache Deutsch auch Italienisch, Spanisch, Portugiesisch, Französisch und Niederländisch konnte.

Der Nürnberger Friedrich Behaim verbrachte seine Lehrzeit in Lyon. Sein Sohn wurde nach Krakau geschickt. Beide lernten die respektiven Sprachen Französisch und Polnisch.

Hans Ulrich Krafft aus Ulm wurde im 16. Jahrhundert zum Französischlernen nach Frankreich geschickt.

Der Hamburger Kaufmannssohn Matthias Hoep ging für 7 Jahre nach England, der Sprache wegen.

Das sind einige Beispiele aus dem 16. Jahrhundert. Der Fremdsprachenerwerb scheint in allen diesen Fällen weitgehend mit einem Auslandsaufenthalt verbunden gewesen zu sein. Doch kann man dies sicherlich nicht verallgemeinern. Mit Sicherheit gab es auch andere Fälle des Fremdsprachenlernens, wie wir aus der Tatsache ableiten können, daß es so zahlreiche Sprachmeister am Ort gab, die fremde Sprachen für Ortsansässige unterrichteten.

Nach den Fürsten und den Fernkaufleuten stelle ich Ihnen zwei Lerner aus stadt-bürgerlichen Familien vor, Goethe und Heine. Der zeitliche Sprung ist gewaltig, auch der gesellschaftliche Sprung, wie wir sehen werden. Die beiden gehören verschiedenen Generationen an und sind ihrerseits wiederum unter höchst unterschiedlichen gesellschaftlichen Verhältnissen herangewachsen und haben unter diesen unterschiedlichen Verhältnissen Fremdsprachen gelernt, allerdings so, daß dieser Erwerb für beide prägend geworden ist.

Der junge Goethe – Sohn eines Frankfurter Bürgers und Kaiserlichen Rats, also durch den Vater der Stadtaristokratie zugehörig – ging nie in eine öffentliche Schule. Er wurde von seinem Vater und von Hauslehrern (zeitweise auch mit anderen Kindern zusammen) unterrichtet. Er hat sich in *Dichtung und Wahrheit* – als Sechzigjähriger – über diese Lernprozesse geäußert (1. Teil, 1. Buch).

Im frühen Kindesalter lernte er Latein (später hat er dann Altgriechisch und Hebräisch dazugelernt). Während er nun seine lateinische Grammatik mit dem Cellarius, Autor eines damals verbreiteten Latein-Lehrbuchs²⁰, in der Hand lernen mußte, wurde seine um ein Jahr jüngere Schwester Cornelia vom Vater im Italienischen unterrichtet, im gleichen Zimmer. Der Vater (und auch die Mutter) konnten recht gut Italienisch.

Mein Vater lehrte die Schwester in demselben Zimmer Italienisch, wo ich den Cellarius auswendig zu lernen hatte. Indem ich nun mit meinem Pensum bald fertig war und doch stillsitzen sollte, horchte ich über das Buch weg und faßte das Italienische, das mir als eine lustige Abweichung des Lateinischen auffiel, sehr behende.²¹

Es scheint – wie wir heute sagen würden – eine Art "Silent Way" oder eine Art "Immersion" gewesen zu sein, deren sich der junge Goethe befleißigte.

Die zweite moderne Fremdsprache – Französisch – wurde, als Goethe 10 Jahre alt war, ihm sozusagen durch die politischen Verhältnisse aufgezwungen: durch den Siebenjährigen Krieg und die Tatsache, daß französische Truppen (als Verbündete Habsburgs) 1759 die freie Reichsstadt Frankfurt besetzten (*Dichtung und Wahrheit*, 1. Teil, 3. Buch).

Die Familie Goethe bekam Einquartierung eines *lieutenant royal*, der ein Herr von hervorragenden Umgangsformen war; das Haus wurde gleichwohl in den Zustand eines Bienenkorbs versetzt, da der *lieutenant* eine Art Truppenrichter war und daher ständig Besuch empfangen mußte. Vor dem Eingang des Hauses

²⁰ Anmerkung von Ingeborg Christ.

²¹ Die von dem jungen Goethe angewandte Praxis des Hinhörens (oder Lesens) führt zur Identifikation von Transferbasen, um es in der Sprache der Interkomprehensionsdidaktik zu sagen. Korrespondierende Sprachbestände intra- oder interlingual zu vergleichen, ist eine wesentliche Strategie des reflexiven Sprachenlernens. (F-JM)

Am Großen Hirschgraben stand zwar eine französische Schildwache, aber es war gleichwohl ein ständiges Kommen und Gehen.

Dies nun alles unter den Augen des Kaiserlichen Rates Goethe, der politisch auf der Gegenseite stand – er war, wie Goethe es sagte, "gut fritzisch" – und der Vater wurde daher immer schwermütiger. Das hinderte seine kluge Frau nicht daran, bei einem Frankfurter Bürger, der dem Lieutenant als Dolmetscher diente und mit dem die Familie Goethe familiär verbunden war, Französischunterricht zu nehmen.

Meine Mutter besaß einige Kenntnisse des Italienischen, welche Sprache überhaupt niemandem von der Familie fremd war: Sie entschloß sich daher sogleich, Französisch zu lernen, zu welchem Zweck der Dolmetscher, dem sie unter diesen stürmischen Ereignissen ein Kind aus der Taufe gehoben hatte und der nun auch als Gevatter zu dem Haus eine doppelte Neigung führte, seiner Gevatterin jeden abgemüßigten Augenblick schenkte (denn er wohnte gerade gegenüber) und ihr vor allen Dingen diejenigen Phrasen einlernte, welche sie persönlich dem Grafen vorzutragen habe; welches denn zum Besten geriet. Der Graf war geschmeichelt von der Mühe, welche die Hausfrau sich in ihren Jahren gab, und weil er einen heiteren, geistreichen Zug in seinem Charakter hatte, auch eine gewisse trockene Galanterie gern ausübte, so entstand daraus das beste Verhältnis, und die Verbündeten Gevattern konnten erlangen, was sie wollten.

Wie eignete sich nun der junge Goethe selbst das Französische an?

Nun scheint es aber nötig, umständlicher anzuzeigen und begreiflich zu machen, wie ich mir in solchen Fällen in der französischen Sprache, die ich doch nicht gelernt, mit mehr oder weniger Bequemlichkeit durchgeholfen. Auch hier kam mir die angeborene Gabe zustatten, daß ich leicht den Schall und Klang einer Sprache, ihre Bewegung, ihren Akzent, den Ton und was sonst von äußeren Eigentümlichkeiten fassen konnte. Aus dem Lateinischen waren mir viele Worte bekannt; das Italienische vermittelte noch mehr, und so horchte ich in kurzer Zeit von Bedienten und Soldaten, Schildwachen und Besuchen so viel heraus, daß ich, wo mich nicht ins Gespräch mischen, doch wenigstens einzelne Fragen und Antworten bestehen konnte. Aber dieses war alles nur wenig gegen den Vorteil, den mir das Theater brachte. Von meinem Großvater hatte ich ein Freibillet erhalten, dessen ich mich, mit Widerwillen meines Vaters, unter dem Beistand meiner Mutter, täglich bediente. Hier saß ich nun im Parterre vor einer fremden Bühne und paßte um so mehr auf

Herbert Christ

Bewegung, mimischen und Redeaussdruck, als ich wenig oder gar nichts von dem verstand, was da oben gesprochen wurde, und also meine Unterhaltung nur vom Gebärdenspiel und Sprachton nehmen konnte. Von der Komödie verstand ich am wenigsten, weil sie geschwind gesprochen wurde und sich auf Dinge des gemeinen Lebens bezog, deren Ausdrücke mir gar nicht bekannt waren. Die Tragödie kam seltener vor, und der gemessene Schritt, das Taktartige der Alexandriner, das Allgemeine des Ausdrucks machten sie mir in jedem Sinne faßlicher. Es dauerte nicht lange, so nahm ich den Racine, den ich in meines Vaters Bibliothek antraf, zur Hand und deklamierte mir die Stücke nach theatralischer Art und Weise, wie sie das Organ meines Ohres und das ihm so genau verwandte Sprachorgan gefaßt hatten, mit großer Lebhaftigkeit, ohne daß ich noch eine ganze Rede im Zusammenhang hätte verstehen können. Ja ich lernte ganze Stellen auswendig und rezitierte sie wie ein eingelernter Sprachvogel; welches mir um so leichter ward, als ich früher die für ein Kind meist unverständlichen biblischen Stellen auswendig gelernt und sie in dem Ton der protestantischen Prediger zu rezitieren mich gewöhnt hatte. Das versifizierte französische Lustspiel war damals sehr beliebt: Die Stücke von Destouches, Marivaux, La Chaussee kamen häufig vor und ich erinnere mich noch deutlich mancher charakteristischer Figuren. Von den molièrischen ist mir weniger im Sinn geblieben. Was am meisten Eindruck auf mich machte, war die Hypermnestra von Lemierre, die als neues Stück mit Sorgfalt aufgeführt und wiederholt gegeben wurde. Höchst anmutig war der Eindruck den der Devin du Village, Rose et Cola, und Annette et Lubin auf mich machten. Ich kann mir die bebänderten Buben und Mädchen und ihre Bewegungen noch jetzt zurückrufen. Es dauerte nicht lange, so regte sich der Wunsch bei mir, mich auf dem Theater selbst umzusehen, wozu sich mir so mancherlei Gelegenheit darbot. Denn da ich nicht immer die ganzen Stücke anzuhören Geduld hatte und manche Zeit in den Korridors, wohl auch bei gelinderer Jahreszeit vor der Tür, mit anderen Kindern meines Alters allerlei Spiele trieb, so gesellte sich ein schöner munterer Knabe zu uns, der zum Theater gehörte und den ich in manchen kleinen Rollen, obwohl nur beiläufig, gesehen hatte. Mit mir konnte er sich am besten verständigen, indem ich mein Französisch bei ihm geltend zu machen wußte, und er knüpfte sich um so mehr an mich, als kein Knabe seines Alters und seiner Nation beim Theater oder sonst in der Nähe war. Wir gingen auch außer der Theaterzeit zusammen, und selbst während der Vorstellungen ließ er mich selten in Ruhe. Er war ein allerliebster kleiner Aufschneider, schwätzte charmant und unaufhörlich und wußte so viel von seinen Abenteuern, Händeln und anderen Sonderbarkeiten zu erzählen, daß er mich außerordentlich unterhielt und ich von ihm, was Sprache und Mitteilung durch dieselbe betrifft, in vier Wochen mehr lernte, als man sich hätte vorstellen können, so daß niemand wußte, wie ich auf einmal, gleichsam durch Inspiration, zu der fremden Sprache gelangt war.

Wir wissen nicht, wieviel von dieser Schilderung Dichtung und wieviel Wahrheit ist: Goethe wiederholt es jedoch immer wieder, bei welcher Sprache auch

immer (auch beim Lateinischen), er habe nach Modell gelernt: *struktur-global* würden wir heute sagen, durch Einprägung ganzer Textteile, ja sogar ganzer Texte.²²

Das Englische schließlich hat Goethe "schulmäßig" gelernt, mit einem ordentlichen Sprachmeister:

Damit es uns Kindern aber ja nicht an dem Allerlei des Lebens und Lernens fehlen möchte, so mußte sich gerade um diese Zeit ein englischer Sprachmeister melden, welcher sich anheischig machte, innerhalb von vier Wochen einen jeden, der nicht ganz roh in Sprachen sei, die englische zu lehren, und ihn soweit zu bringen, daß er sich mit einigem Fleiß weiterhelfen könne. Er nahm ein mäßiges Honorar; die Anzahl der Schüler in einer Stunde war ihm gleichgültig. Mein Vater entschloß sich auf der Stelle, den Versuch zu machen, und nahm mit mir und meiner Schwester bei dem expediten Meister Lektionen. Die Stunden wurden treulich gehalten, am Repetieren fehlte es auch nicht: Man ließ die vier Wochen über eher einige andere Übungen liegen; der Lehrer schied von uns und wir von ihm mit Zufriedenheit. Da er sich länger in der Stadt aufhielt und viele Kunden fand, so kam er von Zeit zu Zeit nachzusehen und nachzuhelfen, dankbar, daß wir unter die ersten gehörten, welche Zutrauen zu ihm gehabt und stolz, uns den übrigen als Muster anführen zu können.

Was machte der Sprachmeister mit seinen drei Schülern, dem Vater Goethe und den beiden Kindern? Er unterrichtete Englisch vier Wochen lang intensiv, um sodann in regelmäßigen Repetitionsphasen (oder, wie wir heute sagen würden, im Streukurs) zum Zweck der Erhaltung des Gelernten und seiner Festigung weiter zu unterrichten.

Nun machte sich Vater Goethe Gedanken, wie er bei seinem Sohn die erworbenen Kenntnisse im Lateinischen, Italienischen, Französischen und

²² Es blieb nicht beim Wiederholen von Textteilen. Die inzwischen auf empirischer Basis entwickelte Interkomprehensionsdidaktik geht hier weiter: Goethe lernte, wie andere Zeugnisse zeigen, sprachenvergleichend. Das Auffinden und zielführende Vergleichen sprachlicher Strukturen ist wesentlich für alle Formen des reflexiven Lernens. Im Jahr 1994 lag, wie erwähnt, der auf Interkomprehension basierte Erklärungsansatz noch nicht vor. (F-JM)

Englischen erhalten und festigen könnte, und er hatte natürlich den Gedanken, dies geschehe am besten durch regelmäßige grammatische Exerzitien. Sein Sohn Johann Wolfgang dachte jedoch nicht so.

In Gefolg von diesem hegte mein Vater eine neue Sorgfalt, daß auch das Englische hübsch in der Reihe der übrigen Sprachbeschäftigungen bliebe. Nun bekenne ich, daß es mir immer lästiger wurde, bald aus dieser, bald aus jener Grammatik oder Beispielsammlung, bald aus diesem oder jenem Autor den Anlaß zu meinen Arbeiten zu nehmen und so meinen Anteil an den Gegenständen zugleich mit den Stunden zu verzetteln. Ich kam daher auf den Gedanken, alles mit einem Mal abzutun und erfand einen Roman von 6 bis 7 Geschwistern, die voneinander entfernt und in der Welt zerstreut, sich wechselseitig Nachricht von ihren Zuständen und Empfindungen mitteilen. Der älteste Bruder gibt in gutem Deutsch Bericht von allerlei Gegenständen und Ereignissen der Reise. Die Schwester, in einem frauenzimmerlichen Stil, mit lauter Punkten und in kurzen Sätzen ... erwidert bald ihm, bald den anderen Geschwistern, was sie teils von häuslichen Verhältnissen, teils von Herzensangelegenheiten zu erzählen hat. Ein Bruder studiert Theologie und schreibt ein sehr förmliches Latein, dem er manchmal ein griechisches Postskript hinzufügt. Einem folgenden, in Hamburg als Handlungsdienner angestellt, ward natürlich die englische Korrespondenz zuteil, sowie einem jüngeren, der sich in Marseille aufhielt, die französische. Zum Italienischen fand sich ein Musiker auf seinem ersten Ausflug in die Welt, und der Jüngste, eine Art von naseweisem Nesthäkchen, hatte, da ihm die übrigen Sprachen abgeschnitten waren, sich aufs Judendeutsch gelegt und brachte durch seine schrecklichen Chiffren die übrigen in Verzweiflung und die Eltern über den guten Einfall zum Lachen.

Ich will damit den Fall Goethe verlassen: Sicherlich einen etwas ungewöhnlichen Lernenden, dessen Lernerfahrung nicht unbedingt die Lernerfahrungen anderer Sprachenschüler sind. Und ich wende mich Heinrich Heine zu - ebenfalls einem ungewöhnlichen Subjekt. Heinrich Heine wuchs unter ganz anderen Bedingungen auf als der junge Goethe: Er entstammt einer jüdischen Familie - einer Familie, die Rabbiner, Ärzte und Kaufleute hervorgebracht hat - und er ist in eine Zeit hineingeboren, in der die Juden im Großherzogtum Berg (in Düsseldorf) dank des Anschlusses an Frankreich die Emanzipation erlebten. Wie er Französisch lernte, darüber äußert er sich, wie Goethe, auch in

literarischer Form, und zwar zum einen im "Buch Legrand" und zum anderen in seinen Memoiren.

Ich lese Ihnen zunächst einen Abschnitt aus dem "Buch Legrand" vor: Französisch lernen zwischen Schule – angeleitet vom Abbé Daulnoye – und dem Leben, dieses letzten von der französischen Besetzung in Gestalt von Monsieur Legrand, dem kleinen französischen Caporal und Tambour.

Am allerbesten aber erging es mir in der französischen Klasse des Abbé d'Aulnoi, eines emigrierten Franzosen, der eine Menge Grammatiken geschrieben (hatte) und eine rote Perücke trug und gar pffiffig umhersprang, wenn er seine *Art poétique* und seine *Histoire allemande* vortrug – er war im ganzen Gymnasium der einzige, welcher deutsche Geschichte lehrte. Indessen auch das Französische hat seine Schwierigkeiten, und zur Erinnerung desselben gehört viel Einquartierung, viel Getrommel, viel *apprendre par cœur*, und vor allem darf man keine *Bête allemande* sein. Da gab es manches saure Wort, ich erinnere mich noch so gut, als wäre es erst gestern geschehen, daß ich durch *la religion* viel Unannehmlichkeiten erfahren. Wohl sechsmal erging an mich die Frage: „Henri, wie heißt der Glaube auf Französisch?“ Und sechsmal und immer weinerlicher antwortete ich: „das heißt *le crédit*“. Und beim siebenten Male, kirschbraun im Gesicht, rief der wütende Examinator: „Es heißt *la religion* – und es regnete Prügel, und alle Kameraden lachten. Madame! Seit der Zeit kann ich das Wort *religion* nicht erwähnt hören, ohne dass mein Rücken blaß vor Schrecken und manche Wange rot vor Scham wird. Und ehrlich gestanden, *le crédit* hat mir im Leben mehr genutzt als *la religion*. – In diesem Augenblick fällt mir ein, dass ich dem Löwenwirt in Bologna noch 5 Taler extra schuldig bin – Und wahrhaftig, ich mache mich anheischig, dem Löwenwirt noch 5 Taler extra schuldig zu sein, wenn ich nur das unglückselige Wort *la religion* in diesem Leben nimmermehr zu hören brauche.

Parbleu Madame! Ich habe es im Französischen weit gebracht! Ich verstehe nicht nur Patois, sondern sogar adeliges Bonnenfranzösisch. Noch unlängst in einer noblen Gesellschaft verstand ich fast die Hälfte von dem Diskurs zweier deutschen Komtessen, wovon jede über 64 Jahr' und ebenso viele Ahnen zählte. Ja, im *Café royale* zu Berlin hörte ich einmal den Monsieur Hans Michael Martens Französisch parlieren und verstand jedes Wort, obschon kein Verstand darin war. Man muss den Geist der Sprache kennen, und diesen lernt man am besten durch Trommeln. Parbleu! wie viel verdanke ich nicht dem französischen Tambour, der so lange bei uns im Quartier lag und wie ein Teufel aussah und doch von Herzen so engelgut war und so ganz vorzüglich trommelte.

Herbert Christ

Es war eine kleine, bewegliche Figur mit einem fürchterlichen, schwarzen Schnurrbarte, worunter sich die roten Lippen trotziger hervorbäumten, während die feurigen Augen hin und her schossen.

Ich kleiner Junge hing an ihm wie eine Klette und half ihm seine Knöpfe spiegelblank putzen und seine Weste mit Kreide weißen – denn Monsieur le Grand wollte gerne gefallen – und ich folgte ihm auf die Wache, nach dem Appell, nach der Parade – da war nichts als Waffenglanz und Lustigkeit – *les jours de fête sont passés!* Monsieur le Grand wusste nur wenig gebrochenes Deutsch, nur die Hauptausdrücke – Brot, Kuss, Ehre – doch konnte er sich auf der Trommel sehr gut verständlich machen, z.B. wenn ich nicht wusste, was das Wort „liberté“ bedeute, so trommelte er den Marseiller Marsch – und ich verstand ihn. Wusste ich nicht die Bedeutung des Wortes „égalité“, so trommelte er den Marsch „*Ça ira, ça ira, ça ira – – – les aristocrates à la lanterne!*“ – und ich verstand ihn. Wußte ich nicht was „bêtise“ sei, so trommelte er den Dessauer Marsch, den wir Deutschen, wie auch Goethe berichtet, in der Champagne getrommelt – und ich verstand ihn. Er wollte mir mal das Wort „l'Allemagne“ erklären, und er trommelte jene allzu einfache Urmelodie, die man oft an Markttagen bei tanzenden Hunden hört, nämlich Dum, Dum, Dum. Ich ärgerte mich, aber ich verstand ihn doch.

Gewiß, man erfährt hier wenig *wie* Heinrich Heine gelernt hat, aber man erfaßt seine Situation zwischen Lernen und Erwerben, man begreift, wie das eine das andere fördert.

In den mehr als zwanzig Jahre später (kurz vor seinem Tod im Jahr 1856) redigierten Memoires geht Heine sehr viel strenger mit seinem Lehrer ins Gericht als im "Buch Legrand". Der Konflikt zwischen Lehrer und Schüler war nicht nur anekdotischer Natur, sondern grundsätzlicher Art, und, wie wir wissen, mußten Mutter und Direktor schlichtend eingreifen, um den Konflikt zwischen dem Lehrer und dem begabten Schüler zu lösen.

Wie baute Daulnoye seinen Unterricht auf? Heine erwähnt gar nicht seinen Elementarunterricht. Man kann annehmen, daß er im Anfangsunterricht zweisprachig vorging. Vokabelerklärungen und wahrscheinlich auch Grammatikerklärungen wurden in der Muttersprache der Schüler erteilt.

Der Aufbau seines Französischunterrichts war laut dem Programm des Lycée von 1812 folgender: Im ersten Jahr wurden "les parties du discours" unterrichtet. Im zweiten Jahr stand "la syntaxe" auf dem Programm.

Im dritten und vierten Jahr wurden "versions", "thèmes " und "exercices de style" behandelt. Auf dem Programm für die Übersetzung des Jahres 1812 stand eine Komödie von Florian, nämlich "Le bon fils" sowie ein "Abrégé de l'histoire allemande". In umgekehrter Richtung, aus dem Deutschen ins Französische, wurden deutsche historische Texte übersetzt. In jeder Woche mußten die Schüler einen französischen Aufsatz schreiben, der korrigiert wurde.

Im fünften und sechsten Lernjahr standen Rhetorik und Poetik auf dem Programm; eine Vorlesung über "Histoire littéraire", "Explications littéraires" sowie praktische Übungen der "versification".

Über diesen letzten Punkt kam es nun zwischen Daulnoye und seinem Schüler zum Konflikt. In den "Memoires" schreibt Heine, er erinnere sich mit Schrecken an die Aufgabe, die Rede des Kaiphas vor dem Sanhedrin im Messias von Klopstock (in Hexametern abgefaßt) in französische Alexandriner zu übersetzen. Das sei eine Aufgabe gewesen, von einer so raffinierten Grausamkeit, daß sie alle leidende Personen des Messias in den Schatten gestellt habe. Gott verzeihe ihm, so sagt der alte Mann, er habe damals die ganze Welt und alle ausländischen Unterdrücker verflucht, die ihm ihr Versmaß aufzwingen wollten. Damals sei er drauf und dran gewesen, das Französische ganz aufzugeben. Daß Heine im Übrigen bei Daulnoye ordentlich Französisch gelernt hat, steht außer Frage; er hätte es nur gern auf andere Weise gelernt.

Ich will noch eine dritte Person bürgerlicher Herkunft anführen, die wiederum ganz anders fremde Sprachen gelernt hat als die beiden vorhergenannten,

nämlich Heinrich Schliemann, den Ausgräber von Troja. Er war ein berühmter und er ist immer wieder zitierter Autodidakt, der allerdings gelegentliche Lehrerhilfe durchaus in Anspruch nahm.

- ✚ Zu Schliemann: Hans Siegfried Scherer, Heinrich Schliemanns Sprachlernmethode und Möglichkeiten ihrer Nutzung in der modernen Sprachdidaktik (*Neusprachliche Mitteilungen* 1992, S. 151-158).

Heinrich Schliemann (1822-1890) ist als mecklenburgischer Pastorensohn geboren, er besuchte einige Jahre lang das Gymnasium und mußte dann - aus finanziellen Gründen – mit 14 Jahren eine Lehre als Kaufmann beginnen. Er macht sich rasch finanziell unabhängig, und zwar in Amsterdam, wo er neben dem Niederländischen in kurzer Zeit Englisch, Französisch und Russisch lernt. Wegen seiner Russischkenntnisse wird er nach Sankt Petersburg geschickt, wo er bedeutendes Vermögen erwirbt. Er geht anschließend in die Vereinigten Staaten, wo er sein Vermögen noch einmal vergrößert, und entschließt sich dann, dieses für ein Leben als unabhängiger Forscher zu verwenden.

Wie lernte Schliemann Sprachen und welche Sprachen lernte er bis zu welchem Kompetenzniveau²³?

Mit Staunen haben Zeitgenossen Schliemanns Vielsprachigkeit registriert. Wie sich aus seiner Autobiographie und seiner außerordentlich umfangreichen Korrespondenz rekonstruieren lässt, beherrschte er insgesamt 19 Fremdsprachen, wobei sich natürlich die Frage aufdrängt, was mit Beherrschung hier wohl gemeint sein kann: Wie selten doch halten sogenannte "perfekte Sprachkenntnisse" einer auch nur oberflächlichen Überprüfung stand! Skepsis ist also durchaus geboten, doch ist Schliemanns Kompetenz durch Aussagen von Zeitzeugen, insbesondere aber

²³ Vgl. A. Keller, *Methode Schliemann, Zur Erlernung der spanischen Sprache. Nach dem Herrn Dr. Schliemann vorgelegten und von ihm gebilligten Plane auf Grund einer Originalnovelle von E. Fliedner und mit Beiträgen über Land und Leute Spaniens* (Leipzig: Paul Spindler o.J.). Keller gibt einen umfassenden Einblick in das Lehrwerk. Sodann: Meinert A. Meyer, Selbstbestimmt und selbstbewußt. Heinrich Schliemann als Fremdsprachenlerner (M. A. Meyer, Ute Rampillon, Gunter Otto & Ewald Terhart [*Lernmethoden, Lehrmethoden. Friedrich Jahresheft* 15, 1997, S. 6-9]). F-JM

Geschichte des Fremdsprachenunterrichts

durch seine Niederschriften hinreichend dokumentiert. Danach ergibt sich das folgende Bild: Der Mecklenburger bewegte sich nicht in allen erlernten Sprachen mit der gleichen Sicherheit. Das lag nicht zuletzt daran, daß er sie nicht als totes Substrat mit sich herumtrug, sondern Sprachen operational, das heißt eingebettet in konkretes Handeln, verwendete. Hierzu gab sich aufgrund Schliemanns spezifischer Lebensumstände etwa für Persisch weit weniger Möglichkeiten als für Russisch, Türkisch oder Englisch. Was beispielsweise das letztgenannte Idiom betrifft, weiß man, daß die »Times«, die größte und angesehenste Zeitung der damaligen Welt, am 27. Mai 1859 anstandslos einen Aufsatz aus seiner Feder aufgenommen hatte, einen Bericht über Palästina. Ebenso hatte Schliemann in Paris keinerlei Schwierigkeiten, unter dem Titel *La Chine et le Japon au temps présent* ein Buch in französischer Sprache zu veröffentlichen. Andere erwähnen einen Bericht in italienischer Sprache über die Ausgrabungen in Süd- und Mittelitalien, »aus dem ein großes sprachliches Sicherheitsgefühl spricht« Ähnliche Urteile gibt es in Bezug auf das Russische, Alt- und Neugriechische und andere Sprachen, die sich Schliemann angeeignet hatte. Es handelt sich also nicht um eine oberflächliche Pseudo-Beherrschung, sondern um eine echte Sprachkompetenz, so daß es geboten erscheint, Schliemanns Lernmethode einer ernsthaften Überprüfung zu unterziehen.

Zu den an Gymnasien seiner Zeit üblichen sprachdidaktischen Methoden äußert sich Schliemann äußerst kritisch: »denn da ich sah, daß kein einziger von all den Knaben, die in den Gymnasien 8 Jahre hindurch, ja, oft noch länger, mit langweiligen grammatischen Regeln gequält und geplagt werden, später imstande ist, einen wichtigen Brief zu schreiben, ohne darin Hunderte der größten Fehler zu machen, musste ich wohl annehmen, daß die in den Schulen befolgte Methode eine durchaus falsche war« (Schliemann o.J.: 50). Auf sich allein gestellt, konnte der junge Handlungsgehilfe in Amsterdam sich nicht in der üblichen Weise »berieseln« lassen, sondern musste sich einen praktikablen Weg suchen, um sich die fremden Sprachen anzueignen. So warf er sich denn »mit besonderem Fleiße auf das Studium des Englischen, und hierbei ließ mich die Not eine Methode ausfindig machen, welche die Erlernung jeder Sprache bedeutend erleichtert. Diese einfache Methode besteht zunächst darin, daß man sehr viel laut liest, keine Übersetzungen macht, (sich) täglich eine Stunde nimmt, immer Ausarbeitungen über uns interessierende Gegenstände niederschreibt, diese unter Aufsicht des Lehrers verbessert, auswendig lernt und in der nächsten Stunde aufsagt, was man am Tage vorher korrigiert hat« (Schliemann o.J.: 42). Dank des auf diese Weise kanalisierten Lerneifers gelang es Schliemann, sich innerhalb eines halben Jahres eine gründliche Kenntnis des Englischen zu erwerben.

Grundlage der Schliemannschen Methode ist eine systematische Schulung der Memorierfähigkeit: „Mein Gedächtnis war, da ich es seit Kindheit gar nicht geübt hatte, schwach.“ (S. 42). Doch schon nach 3 Monaten konnte er seinen Lehrern „mit Leichtigkeit alle Tage in jeder Unterrichtsstunde 20 gedruckte Seiten englische Prosa wörtlich hersagen, »wenn ich

dieselben vorher dreimal aufmerksam durchgelesen hatte« (ebd.). Solcherart präpariert, erlernt Schliemann in den folgenden Monaten das Französische, indem er Fénelons *Aventures de Télémaque* und *Paul et Virginie* von Bernardin de Saint-Pierre auswendig lernt. Seine verbale Speicherkapazität ist nun so angewachsen, daß er in der Lage ist, das Niederländische, Spanische, Italienische und Portugiesische in jeweils 6 Wochen zu erlernen.

3.2. Normalität oder Einmaligkeit?

Wenn auch an den Lernerfolgen Schliemanns nicht gezweifelt werden kann, so muss doch gefragt werden, ob die verblüffenden Ergebnisse nicht doch eher auf die persönlichen Vorgaben denn auf die Methode zurückzuführen sind. (...). Es ist daher zunächst von der Annahme auszugehen, daß ungewöhnliche Gedächtnisleistungen durch intensives Training erzielbar sind. Wäre Schliemanns Memorierfähigkeit einer angeborenen Disposition zuzuschreiben, so hätte dies eigentlich schon in seiner Zeit als Schüler des Neustrelitzer Gymnasiums erkennbar werden müssen. Dokumentiert ist ein Zeugnis aus dem Jahre 1835, das jedoch keinerlei Auffälligkeiten zeigt und in dem eine besondere Begabung für Sprachen nicht erkennbar ist. Für die These der Trainierbarkeit spricht auch, daß Schliemann sich anfänglich schwertat, die Texte auswendig zu lernen und er das Speichertempo erst nach und nach zu steigern vermochte. Dabei darf ein wesentliches Detail keineswegs übersehen werden, die Tatsache nämlich, daß Schliemann, wenn er eine neue Sprache in Angriff nahm, regelmäßig Übersetzungen von Werken zugrunde legte, die ihm aus früheren Studien bereits bekannt waren. Um sich das Neugriechische anzueignen, verschaffte er sich beispielsweise eine Übersetzung von *Paul et Virginie* – das Original hatte er seinen Französisch-Studien zugrunde gelegt – und »las dieselbe durch, wobei ich dann aufmerksam jedes Wort mit dem gleichbedeutenden des französischen Originals verglich. Nach einmaligem Durchlesen hatte ich wenigstens die Hälfte der in dem Buch vorkommenden Wörter inne, und nach einer Wiederholung dieses Verfahrens hatte ich sie beinahe alle gelernt, ohne dabei auch nur eine Minute mit Nachschlagen in einem Wörterbuch verloren zu haben«. Man wird annehmen dürfen, daß durch die Bekanntheit des inhaltlichen Moments der Lernaufwand erheblich reduziert wurde und das Memorieren sich daher auf die sprachlichen Formen konzentrieren konnte, für die durch die bereits internalisierten Bedeutungsstrukturen feste Assoziations-Nexus vorgegeben waren.

Schliemann ist ein Mann, der ganz spezifisch sein Sprachgedächtnis ausgeprägt hat. Er bemühte sich darum, das Gedächtnis von inhaltlichen Vorgaben zu entlasten und sich ganz auf die sprachliche Form zu konzentrieren.

Seine zweite Spezialität: Er lernte Sprachen, um darin im buchstäblichen Sinn handeln zu können. Er verließ sich daher nicht auf Grammatiken, sondern fragte immer nach der Anwendbarkeit des sprachlich Gelernten.

Mit dieser Darstellung von Fallstudien könnten wir nun natürlich weiterfahren und eine Zahl anderer Fälle aufführen. Ich will stattdessen einen anderen Weg gehen und Ihnen einige Fallstudien ganz anderer Art vorführen, die in unseren Tagen immer häufiger werden: *Man läßt Lernende sprechen*.

Diese Art des Vorgehens ist Ergebnis eines Richtungswechsels zugunsten der Lernerzentrierung, die die Fremdsprachendidaktik seit zwanzig Jahren beschäftigt.

Wir erinnern uns, damit uns der Zusammenhang nicht aus dem Gedächtnis gerät: Ich hatte Ihnen gesagt, daß ich als Historiker in diesem Abschnitt nicht über den *Lerner* sprechen will, über jenes Konstrukt, das man natürlich über die Geschichte hin verfolgen könnte, unter der Fragestellung "Hat es eine Lernerzentrierung bereits in vergangenen Jahrhunderten gegeben, also eine solche *avant la lettre*, bevor das Wort überhaupt erfunden worden ist? Genau das will ich jedoch nicht, und ich werde mich auch jetzt nicht darauf einlassen, sondern ich will Ihnen *an einem Fall* eine dieser zahlreichen Studien über bestimmte Lernergruppen vorstellen, die – weil sie ja sämtlich historisch determiniert sind (sie sind in einem bestimmten Augenblick und unter bestimmten gesellschaftlichen Bedingungen entstanden) - auch vom Historiker betrachtet werden dürfen. Ich führe eine Untersuchung aus dem Jahre 1979 an, und zwar von Henning Düwell, (*Fremdsprachenunterricht im Schülerurteil. Untersuchungen zu Motivation, Einstellungen und Interessen von Schülern im Fremdsprachenunterricht. Schwerpunkt Französisch* [Tübingen: Narr 1979]).

In dieser Studie werden keine Portraits von Schülern gegeben, wie wir das soeben versucht haben, sondern es sind Äußerungen von Schülern gesammelt worden, ihre Einstellungen und Motivationen sowie die Gründe für ihre Wahl das Französische betreffend.

Bei Düwell (wie bei allen ähnlichen Untersuchungen) sind die Aussagen anonymisiert. Das heißt man kann nicht auf einzelne Probanden schließen. Das Ziel ist es außerdem, repräsentative Aussagen zu erhalten. Trotzdem kann man auch aus solchen Untersuchungen Interessantes über Lernende erfahren: z.B. wenn die Aussagen der obengenannten Art (Einstellung, Motivation) mit Variablen wie Alter, Geschlecht und soziale Herkunft korreliert werden. Das Ergebnis ist dann nämlich nicht, daß man etwas über jenes Abstraktum "der Lerner" erfährt, sondern daß man die Bandbreite der Lernenden in einer bestimmten Lernsituation ermessen kann.

Das ist genauso bei Studien, bei denen das Ziel verfolgt wird, Strategien des Wortschatzlernens zu ermitteln (lernerseitige Strategien, so z.B. bei Scherfer 1999) oder Schwierigkeiten des Umgangs mit sogenannten Instruktionstexten festzustellen (um dann die Texte zu verbessern).

- ✚ Peter Scherfer, Est-ce que l'apprentissage du vocabulaire se fait grâce aux exercices ou malgré eux? (H.-L. Krechel, D. Marx & F.-J. Meißner [Hrsg.]), *Kognition und neue Praxis im Französischunterricht. Akten des Französischlehrertages der VdF/NRW an der Bergischen Universität/ GHS Wuppertal 1996* [Tübingen 1999, S. 177-202]).
- ✚ Elke Wißner-Kurzawa, Sanftes Lernen. Ein Erfahrungsbericht (H. van Bömmel, H. Christ & M. Wendt [Hrsg.], *Lernen und Lehren fremder Sprachen* [Tübingen 1992]).

6.4 Zusammenfassende Bemerkungen zu einer Sozialgeschichte des Fremdsprachenunterrichts

Auch hier wieder will ich versuchen, unser Teilkapitel in das Ganze einer Sozialgeschichte des Fremdsprachenunterrichts einzuordnen. Eine Geschichte des Fremdsprachenunterrichts ohne Berücksichtigung der Lernenden und Lerner wäre ein Unding. Unser Überblick hat uns gezeigt, daß auf diesem Sektor noch viel zu tun bleibt. Gleichwohl haben wir einige Bezirke festgelegt, die schon relativ gut abgesteckt sind:

- a) Statistische Daten über Lernende werden heute allenthalben erhoben: für die öffentlichen Schulen annähernd weltweit, für die Erwachsenenbildung sporadisch. Von heute an zurückgehend wird die statistische Basis allerdings immer unsicherer, um im 18. Jahrhundert völlig zu entfallen.
- b) Eine historische Typologie der Lernenden kann bei der Beschreibung durchaus helfen. Es darf aber nicht vergessen werden, daß klare zeitliche Grenzen für die feststellbaren Typen nicht festzumachen sind. Die Übergänge sind fließend.
- c) Wir brauchen auch bei einer Beschäftigung mit Lernenden Einzelfallbeschreibungen. Das ideale Ziel wären Lernbiographien, die aus naheliegenden Gründen schwer zu realisieren sind. Immerhin können uns für ältere Zeiten Autobiographien helfen, die häufig im Kern Lernbiographien enthalten. Heute finden sich solche ansatzweise und exemplarisch in einem Buch von Hagen Kordes & Klaus Budde, *Aus Fehlern lernen*, Münster 1985.
- d) Ein anderer in jüngerer Zeit gepflegter Ansatz ist die anonymisierte Befragung von Lernern, die zwar weitergehende Ziele verfolgt als die Ermittlung von Lernbiographien, die aber dennoch Lernende in ihrer Motivationsstruktur, ihrer Einstellung, ihren Lernwegen sehen und

verstehen läßt.²⁴

Fazit: Die Geschichte der Lernenden als Teil einer Sozialgeschichte des Fremdsprachenunterrichts ist weniger gefördert worden als die Geschichte der Fremdsprachenlehrer, aber sie ist dennoch keine *terra incognita*.

²⁴ Die fremdsprachendidaktische Forschung hat in den letzten Jahrzehnten – nicht zuletzt von Herbert Christ und Lothar Bredella, den Initiatoren des Gießener *Graduiertenkollegs Didaktik des Fremdverstehens* vorangetrieben, gerade qualitative Erklärungsansätze erheblich vorangebracht. Entscheidend war der Rückgriff auf die Subjektive Theorien-Forschung und deren Weiterentwicklung durch fremdsprachendidaktische Fragestellungen. (F-JM)

7. Geschichte der Methoden im Fremdsprachenunterricht

Nach den Lehrern und den Lernern kommen wir jetzt zu einem dritten Hauptstück: der Geschichte der Unterrichtsmethoden. Wir werden darin auch einen Blick auf Selbstlernmethoden werfen.

Dies ist nun ein Kapitel, das in der Geschichtsschreibung des Fremdsprachenunterrichts häufig abgehandelt worden ist. Es hat schon vor langer Zeit Aufmerksamkeit gefunden, und es war offensichtlich immer aktuell. Zwei neuere Arbeiten mögen den aktuellen Stand der Diskussion belegen:

1988 erschien in Frankreich eine Methodengeschichte von Christian Puren, *Histoire des Methodologies de l'Enseignement des Langues* (Paris: CLE International 1988) und in der gleichen Zeit erschien in Deutschland von Konrad Macht eine *Methodengeschichte des Englischunterrichts* in drei Bänden (Band 1 1800-1880, Augsburg 1986, Band 2 1880-1960, Augsburg 1987 und Band 3 1960-1985, Augsburg 1990).

7.1 Typologie der Methoden

Man findet in der Literatur mit einigen Variationen die nachfolgend aufgeführte Typologie der Methoden.

- Die Methoden des 15. bis 18. Jahrhunderts werden unter der Bezeichnung "Sprach-" oder "Hofmeistermethoden" zusammengefaßt.
- Die Zeit vom Ende des 18. bis zum Ende des 19. Jahrhunderts erscheint von der "Grammatik-Übersetzungs-Methode" dominiert.
- Um 1880 beginnt sich nach den gängigen Typologien die sogenannte

"direkte Methode" durchzusetzen.

- Von 1900 bis 1950 dominiert nach allgemeiner Ansicht die sogenannte "vermittelnde Methode".
- Ab 1950 beginnt sich die audiolinguale und ab 1960 die audiovisuelle Methode durchzusetzen.
- 1970 schlägt die Stunde der "kommunikativen Methode".

Etwa gleichzeitig melden sich sogenannte "alternative Methoden" zu Wort.

Wenn man diese Typologie auf eine Zeitleiste projiziert, dann gewinnt man den Eindruck

- daß die zweite Hälfte des 20. Jahrhunderts in methodischer Hinsicht eine besonders fruchtbare Periode gewesen ist, mit außerordentlich vielfältigen Ausprägungen
- und daß sich die Entwicklung der Methoden in den letzten Jahrzehnten mit großer Beschleunigung vollzogen hat.

Wir werden sehen, ob diese Vermutung näherer Betrachtung standhält, ob z.B. die Entwicklung der Unterrichtsmethoden in den vorangegangenen Jahrhunderten so eintönig verlaufen ist, wie dies durch die gängigen Typologien dargestellt wird.

7.2 Der Lateinunterricht als eine der Grundlagen des schulmäßigen Unterrichts der modernen Fremdsprachen

Wenn wir uns über die Geschichte der Methoden des Unterrichts in modernen Fremdsprachen unterhalten, dann können wir nicht umhin, einen Blick auf den Lateinunterricht zu werfen; tatsächlich war ja der Lateinunterricht jahrhundertlang das Rückgrat aller "gelehrten" Studien, ob es sich nun um die Studien der Theologen, der Mediziner, der Juristen, der Verwaltungsfachleute handelte; auch die Lehrer der modernen Fremdsprachen wurden fast selbstverständlich mit dem Lateinischen konfrontiert. Es wäre also geradezu

verwunderlich, wenn der Lateinunterricht nicht auf den Unterricht in den modernen Fremdsprachen zurückgewirkt hätte.

Entsprechend der großen Bedeutung des Lateinunterrichts, war auch das wissenschaftliche Studium der lateinischen Sprache (und der griechischen Sprache) jahrhundertlang weiter entwickelt als das Studium der modernen Fremdsprachen. Auch dies deutet darauf hin, daß die Beschäftigung mit dem Lateinischen ihre Auswirkungen auf die Beschäftigung mit anderen Fremdsprachen hatte.

Der mittelalterliche Lateinunterricht verfolgte im Wesentlichen das Ziel, Lateinisch sprechen zu lehren; man lernte zu diesem Zweck Vokabellisten auswendig, man lernte Grammatik, man lernte Sentenzen aus den großen Autoren zur Wiederverwendung kennen; man übte sich in Dialogen des alltäglichen Lebens in lateinischer Sprache; und schließlich erlebte man den Gebrauch der lateinischen Sprache in der Messe und in den Gebeten der Mönche. Latein war für die Lateinschüler im Mittelalter eine lebendige Sprache, eine Sprache, die gesprochen wurde, in der man diskutierte, in der wissenschaftlich publiziert wurde, und vor allen Dingen die Sprache des Kultus.

Mit der Renaissance veränderte sich der Lateinunterricht sehr stark. Von der humanistischen Bewegung inspiriert, bemühte er sich nunmehr darum, ein besseres, klassisches Latein zu vermitteln, ein Latein, das sich sehr stark von der Sprache der Mönche unterschied. Dieser verbesserte und verfeinerte Lateinunterricht geschah auf der Basis eines profunderen Grammatikstudiums, durch ein intensiveres Studium klassischer Autoren und durch die stärkere Förderung der schriftlichen Übungen, unter gleichzeitiger Vernachlässigung des mündlichen Gebrauchs der Sprache.

Es setzte sich immer mehr durch, mit dem Grammatikstudium anzufangen, und zwar mit einem gestuften Grammatikstudium: Es gab Elementargrammatiken für die Anfänger, in denen vor allem die isolierten Redeteile behandelt wurden, es gab Syntaxbücher für die Fortgeschrittenen und es gab Stilistiken für die höchsten Klassen der Schule, und das Grammatikstudium wurde jeweils begleitet von Lektüren; die Schüler erhielten Vokabularien, Briefsammlungen, Sammlungen von Redewendungen, die sie sich einprägen mußten.

So ist z.B. aus dem *collège* von Chartres übermittelt, daß in der untersten Klasse der Donato²⁵ benutzt wurde, in den mittleren Klassen eine Regelsammlung von Despautere und schließlich in der obersten Klasse eine Stilistik von Laurent Valle (vgl. Lorenzo Valla, *De linguae latinae elegantia ad Ionnem Tortellium Aretinum* [Cáceres 1999, Ausgabe von 1471, mit spanischer Übersetzung]).

Die Sprechfähigkeit der Schüler litt unter diesem verstärkten grammatischen Training sehr stark. Michel de Montaigne, der – wie wir weiter oben bereits sagten – von einem deutschen Gouverneur das alltägliche Latein als Kind gelernt hatte, beklagte sich, im Collège de Guyenne (immerhin einem der besten Collèges des Königreichs) den freien Sprachgebrauch des Lateinischen gänzlich verloren zu haben: "Mon latin s'abastardit incontinent, duquel par désacoustumance j'ai perdu tout usage."

Ziel war eben nicht mehr der aktive mündliche Gebrauch des Lateinischen, sondern die elegante Rede und vor allen Dingen der perfekt geschriebene Text, der dem klassischen Ideal entsprechen mußte.

²⁵ Vgl. Claudia Polzin-Haumann, Die ‚Erfindung‘ der europäischen Grammatikographie ([Fäcke & Meißner \[Hrsg.\]](#), 2019, S. 306-312).

Diese Sorte von Lateinunterricht, die sich im 16. Jahrhundert allmählich herausbildet, blieb für das Schulfach Latein bis zum Ende des 19. Jahrhunderts in ganz West- und Nordeuropa bestimmend: Man pflegte

- den lateinischen Aufsatz
- die lateinische Stilübung (das ist Übersetzung eines Textes ins Lateinische)
- die lateinische Rede
- das lateinische Gedicht.

Das waren allerdings Zielsetzungen, die weitab führten von dem, was das Lateinische einmal gewesen war – einer gesprochenen, lebendigen Sprache. Je mehr das Latein seinen Charakter als Kommunikationsmittel verlor, umso stärker verstand man es als Bildungsinstrument, als Mittel zur Formung und zur Verfeinerung des Geistes.

Seit dem 18. Jahrhundert macht sich jedoch eine Neuerung im Lateinunterricht bemerkbar, die der Tatsache auch explizit Rechnung trägt, daß das Lateinische kein Kommunikationsmittel mehr war: Man führte die Übersetzung in die Muttersprache ein. Dies geschah ausgehend von ausgewählten klassischen Textstellen, die man in Anthologien zusammengestellt hatte und die in zwei Schritten in die Muttersprache transponiert werden sollten: durch eine möglichst wörtliche Interlinearversion, in der man Wort für Wort und Zeile für Zeile so genau wie möglich übersetzte und durch eine formvollendete Version, die den Text in die Muttersprache zu übertragen zur Aufgabe hatte. Damit bekam der Lateinunterricht einen zweiten Bildungsauftrag: Neben die Bildung durch die Form der lateinischen Sprache trat die Bildung durch einen formvollendeten Gebrauch der Muttersprache. Aus diesem neuen Auftrag des Lateinunterrichts erwuchs dann die Vorstellung, der Lateinunterricht leiste einen wichtigen (wenn nicht den wichtigsten) Beitrag zur Entwicklung der

muttersprachlichen Kompetenz der Lerner, zur Verfeinerung und Verbesserung dieser muttersprachlichen Kompetenz – und dies zu einem Zeitpunkt, in dem es einen muttersprachlichen Unterricht im heutigen Sinn überhaupt noch nicht gab.

Wilhelm von Humboldt hat diesen Auftrag des Lateinunterrichts (und auch des Griechischunterrichts) mit seinem Begriff von Bildung umschrieben: Zur Bildung bedarf es der Entwicklung der Sprachfähigkeit und des Sprachbewußtseins. Durch Sprache bilden wir uns die Welt ein, d.h. wir nehmen die Welt in uns auf, wir formen die Welt für unser Bewußtsein um. Durch Sprache gewinnen wir also ein Bild von Welt. Um uns aber von diesem Bild Rechenschaft ablegen zu können, um uns und unsere Welt zu verstehen, brauchen wir ein Wissen von Sprache, und dieses gewinnen wir im Kontrast, und nach Ansicht von Humboldt am besten in dem Kontrast von gepflegter Muttersprache und einer älteren Sprachstufe in Gestalt der toten Sprache Latein. Das ist die Grundlage sprachlicher Bildung, ja es ist für Humboldt die ganze sprachliche Bildung und der ganze Ausdruck von Bildung überhaupt. Der Erwerb von Kenntnissen in modernen Fremdsprachen wird dagegen von ihm der Sphäre der Nützlichkeit zugeordnet und damit aus der Bildung der Persönlichkeit gänzlich ausgeschlossen.

So bekommt der Lateinunterricht im 19. Jahrhundert eine dreifache Aufgabe:

- Mit seiner Hilfe wird das Studium der Grammatik betrieben.
- Der Lateinunterricht gipfelt in der Stilübung und im lateinischen Aufsatz.
- Schließlich pflegt der Lateinunterricht die Übersetzung in die Muttersprache, und dies mit der Zielsetzung, den Gebrauch der Muttersprache zu verbessern.

Dieser Dreiklang hat bis zum Ende des 19. Jahrhunderts überall in Europa bestanden. Von diesem Zeitpunkt ab wird er allmählich abgebaut. So wird der lateinische Aufsatz in Deutschland von 1890 ab aus der Schule verbannt, in Frankreich von 1902 ab.

7.3 Methoden des Unterrichts in den modernen Fremdsprachen bis zur sogenannten Reformperiode (1880 ff.)

Wir können den Unterricht in den modernen Fremdsprachen bis zur Reformperiode in zwei großen Linien betrachten:

- Der Unterricht in modernen Fremdsprachen des Unterrichts des Lateinischen
- Moderne Fremdsprachen als Lehrbereich eigener Art.

Die erste Fallgruppe und die zweite sind allerdings nicht sortenrein zu scheiden. Tendenziell kann man sagen, daß der Unterricht in modernen Sprachen in Gymnasien des 19. Jahrhunderts von ca. 1830 bis 1880 am stärksten unter dem Einfluß des Lateinunterrichts stand (ohne jemals ein reines Abbild des Lateinunterrichts geworden zu sein).

Der Lateinunterricht übte aber auch an anderen Stellen seinen Einfluß aus, selbst unter Sprachmeistern. Wenn z.B. Matthias Kramer einen Unterschied zwischen dem Französischunterricht von Personen, die vorher Latein gelernt haben und solchen, die wie z.B. die Frauen das Lateinische nicht gelernt haben, macht, dann merkt man, daß er sowohl einen Unterricht konzipiert, der auf das Modell des Lateinunterrichts rekurriert wie einen solchen, der ohne dieses Modell auskommen muß.

Auf der anderen Seite ist der Unterricht in modernen Fremdsprachen, der als besonderer durchaus eigenartiger Fall verstanden wird, alles andere als ein

einheitliches Phänomen. Zwischen der direkten Vermittlung der Sprache auf dem Weg über die Anschauung, auf der anderen Seite der dialogischen Einführung in die fremde Sprache und als dritter Möglichkeit einem zweisprachigen Verfahren (die Fremdsprache wird auf dem Weg über die Muttersprache vermittelt) gibt es gewaltige Unterschiede, und da diese Formen ihrerseits selten in Reinheit vorliegen, sehr differenzierte Übergänge.

Erlauben Sie mir, daß ich dies an drei Beispielen aufzeige. Carl Wilhelm Kolbe stellt 1791 seine "Elementarmethode" auf der Basis der Basedowschen Versinnlichungsmethode vor. Diese Methode von Basedow ist ein allgemeines fächerübergreifendes Unterrichtsprinzip: Ausgehend von der unmittelbaren Anschauung – also von Gegenständen, die der Lehrer in den Unterricht mitbringt – oder aber von Bildern (also einer vermittelten Anschauung), zumeist von Kupferstichen, knüpft der Lehrer mit den Schülern eine Unterhaltung an – so ist die Bezeichnung, die Kolbe diesem Unterrichtsgespräch gegeben hat. Schüler fragen oder antworten, der Lehrer verweist auf die jeweils zur Rede stehenden Gegenstände, er beschreibt diese Gegenstände, oder er läßt sie beschreiben, gibt Erklärungen ab usw.

Die Versinnlichungsmethode ist zunächst eine Methode für den Sachunterricht – eine Realmethode, wie Kolbe sagt. Ist sie auch brauchbar als Sprachmethode?

Ich zitiere einen Abschnitt aus Kolbes Aufsatz:

Wird eine solche Lehrart als Sprachmethode betrachtet, nicht wiederum verlieren, was sie als Realmethode gewinnt? Wird sie, um einen zufälligen Nutzen – sey der auch noch so groß und bedeutend – zu stiften, nicht ihren unmittelbaren wesentlichsten Gegenstand – die *Sprache* – vernachlässigen müssen?

Ich glaube, nein. Vielmehr halte ich dafür, daß sie selbst als *Sprachmethode* – immer freilich nur in Bezug auf die ersten Anfänger – der gangbaren gewöhnlichen Lehrart kühn und keck unter die Augen treten

Geschichte des Fremdsprachenunterrichts

darf. Ja, ich bin überzeugt, daß sie auch als solche noch manche Vortheile gewährt, die ihr vor jeder andern einen entscheidenden Vorzug geben.

Wie, wenn sie z.B. die Schüler zu *einer lebendigeren anschaulicheren Erkenntniß der zu erlernenden Sprache* führte? – Bey dem gewöhnlichen Unterricht gelangen diese, so scheint es, durch einen Umweg zum Ziele. Die Muttersprache dient dem Lehrer zum Vehikel bey dem Vortrag einer fremden, noch unbekanntem. Die Kinder lernen Wörter auswendig, die ihnen nur Symbole und Zeichen der geradeüberstehenden deutschen sind. Indem sie das fremde Wort hersagen, steht nicht etwa das Bild des bezeichneten Gegenstandes, sondern zunächst die Idee des bezeichnenden Zeichens vor ihrer Seele. Ihre Sprachkenntniß ist also im Grunde unvollständig und krüppelhaft, ist gleichsam nur Schatten des Schattens – Man sieht wie langsam schleichend, unvollkommen und unsicher eine solche Verfahrensart seyn muß.

Bedenkt man dann noch ferner, daß jede Sprache ihren eigenthümlichen Genius hat, und durch ihr Wesen selbst sich von jeder andern unterscheidet; daß ein Wort in einer Sprache mit dem korrespondirenden in einer andern, das vorgeblich einen und denselben Begriff bezeichnet, doch fast nie völlig synonym, sondern durch eine Menge Nebenbegriffe, und Schattirungen von demselben wirklich verschieden ist; daß jede Wendung, jede Redensart ihr eigenthümliches Gepräge hat, und in eine andere Sprache ohne Zerstörung, oder wenigstens Entstellung ihres Charakters nicht übertragen werden mag; so muß das Unzweckmäßige und Mangelhafte des Unterrichts aus Sprache in Sprache jedem Unbefangnen vollends einleuchten. Auch lehrt die Erfahrung genugsam, daß, wenn nach einiger Zeit die Schüler, nach der Meinung ihrer Lehrer, es zu einiger Fertigkeit gebracht haben, sie am Ende doch nur immer mehr oder weniger mit fremden Worten deutsch denken und sprechen.

Diesem wesentlichen Mangel beugt unsre Methode aus, indem sie mit den vorgezeigten Gegenständen unmittelbar die fremde Benennung verbindet. Solchergestalt gelangen die Kinder geradenwegs und ohne weitere Umschweife zur Kenntniß der zu erlernenden Sprache, wie sie zur Kenntniß ihrer Muttersprache gelangen. Das trübe Medium der deutschen Sprache kann ihnen den Sinn und die Bedeutung der aufgefasten Wörter und Wendungen nicht ferner entstellen; sie schöpfen unmittelbar aus der noch lautem und unvermischten Quelle. – Auch werden ihre Fortschritte schneller seyn, weil hier kein Zwang nöthig ist; weil sie nichts unverständliches zu lernen haben; weil an die Stelle des todten grammatikalischen Buchstabens der Geist lebendiger Erkenntniß tritt; weil durch Abwechselung und Mannichfaltigkeit der Vortrag des Lehrers belebt wird; weil ihre Sinne eine angenehme Unterhaltung in der Beschauung der abgebildeten Gegenstände finden, die ihre Aufmerksamkeit beständig rege erhalten, und ihnen die Beschwerlichkeit des Lernens zu einem Zeitvertreib machen. – Wollte

Herbert Christ

man nun aber aus dem bisher gesagten den Schluß ziehn, daß die Grammatik bey uns vernachlässigt werde, so würde man sich sehr übereilen. Denn wir halten sie wirklich für einen nothwendigen Beding der gründlichen Kenntniß, vorzüglich einer fremden Sprache. Und schon den ersten Anfängern werden gelegentlich die ersten Elemente derselben beygebracht. Nur den ausführlichen Vortrag dieser Wissenschaft sparen wir für die Erwachsenen, die ihren Nutzen einzusehn, und die für Kinder gänzlich sinnlose Regeln derselben, vermöge ihres schon gereiften Verstandes, zu fassen und zu begreifen im Stande sind. (Carl-Wilhelm Kolbe, Ein paar Worte über die Elementarmethode [[H. Christ \(Hrsg.\) 1985](#), S. 35-37]).

Die neue Lehrart wird also nicht ungrammatisch sein, sondern vielmehr mit dem Stoff, mit der materiellen Seite des Lehrgegenstandes anfangen, zu dessen Bezeichnung führen, um nach und nach das formale Gerüst der Bezeichnungsmittel nachzuliefern. Die Schüler sollen von der Anschauung zur Rede und von der Rede zur Sprache (als regelhaft beschreibbarem System) fortschreiten.

Ich finde bemerkenswert, wie Kolbe den von ihm propagierten Lehrgang den anderen, traditionellen Verfahren gegenüberstellt: Ein Unterricht "aus Sprache in Sprache" kann nicht gedeihen, weil keine Sprache der anderen vollkommen entspricht. Das Ausgehen von sinnlichen Eindrücken vermeidet dagegen die Irrtümer des Sprachkontrastes, der dem "aus Sprache in Sprache" zugrunde liegt.

Man könnte aus heutiger Sicht fragen, ob ein solches Verfahren die Muttersprache tatsächlich ausschließt, wie dies ja beabsichtigt ist. Wird die Muttersprache mit dem Verfahren von Kolbe ihrer Regsamkeit beraubt, wird sie gleichsam stillgelegt? Daran sind sicherlich Zweifel angebracht.

Das sind jedoch kritische Fragen, die für den Historiker weniger relevant sind. Wir halten fest: Im Fall Kolbe haben wir es mit einer "direkten Methode" zu tun, der die "Versinnlichung", die Wahrnehmung als Ausgangspunkt zugrunde liegt.

Die beiden folgenden Beispiele sind bewußt kontrastierend gewählt, damit sich bei Ihnen nicht der Eindruck festsetzt, Kolbes Position wäre repräsentativ für das ausgehende 18. Jahrhundert. Ich stelle Ihnen mit besonderem Vergnügen einen Gießener Sprachwissenschaftler und Fremdsprachendidaktiker vor, Wilhelm Friedrich Hezel. Aus dem Titel seines Werks entnehmen Sie einen ausdrücklichen Bezug auf Meidinger, auf den ich später noch eingehen werde als Beispiel für die Grammatik-Übersetzungsmethode.

- ✚ Wilhelm Friedrich Hezel, Die Kunst, auf gschwindeste Art Französisch zu sprechen und schreiben zu lernen, oder Neues Französisches Elementarwerk: ein Gegenstück zur Meidingerischen praktischen Französischen Grammatik, Giessen: 1791.

Hezel geht ganz anders vor als Meidinger: Er stellt den Schülern französische Texte vor, die er ihnen vorübersetzt und die die Schüler Schritt für Schritt nachübersetzen. Hier haben wir sozusagen eine "aus Sprache in Sprache" Methode in zwei Schüben: Hezel geht von der Fremdsprache über die muttersprachliche Erklärung zum Verstehen und vom Verstehen anschließend zum verstandenen sprachlichen Ausdruck über. – Die erste Lektion habe ich für Sie abgedruckt: Ein ausgedehnter französischer Satz wird vorgestellt, vom Lehrer Stück für Stück vorgetragen, übersetzt und den Schülern zum Übersetzen aufgegeben.

Vor allen Dingen gewöhnet man das Ohr des Schülers an die Aussprache. Man sagt, oder lieset ihm ganz kurze Sätze, laut und deutlich vor; lehrt ihn dabei die Sylben, die man wirklich auszusprechen pflegt; die Worte, die Redensarten etc. (...) Nachdem man ihm einen kurzen Satz, einige Male nacheinander, laut und deutlich vorgelesen hat, sagt man ihm die Sylben einzeln, hierauf auch die Wörter einzeln, dann wieder den ganzen Satz – deutlich vor. Nun sagt man ihm den ganzen Satz deutsch; hierauf zeigt man ihm, welche deutschen Wörter und wie sie den einzelnen französischen entsprechen und wie sie, in Verbindung, nun diesen oder jenen Sinn geben. Zuletzt wiederholt man den Satz noch einige Male Französisch, bis der Schüler zeigt, daß er nicht nur den ganzen französischen Satz, sondern auch alle einzelnen Wörter richtig deutsch übersetzen könne, und dies so fertig, daß er, sobald er die Laute dieses Satzes hört, er ihn, mit Zuverlässigkeit, und Richtigkeit, deutsch zu sagen imstande ist. (S. 47-48)

Die Kunst, auf die möglichst geschwindeste Art, Französisch sprechen und schreiben zu lernen, oder Neues Französisches Elementarwerk, ein Gegenstück zur Meidingerschen praktischen Französischen Grammatik. Erster Kursus, Gießen 1798, 21799, 3–14 (leicht gekürzt).

METHODOLOGIE,
ODER
KURZE DARSTELLUNG DER KUNST ETC.,
ODER DIESER LEHR- UND LERN-METHODE – SELBST

VON WILHELM FRIEDRICH HEZEL *

* Geb. am 16. 5. 1754 in Königsberg (Franken), gest. am 30. 6. 1824 in Dorpat. 1775 Promotion in Jena, 1786 Professor der morgenländischen biblischen Literatur in Gießen, 1800 Leiter der Universitätsbibliothek dortselbst. 1801 Ruf nach Dorpat als Lehrer einer Erziehungsanstalt.

Weitere Veröffentlichungen (in Auswahl): *Grammatische Ätiologie der französischen Sprache. Ein Versuch*, Leipzig 1798; *Neues Französisches Elementarwerk. 4 Theile*, Gießen 1799.

¹ *Praktische französische Grammatik*, 1797 (Vorrede).

Lehrer: *Pardon* Verzeihung; Vergebung. (Nemlich – ich bitte um – Verzeihung!) Um Verzeihung!

--- *Pardon?*

Schüler: Verzeihung! (Um Verzeihung!)

Lehrer: *Monsieur*, mein Herr! (oder; Herr)

--- *Monsieur?*

Schüler: mein Herr (od. Herr!)

Lehrer: *Pardon, Monsieur!* Um Vergebung, mein Herr.

--- *Pardon Monsieur?*

Schüler: Um Vergebung, mein Herr!

Lehrer: *Oserois-je*, Dürfte ich (wol)?

--- *Oserois-je?*

Schüler: Dürfte ich woll

Lehrer: *Vous* Sie (Ihnen!)

--- *Vous?*

Schüler: Sie.

Lehrer: *demande* fragen.

--- *demande?*

Schüler: fragen.

Lehrer: *Pardon, Monsieur, oserois-je vous demander?* Um Vergebung, mein Herr, dürfte ich Sie fragen?

--- *Pardon, Monsieur? oserois-je vous demander?*

Schüler: Um Vergebung, mein Herr, dürfte ich Sie fragen?

Lehrer: *Où* wo

--- *Où?*

Schüler: Wo

Lehrer: *demeure* wohnt

--- *demeure?*

Schüler: wohnt

Lehrer: *Monsieur Stamm* (der) Herr Stamm.

--- *Monsieur Stamm?*

Schüler: (der) Herr Stamm!

Lehrer: *libraire* Buchhändler.

--- *libraire?*

Schüler: Buchhändler!

Lehrer: *Monsieur Stamm, libraire*, der Herr Stamm, Buchhändler. (Dafür aber sagt man im Deutschen:) Der Herr Buchhändler Stamm. – Also:

--- *Monsieur Stamm, libraire?*

Schüler: Der Herr Buchhändler Stamm.

Lehrer: *Où demeure Monsieur Stamm, libraire*, wo wohnt der Herr Buchhändler Stamm; (oder wie man, – in dieser Verbindung, – im Deutschen sagt: wo der Herr Buchhändler Stamm wohnt? Also –

--- *Où demeure Monsieur Stamm, libraire?*

Schüler: Wo der Herr Buchhändler Stamm wohnt?

Lehrer: *Pardon, Msr. Oserois-je vous demander, où demeure Msr. Stamm, libraire?* Um Vergebung, mein Herr, dürfte ich Sie fragen, wo der Herr Buchhändler Stamm wohnt? –

--- *Pardon Msr. oserois-je vous demander, où demeure Msr. Stamm, libraire?* –

Schüler: Um Vergebung, mein Herr, dürfte ich Sie fragen, wo der Herr Buchhändler Stamm wohnt?

Bey dem allen soll der Schüler noch kein einziges Französisches Wort aussprechen. Sein Ohr muß erst, durch lange Fortsetzung dieser

Abbildung 2: Hezels Methode

Nun läßt sich nicht verschweigen – nachdem der Schüler bis dahin gekommen ist, hat er noch kein einziges französisches Wort gesprochen.

Sein Ohr muß erst, durch lange Fortsetzung dieser Übung, an die gute, ächte Aussprache gewöhnt seyn. Ist dies geschehen – dann kommt erst die Übung auch ans Auge und – an die Sprachorganen. Nun – lehrt man ihn lesen – dabey legt man ihm nun aber gerade wieder diejenigen französischen Formen und Sätze vor, welche ihm schon so oft vorgesagt worden sind und die er schon völlig versteht und beynahe schon auswendig weiß. Jetzt sind schon zwei Dritteile der Kunst, zu lesen, gewonnen. – Das letzte Drittel lernt er nun noch überdies geschwind. Sooft der Schüler anstößt, schlägt ihm der Lehrer, die dem zweiten Kursus vorstehende Aussprache-Tabelle auf. Danach wird die vorher beschriebene Übung umgekehrt: Der Lehrer nimmt nun dieselben Sätzen und Formen, welche der Schüler bisher verstehen und richtig deutsch zu übersetzen gelernt hat – von vornen an – wieder vor, sagt sie aber nicht französisch, sondern – deutsch, und läßt es nun den Schüler französisch übersetzen. (...) Bey nur höchst mittelmäßigen Fähigkeiten des Schülers wird dieses Übersetzen des Deutschen ins Französische sehr leicht und geschwinde gehen. Anfangs begnügt sich der Lehrer mit langsamer Aussprache des Schülers, so, wie aber die Fertigkeit des letzteren und seine Aussprache, an Festigkeit zunimmt, läßt ihn der erstere immer geschwinder sprechen, so, wie es nur nicht auf Kosten der Deutlichkeit und des guten Accents geschieht." (S.50)

Hier haben wir das Beispiel für eine zweisprachige Methode, ein zweisprachiges Vorgehen. Der Anfang wird gemacht mit Übungen im Hörverstehen, abgekürzt im Weiteren auch HV, und ersten Übungen in der Analyse des französischen Satzes (indem ihm nämlich die deutsche Übersetzung gegenübergestellt und er auf diese Weise durchsichtig gemacht wird). Im zweiten Schritt werden die durch Hörverstehen gefestigten Teile wieder aufgerufen; der Schüler muß nun das Gehörte aktiv verwenden, und diese Verwendung wird hervorgehoben durch die deutsche Sprache.

Mit meinem dritten Beispiel versetze ich Sie in den Beginn des 18. Jahrhunderts, indem ich den berühmten Matthias Kramer anführe. Kramer seinerseits beruft sich auf den Ihnen bereits bekannten Claude Mauger aus Blois, mit

seinem "Nouveau Parlement", einer Gesprächssammlung, die Mauger für französischlernende Engländer gemacht hat. Kramer hat sie ins Deutsche übersetzt. Wie geht er methodisch vor? Er basiert – genau wie Claude Mauger – auf "kurzen Gesprächlein", auf kurzen Dialogen, denen er eine deutsche Übersetzung beigibt. Diese deutsche Übersetzung wird allerdings nicht in einer kongenialen Form geliefert, dem deutschen Sprachgebrauch entsprechend, sondern eher in einem "gebrochenen Teutsch", und die Aufgabe für den Schüler ist es, von diesem gebrochenen Deutsch aus "regelgerecht" ins Französische zu übersetzen²⁶. Hier haben wir also auch eine zweisprachige Methode, eine Methode, die von der Muttersprache ausgeht, aber in ganz anderer Form als wir dies bei Hezel gesehen haben. Der Schüler schaut sich zunächst die rechte Spalte an und rekonstruiert den Inhalt dieser Spalte auf der linken Seite. Er lernt also von der Muttersprache ausgehend französische Wendungen, französische Sätze, französische Fragen, über Gegenstände, die ihn interessieren können, und er gewinnt auf diese Weise Zugang zum Französischen. Damit haben Sie einen Einblick in eine Methode der Sprachmeister, ein zweisprachiges Verfahren. Allerdings ein zweisprachiges Verfahren, das sich sehr wesentlich von dem Verfahren von Hezel unterscheidet, indem nämlich der deutschsprachige Text zum Ausgangspunkt genommen werden soll, aber ein deutschsprachiger Text, der dem zielsprachigen Text nachempfunden ist und daher den Übergang von der Muttersprache in die Fremdsprache erleichtert.

Ich führe Ihnen sein Verfahren an einem Beispiel vor, und zwar dem Gespräch eines deutschen und eines französischen Edelmannes, von denen der eine von einem Feldzug gegen die Türken zurückgekommen ist.

²⁶ In unserer Zeit hat Wolfgang [Butzkamm](#) den hinter dieser Methode stehenden Gedanken aufgegriffen und mehrfach beschrieben.



Abbildung 3: Dialogues

Neues Parlement, Das ist: Sehr anmüthig, und denen anfangenden Sprach-Beflüssen zum Besten ganz kurz gegebene Französisch-Teutsche Gesprächlein / Ebenaus Französisch verfasst, von Herrn Claude Manger von Blois, der Französischen und andern Sprach-Meistern; Aufzuo aber, eines grossen Nütze- und Kömlichkeit wegen; mit Hochdeutscher Uebersetzung bereichert, verbessert, und in dieser letzten Edition merklich vermehret durch Matthias Kramer, Lingv. Oct. Prof., Nürnberg 1730.

NEUES PARLEMENT

VORBERICHT AN DEN SPRACH-BEFLISSENEN LESER

VON MATTHIAS KRAMER *

Gleich wie ein guter Wein keines Krantzes, also haben diese so kurz und wohl-gefaste Französisch-Teutsche Gesprächlein keines Lobens vonnöthen; Sie loben und recommendiren sich selbst: und wird ein Schüler, nachdem er die erste nöthige *Fundamenta* des Lesens, des *conjugir-* und *declinirens*, und die Stellung der Worte ein wenig ergriffen, vermittelt der fleißigen Lesung, Auslegung, Uebersetzung, Nachfolg u. Ausübung dieser anmüthigen Gesprächlein, gleichsam spielend zunehmen, und mit GOTTES Hülffe und getreuer Anleutung eines verständigen Sprach-Lehrers, in wenig Monaten zu einem füglichen Reden und Schreiben gelangen können: und muß hievon die vielfältige Erfahrnuß der beste Zeuge seyn.

Die meiste, jetzund gemeinlich im Schwang gehende Gespräche, haben ihre Haupt-Mängel; an etlichen stünde die *Materie*, an etlichen die Form und Red-Art, an etlichen aber beyde Stücke zu verbessern: Den jungen Knaben und Mägdlein hohe Hof- und Staats-Sachen,¹ den

* Geb. 1640 in Köln, gest. 1730 (?) in Erlangen. 1670 zum erstenmal in Nürnberg als Sprachmeister genannt. Zeitweilig in Regensburg und Altdorf tätig. 1712 Mitglied der Preussischen Societät der Wissenschaften; ging 1726 nach Erlangen, wo er 1730 oder kurz danach gestorben ist; in der Mitgliederliste der Preussischen Societät von 1732 steht er nicht mehr (Ising, 10). Bekannt als Lexikograph für die deutsche, italienische, französische und niederländische Sprache.

Literatur über den Autor: G. Ising, *Die Erfassung der deutschen Sprache des ausgehenden 17. Jahrhunderts in den Wörterbüchern Matthias Kramers und Kaspar Stieler*, Berlin: Akademie-Verlag 1950; B. Schmidt, *Der französische Unterricht und seine Stellung in der Pädagogik des 17. Jahrhunderts*, Halle 1931, 57-60.

¹ *Entretiens de la Noblesse Etrangiers.*

zimlich erwachsenen, eitel Kinder-Werck,² der wohl erzogenen Jugend theils ärgerliche, theils abgeschmackte, und darzu noch alt stylisirte Lappalien,³ und endlich denen erst-anfangenden Lehrlingen allzu zierlich- und hoch stylisirt. it. allzulang, ja, zu Zeiten, aus 12. oder mehr Zeilen bestehende *Discurse* ⁴ oder gar Märlein und Historien; it. die wochentliche *Frantzösische Zeitungen* ⁵ vorlegen, verursacht schlechte, oder sehr langsame Progressen, und machen, daß mancher lieber das Buch hinter die Thüre schmeisset und den Sprachmeister abdancket, als daß er sich mit so schwer- und weisläufigen, oder mit so Liederlich und kahlem Zeuge länger schleppen möge.

Es müssen alle Dinge ihre Ordnung, Zeit und Mase haben, und wer auf einen Thurn steigen will, muß bey der untersten Treppe anfangen.

Ich habe meine hierbey gehende *Praxis*, diese kurtze Gesprächlein aus dem, nach *Frantzösischen Idiotismo* gebrochenem Teutschen, Regul-richtig ins *Frantzösische* zu übersetzen, und sich also die *Frantzösische Redens-Arten* in kurtzer Zeit bekannt zu machen, *Speccius Gallicus*, (*Frantzösischer Speccius*) betitelt; die Ursach aber darbey zu meiden vergessen; nemlich daß ich dißfalls alludire auf den Zunahmen eines, weiland um die *Lateinisch-lernende Jugend* wohl verdienten *Classen-Rectoris* zu Nürnberg, welcher ein dergleichen sehr nutzliches Büchlein (*N. Speccius* genannt) zum *Lateinischen Argumentlein* oder *Exercitia* componiren zu lernen, hat ausgehen lassen.

² *Parlement*, Sprach-Büchlein/ etc.

³ *Dialogues de Math. Dhuex & d' autres.*

⁴ *Entretiens familières de Guil. Treuille. de DuBuisson.*

⁵ *Contes à rire de M. Menudier de Pepbers, & d' autres.*

7.4 Synthetische Methoden des 19. Jahrhunderts

Die herrschende Meinung in der Methodenlehre des 19. Jahrhunderts war ohne Zweifel die synthetische – herrschend aus Gründen, die zu erörtern sind, allerdings keineswegs alleinherrschend, monopolistisch, ohne Konkurrenz. Aus diesem Grunde vermeide ich die Bezeichnung "méthode traditionnelle", die Christian Puren gebraucht, weil dieser Terminus so tut, als ob damit die ganze Tradition abgebildet würde. Das ist falsch; die synthetische Methode ist nur eine Richtung unter anderen, die selbst auch wieder – wie zu zeigen sein wird – vielfältige Schattierungen aufweist.

Ich vermeide auch die vielfach verwendete Bezeichnung "Grammatik-Übersetzungs-Methode" – weil die Dominanz von grammatischer Unterweisung und methodischer Verwendung der Übersetzung vielfache Schattierungen hat und in mannigfaltigen Kombinationen auftritt, deren Gemeinsames aber ist, daß den Lernenden Sprache in isolierbaren Elementen und als Regelwerk vorgestellt wird, die sie zu kombinieren lernen müssen, um zum Sprachgebrauch zu kommen. Ihre Aufgabe ist also eine synthetische.

Ich stelle Ihnen die synthetische Methode am Beispiel von Autoren wie Meidinger, Seidenstücker, Ahn, Ollendorff und Ploetz dar, will aber vorausschicken, daß es auch unter den Sprachmeistern Ansätze zu einem synthetischen Vorgehen gegeben hat. Wenn man z.B. bei Matthias Kramer an anderer Stelle nachschaut, als wir es bisher getan haben, dann entdeckt man in ihm auch

einen jener Methodiker, die man als Grammatisten bezeichnet hat und die synthetisch vorgingen²⁷.

Ich zeige es Ihnen am Beispiel seiner "*Italiänischen Grammatik*", und darin am Artikel bzw. am Pronomen *uno*, um Ihnen deutlich zu machen, wie Kramer vorgeht: Er unterscheidet das Zahlwort, den unbestimmten Artikel und das Pronomen – er ordnet *uno* also unter die Redeteile ein; dann zeigt er den Gebrauch des unbestimmten Artikels: Dabei werden die drei Formen eingeführt, *uno*, *una* und *un*; dies geschieht in Form von kurzen Sätzen oder Satzteilen, auf die allemal eine Übersetzung folgt. Diese hat hier den Sinn der Verständnissicherung.

In einer Fußnote wird die Umsetzung in das Pluralparadigma angedeutet und sodann geht es zum pronominalen Gebrauch von *uno* über. Es wird also ein Gebrauchsfall nach dem anderen aufgeführt, er wird als Regularität benannt, evtl. auch erklärt, definiert und in eine Regel gefaßt, und dem Lernenden bleibt es nach alledem und nachdem er für jeden Fall ein Anwendungsbeispiel vorgeführt bekommen hat, die gelernten Redeteile "regelrecht" zur Rede zusammensetzen.

Der Fall Kramer soll Ihnen deutlich machen, daß ein und derselbe Autor, ein und derselbe Lehrer nach unterschiedlichen Methoden unterrichtet, wahrscheinlich je nach Publikum, einmal synthetisch, ein anderes Mal dagegen ganzheitlich.

²⁷ vgl. Marcus Reinfried, Les exercices de grammaire dans les manuels de FLE en Allemagne : de Meidinger à Ploetz (Michel Berré & Gérard Vigner [éds.], *L'exercice dans l'histoire de l'enseignement des langues. Documents pour l'Histoire du Français Langue Étrangère et Seconde* 62/63, 2019, 187-206]. (F.-J. M.)

Dies soll uns hier jedoch nur als Vorbemerkung dienen, um Sie in die Tradition hineinzustellen, auf die wir uns nunmehr einlassen wollen, eben jene der Grammatisten und Synthetiker.

Von Johann Valentin Meidinger war schon im vorhergehenden Abschnitt die Rede: Hezel hat sein Verfahren als ein Gegenstück der Meidingerschen Methode bezeichnet. Wir werden gleich mit eigenen Augen die Unterschiede feststellen können.

Ich beginne mit Johann Valentin Meidinger, 1756 in Frankfurt am Main geboren, 1822 dortselbst gestorben. Er war in Frankfurt Sprachmeister, namentlich des Französischen und des Italienischen. 1783 erschien zum erstenmal sein Französischlehrwerk unter dem Titel "Praktische französische Grammatik". Sie haben das Titelblatt in der 13. Auflage von 1797 vor Augen:

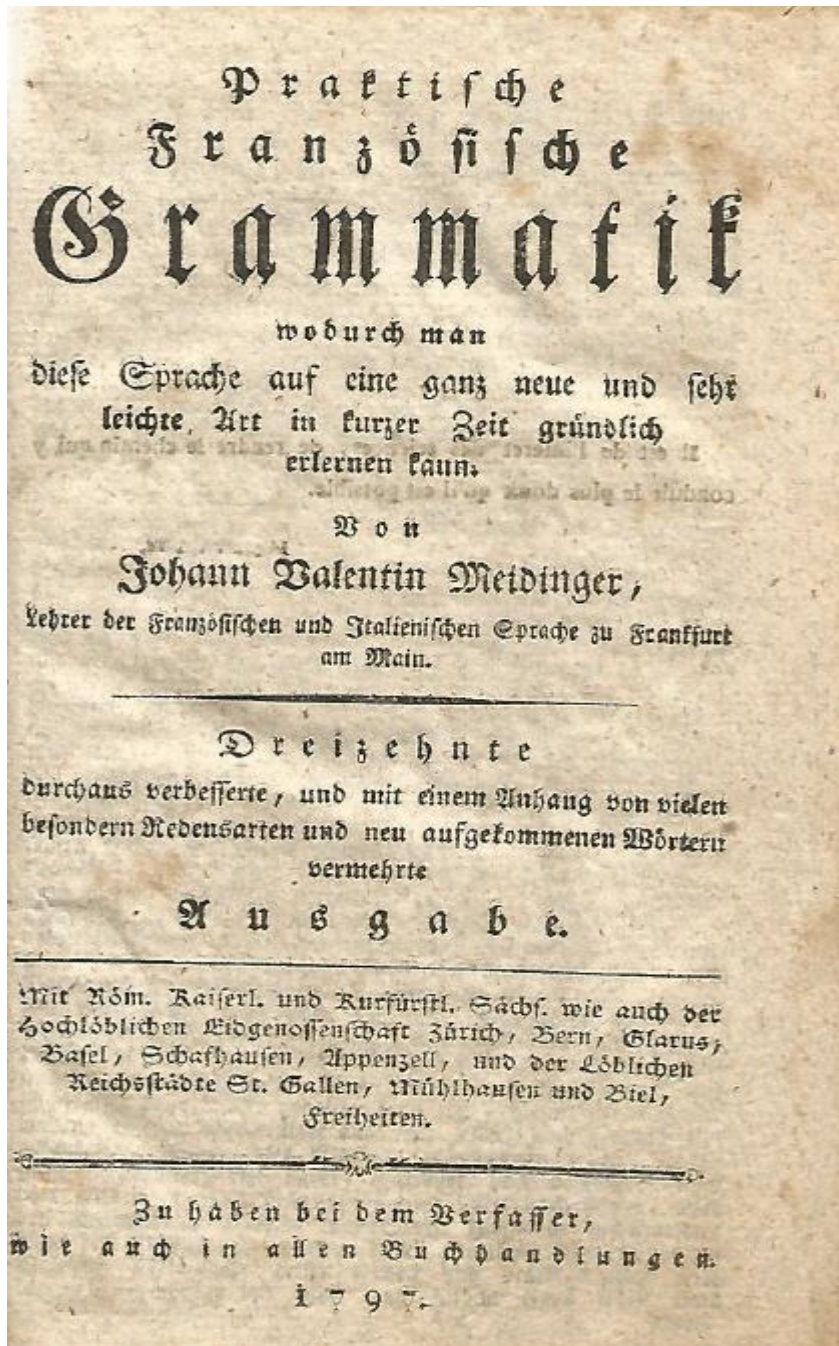


Abbildung 5: Meidingers Grammatik bzw. Lehrbuch

Insgesamt hat dieses Werk 37 Ausgaben erlebt, bis zum Jahre 1857. Man hat es also noch lange nach dem Tod seines Autors verwendet. Die Gesamtauflage der "Praktischen französischen Grammatik" wird auf 250.000 Exemplare geschätzt, hierbei sind die illegalen Auflagen, Raubdrucke in Reutlingen, Schaffhausen und Wien nicht mitgezählt.

Diese Grammatik ist nicht das einzige Werk von Meidinger geblieben. Er hat eine verkürzte und vereinfachte Version für Kinder veröffentlicht, "Erster Unterricht in der französischen Sprache für Kinder", 1894 zum erstenmal erschienen; von diesem Werk zählt man 26 verschiedene Auflagen, ferner hat er eine *Grammaire allemande pratique* 1783 veröffentlicht, mit 16 verschiedenen Ausgaben und schließlich eine *Grammaire italienne pratique* in französischer und in deutscher Version, letztere als "praktische italienische Grammatik". Kurzum: Meidinger war ein ausgesprochen erfolgreicher Autor, unter den Sprachmeistern eine Großmacht, bis zur Mitte des 19. Jahrhunderts ein Phänomen, das nicht zu umgehen war.

Meidinger erklärt uns in dem Vorwort seiner "Praktischen französischen Grammatik", welches seine Ideen über das methodische Verfahren sind. Die beste Art und Weise eine Sprache zu lernen ist ihm zufolge, die grammatischen Regeln zu lernen. Aber die grammatischen Regeln müssen oft auf einfache und deutliche Art klargestellt werden, damit die Schüler zu folgen in der Lage sind. Regeln allein reichen nicht aus. Ihnen müssen Übungen folgen, Anwendungsübungen, damit die Schüler wissen, was sie mit den Regeln machen können. Dieses letztere ist der Grund, warum Meidinger seine Grammatik als "praktische Grammatik" bezeichnet hat. In der Tat will er nicht nur Wissen über Sprache vermitteln, sondern er will ein Handlungswissen vermitteln. Die Regeln werden in systematischer Art präsentiert, nämlich in der Abfolge der

Redeteile. Mit den Redeteilen bewegt er sich wesentlich im Bereich der Morphologie und der Morphosyntax, die Syntax des komplexen Satzes und die Syntax des Textes werden vernachlässigt. Es gibt am Ende der Grammatik lediglich ein kurzes Kapitel über "La construction de la phrase".

Der zweite Teil des Werkes ist für etwas ganz anderes reserviert: Dort findet man nämlich "Recueil de textes", und zwar eine Briefsammlung, kleine Geschichten, Konversationen, "leçons de choses" und eine Liste nützlicher Wörter. Was ist nun neu, um nicht zu sagen revolutionär, bei diesem Autor? Und damit fragen wir uns zugleich, woher sein beachtlicher Erfolg resultierte. Er gehört zu den Sprachmeistern, die man als Grammatisten bezeichnen kann. Die Grammatik erschien ihm wichtiger als alles andere. Womit er sich aber von seinen Vorgängern unterscheidet, das ist seine Konzeption von "praktischer Grammatik", d.h., daß er sich anheischig macht, dem Schüler und der Schülerin die Möglichkeit zu geben, die grammatischen Regeln, die sie gelernt haben, selbständig anzuwenden. Es genügt eben nicht, Regeln zu kennen und Beispiele auf Regeln oder Regularitäten zurückzuführen, sondern man muß in der Lage sein, das nach Regeln gelernte Wissen auch praktisch anzuwenden.

Bei Kramer haben Sie gesehen, daß er sich darauf beschränkt hat, Regeln zu geben, Erklärungen anzuführen, durchaus auch kontrastiv zu erklären und dann Beispiele zu geben; Meidinger beschränkt sich nicht darauf, sondern er läßt, nachdem er Beispiele gegeben hat, für alle Beispiele eine Reihe Übungen folgen, praktische Übungen, mit denen die Schüler praktisch umgehen müssen.

Diese Übungen sind alle nach der gleichen Art konstruiert. Der Schüler findet eine Reihe von Sätzen oder von Satzteilen in seiner Muttersprache. Er soll sie auf der Basis der gelernten Regeln in die Zielsprache übersetzen. Dazu ist er namentlich anfänglich ohne wesentliche zusätzliche Unterstützung nicht in der

Lage. Der Anfänger, der zunächst den Gebrauch des Artikels lernen soll, ist naturgemäß unfähig, ganze Sätze auf Französisch zu konstruieren. Deswegen gibt Meidinger den ganzen Rest, d.h. alle Wörter, alle Verbalformen, alle Wendungen an, die ihm noch unbekannt sind und er bildet diese Angaben in einer Liste ab, die unter jeder Übung abgedruckt ist. Kritiker dieser Methode haben sehr schnell begriffen, daß der Schüler nichts anderes zu tun hat, als die Elemente, über die er noch nicht verfügt, in den vom Autor vorbereiteten Listen aufzufinden. Da der Autor so freundlich gewesen ist, die fehlenden Elemente in der Abfolge des zu übersetzenden Textes abzurufen, erscheint die Aufgabe noch leichter. Aber der Schüler kann immerhin die Illusion haben, selbst zu übersetzen. In der Wirklichkeit tut er nichts anderes, als vorfabrizierte Elemente zu arrangieren. Allerdings gelangt er auf diesem Wege dazu, fertige französische Sätze zu konstruieren. Indem er konstruiert, indem er synthetisiert, entdeckt er die Realität der Sprache, allerdings nicht seine eigene Fremdsprache, nicht eine Schülersprache, sondern eine vorgefertigte Sprache, die Sprache seines Lehrbuchautors.

Johann Heinrich Philipp Seidenstücker, der von 1765 bis 1817 lebte, hat seine Studien in Helmstedt im Herzogtum Braunschweig gemacht; nach Beendigung seiner Studien ist er Gymnasiallehrer geworden und später Gymnasialdirektor in Westfalen, in den letzten Jahren seines Lebens in Soest. Im Gegensatz zu Meidinger war Seidenstücker also Gymnasiallehrer; er hat Latein, Griechisch und Französisch unterrichtet, und offensichtlich hat er in seiner Klasse zunächst mit den Werken des Frankfurter Sprachmeisters Meidinger gearbeitet.

Er ist, wie Meidinger auch, Anhänger der synthetischen Methode. Eine solche Methode wurde ja auch im altsprachlichen Unterricht häufig praktiziert. Was er jedoch Meidinger vorgeworfen hat, ist, daß dieser keine Modelle in der

Zielsprache vorführte. Bei Meidinger muß der Schüler sich durch die ganze Grammatik hindurcharbeiten, ohne einen einzigen zusammenhängenden französischen Text kennenzulernen; er findet weder Lehrbuchtexte, und noch viel weniger Autorentexte, authentische Texte. Damit wird er überhaupt erst beschäftigt, nachdem er seinen grammatischen Kurs beendet hat und zum zweiten Teil des Buches von Meidinger übergehen kann. Darin sieht Seidenstücker einen großen Nachteil, und eine der originellen Seiten seiner Methode ist es, daß der Schüler von der ersten Stunde an französische Texte kennenlernt.

In seinem "*Elementarbuch zur Erlernung der französischen Sprache*" (dessen erster Teil 1811 und dessen zweiter Teil 1814 erschienen ist), schlägt er methodische Schritte vor, die sich wesentlich von denen, die man bei Meidinger finden kann, unterscheiden.

Halten wir zunächst fest, daß der erste Teil und der zweite Teil des "Elementarbuches" unterschiedlich angeordnet sind. Im "niveau élémentaire" (erster Teil) gliedert Seidenstücker folgendermaßen:

1. Am Anfang steht jeweils ein Glossar, in dem die grammatischen Phänomene und das Lexikon, das in der jeweiligen Lektion studiert werden soll, aufgeführt sind. Der Lehrer soll die Schüler zunächst diesen Glossar studieren lassen, mit anderen Worten, sie lernen die grammatischen Phänomene – die jeweiligen Redeteile – und das Lexikon, das in der Lektion vorgesehen ist, auswendig. Am Anfang steht also nicht die grammatische Regel, wie bei Meidinger, sondern die grammatischen Strukturen.

2. Darauf folgt eine Reihe von französischen Sätzen, die die Aufgabe haben, das grammatische Paradigma zu dokumentieren; der Schüler studiert in diesen Sätzen Grammatik in Funktion. Er soll die Sätze auswendig lernen, und so erwirbt er ein bestimmtes Quantum an sprachlichem Ausdruck, das für ihn modellhaften Charakter hat.

3. In einem dritten Schritt erfolgt dann die synthetische Arbeit: Jetzt werden dem Schüler isolierte deutsche Sätze vorgestellt; er hat die

Aufgabe, sie zu übersetzen. Das Vorgehen entspricht im Wesentlichen dem von Meidinger, allerdings mit dem Unterschied, daß der Schüler, bevor er mit dieser synthetischen Arbeit beginnt, französische Modellsätze sich bereits eingeprägt hat, die ihn naturgemäß in seiner Synthesearbeit lenken werden.

Erst im zweiten Teil seines *Elementarbuches* läßt Seidenstücker grammatische Erklärungen folgen. Am Anfang einer jeden Lektion steht jetzt eine ausformulierte grammatische Regel; auf die Regel folgt das Paradigma. Und vom Paradigma kommt man zur Übersetzungsaufgabe von der Muttersprache in die Fremdsprache. Nach der Übersetzungsaufgabe druckt der Autor dann noch einen französischen Text ab. Aber diese Texte haben nicht mehr ausschließlich das Ziel, das behandelte grammatische Paradigma zu dokumentieren. Ganz im Gegenteil, es handelt sich nach dem Willen von Seidenstücker um Lektüretexte, die lehrreich sein sollen und die zugleich amüsant sein sollen und die außerdem Gelegenheit geben, das, was man vorher (nicht nur in der letzten Lektion) studiert hat, noch einmal zu wiederholen und zu festigen.

Hier sind zwei Feststellungen zu machen: Seidenstücker bleibt der synthetischen Methode absolut treu. Man lernt die Sprache durch die Kenntnis der Grammatik und durch die Synthese, nämlich die Konstruktion von Sätzen. Dies geschieht allerdings erst, nachdem Seidenstücker eine Reihe Modelle, nämlich Texte vorgestellt hat. Auf diese Weise wird das synthetische Verfahren ergänzt durch ein anderes, nämlich eher ganzheitliches.

Ich wiederhole aber noch einmal, daß wir bei Seidenstücker zwei Stufen unterscheiden müssen: Auf der ersten Stufe ist Seidenstücker mit Erklärungen sehr zurückhaltend; er gibt keine Regeln, sondern er gibt vielmehr Modelle, Muster, oder – um es mit einem zeitgemäßen Ausdruck zu belegen – *patterns*. Der Zugriff ist also eher intuitiv als explikativ. Auf fortgeschrittenem Niveau erhält nun die grammatische Erklärung ihr volles Recht. Hier werden Regeln

formuliert, hier wird das zu studierende grammatische Phänomen ausdrücklich und ausführlich erklärt. Aber auch hier fehlen die sprachlichen Modelle nicht, wenn sie auch nicht mehr so unmittelbar auf den jeweiligen aktuellen Lerngegenstand bezogen werden wie im ersten Teil.

Wir werden sehen, daß die beiden großen Nachfolger, die Seidenstücker in Deutschland gefunden hat, nämlich Ahn und Ploetz, sich jeder für eine dieser Methoden entschieden hat, was wesentliche Konsequenzen haben sollte.

Die Methode Seidenstücker hat im Laufe des 19. Jahrhunderts zahlreiche Anhänger, zahlreiche Fortsetzer und zahlreiche Autoren, die sie auf alle mögliche Weise adaptiert haben, gefunden. Wir beschäftigen uns hier mit Franz Ahn und Karl Ploetz, und zwar aus dem einfachen Grund, weil diese beiden nicht nur Fortsetzer gewesen sind, sondern weil sie als solche zu wirklichen Antipoden geworden sind, und zwar durch das einfache Faktum, daß der eine, Franz Ahn, sich auf die methodologischen Prinzipien des ersten Teils des Lehrwerks von Seidenstücker gestützt hat, während Karl Ploetz sich auf den zweiten Teil des "Elementarbuches" von Seidenstücker berufen hat.

Franz Ahn (1796-1865) ist ein außerordentlich fruchtbarer und unglaublich erfolgreicher Autor gewesen (wie auch Karl Ploetz). Ahns *Praktischer Lehrgang zur schnellen und leichten Erlernung der französischen Sprache*, zuerst 1834 erschienen, hat zahllose Neudrucke erlebt, der letzte, den ich habe feststellen können, datiert noch aus dem Jahre 1921, die 237. Auflage! Er hat außer diesem Lehrgang zur Erlernung der französischen Sprache Lehrwerke für Deutsch, Englisch, Italienisch und Niederländisch ganz ähnlicher Art publiziert, weiterhin Grammatiken für mehrere Sprachen aber auch literarische Lesebücher und Lehrbücher für Handelskorrespondenz.

Dieser bedeutende Lehrwerkautor ist an vielen Stellen in Europa und in Amerika nachgeahmt worden. Wenn ein Autor über sein Lehrbuch schrieb, es handele sich um eine "Methode nach Ahn", dann war das ein wichtiger Hinweis mit Reklamecharakter, ob dies nun mit oder ohne Zustimmung des Ur-Autors Franz Ahn geschah.

Franz Ahn hat sich niemals über seine methodologischen Konzeptionen geäußert (ganz im Gegensatz zu Karl Ploetz, der darüber geschrieben hat). Aus dem Faktum, daß Franz Ahn sich nie explizit über seinen methodischen Standpunkt geäußert hat, zog Karl Ploetz nicht ohne Boshaftigkeit den Schluß, "daß es eine Methode Ahn gar nicht gibt" (so Karl Ploetz).

Franz Ahn hat sich ebenso wirklicher Ratschläge an die Lehrer enthalten. Es obliegt dem Lehrer, so sagt er, seinem Unterricht "Leben und Bewegung" zu geben. Wenn man den Lehrern Direktiven geben wollte, dann würde das bedeuten, daß man den Geist an den toten Buchstaben bände und daß man so täte, als ob Lehrer und Schüler alle von einer Art seien. So sagt er im Vorwort seiner Ausgabe von 1834.

Sein Programm ist nach diesem Vorwort das folgende: Unser Kurs wird soweit wie möglich den natürlichen Gang verfolgen, auf dem Kinder zur ersten Kenntnis und zum ersten Gebrauch ihrer Muttersprache kommen, und unser Lehrbuch hat die Absicht, auf das Studium einer systematischen Grammatik und auf die Lektüre literarischer Lesebücher vorzubereiten. Das ist also seine Vorstellung von einem "praktischen Lehrgang". Man fragt sich danach, ob ein solches Konzept mit einer synthetischen Methode überhaupt kompatibel ist.

Ganz konsequent verzichtet Ahn darauf, grammatische Regeln auswendig lernen zu lassen. Das wird erst dann geschehen, wenn die Grammatik systematisch studiert wird. An der Stelle solcher Regelformulierungen gibt er Paradigmen, die allerdings im Sinn einer ganz bestimmten grammatischen Progression vorgestellt werden, über deren Konzept der Autor jedoch keine Auskünfte gibt.

Die typische Lektion in seinen Lehrbüchern sieht folgendermaßen aus: Am Anfang wird das grammatische Paradigma vorgestellt. Dann folgt eine Liste von Vokabeln, die auswendig zu lernen sind. Es werden anschließend Beispiele in der Zielsprache gegeben, und zwar entweder in Form von einzelnen Sätzen oder aber in Form von Satzpaaren (*question/réponse*). Dann folgt eine Übersetzungsaufgabe, Übersetzung aus der Muttersprache in die Zielsprache. Und hier sind wir in der Tat an jenem Punkt in der Methode, der ihren wahren Schlüssel enthält: Hier muß nämlich der Schüler entsprechend den Kenntnissen, die er bereits erworben hat, Sätze in der zu lernenden Sprache "konstruieren" und auf diese Weise wird er zeigen, ob er das grammatische Phänomen, das er gerade studiert, begriffen hat oder nicht, ohne daß er explizite Regeln gelernt hat. Er baut allein auf dem Modell auf, das man ihm gegeben hat. Ich verweise auf das Beispiel aus dem Englisch-Lehrwerk von Ahn, das Ihnen vorliegt.

Ahns Konkurrent Karl Ploetz, 1819 geboren und 1881 gestorben, beruft sich ebenfalls, wir haben es schon gesagt, auf Johann Heinrich Philipp Seidenstücker. Er ist 23 Jahre jünger als Ahn und sein Französischlehrwerk – ursprünglich unter dem Titel "Elementarbuch", dann auch unter dem Titel "Cours gradué de français" herausgekommen – erscheint erst im Jahre 1848, also 14 Jahre nach dem Ersterscheinungsdatum der Methode von Ahn. Ploetz

hat seine Laufbahn als Französischlehrer am berühmten *Collège Français* in Berlin begonnen; er hat jedoch aus persönlichen Gründen diesen Posten nach einigen Dienstjahren aufgegeben und hat sich von da an im Wesentlichen in Paris niedergelassen und sich der Produktion seiner Bücher gewidmet, von deren wirtschaftlichem Erfolg er sehr gut leben konnte. Sein Erfolg kam dem von Ahn gleich.

"Ich selbst habe mich nie für den Erfinder einer eigenen Methode ausgegeben. Allerdings glaube ich, die Seidenstückersche Lehrweise fortgebildet und in mehreren wesentlichen Punkten verbessert zu haben", so schreibt er in seinem theoretischen Traktat "Zweck und Methode der französischen Unterrichtsbücher von Doktor Karl Ploetz" (hier zitiert nach der 3. Ausgabe von 1868).

Die "Seidenstückersche Methode", so sagt er dann weiter, "verlangt, daß ein Elementarlehrwerk dem Anfänger auf der ersten Stufe des Unterrichts Wörterbuch, Grammatik und Lesebuch, nicht etwa in räumlicher Folge, sondern zu gleicher Zeit sei, daß es ihn von Seite zu Seite nur stufenweise fortschreitend weiterführe, aber jeden Augenblick des Schülers eigene Kräfte und bereits erworbenes Wissen in vollen Anspruch nehme. Seidenstückers Lehrweise schafft sich die Grundlage für den weiteren Fortschritt selbst. Sie gewährt dem Schüler bei den mündlichen und schriftlichen Übungen keinerlei Hilfe unter dem Text, sie gewöhnt ihn, von den ersten Anfängen an auf eigenen Füßen zu stehen, aber sie verlangt niemals eine Leistung von ihm, wozu er eine andere Hilfe braucht, als das bereits Erlernte. (zitiert nach Christ 1985, S. 65)

Nach dieser weitgehenden Zustimmung folgt die Kritik an Seidenstücker: Vor allen Dingen gefällt ihm nicht, daß Seidenstücker die Grammatik in isolierte Paradigmen aufteilt. Zum zweiten fehlt ihm die explizite Regelformulierung, und schließlich meint er, die Zahl der Modellsätze und der Modelltexte in der fremden Sprache sei zu gering.

Ploetz versucht in seinem "Elementarbuch der französischen Sprache", dieser Kritik entsprechend, Besseres zu machen. Er wird mit den grammatischen

Regeln beginnen. Er wird zudem diese Regeln in systematischer Abfolge darstellen. Auf diese Weise glaubt er, die Zerstückelung der Grammatik zu verhindern, die er Seidenstücker vorgeworfen hat. Endlich wird er die Zahl der Texte in der Zielsprache, die er dem Schüler vorstellt, vermehren und er wird vor allen Dingen auch die Übersetzungsaufgaben von der Muttersprache in die Fremdsprache vermehren.

Nun hat Ploetz sehr rasch begriffen, weil er die unterschiedliche Nachfrage erkannte, daß ein Mädchen von 8 oder 9 Jahren eines anderen Lehrbuchs bedarf als ein Gymnasialschüler, der sein Französischstudium mit 15 Jahren anfängt, nachdem er Latein und Griechisch gelernt hat. Darum hat er sowohl sogenannte methodische Grammatiken publiziert, in die Übungen und Anwendungsbeispiele integriert sind, wie auch sogenannte "cours gradués", in denen die grammatische Regel nur als Ausgangspunkt für die jeweilige Lektion dient, und schließlich hat er Elementarbücher für Kinder geschaffen, in denen er mit phonetischen Übungen und orthographischen Übungen beginnt, um alsdann Schritt für Schritt in eine elementare Kenntnis der Sprache und der Grammatik einzuführen. Aber wenn man von diesen unterschiedlichen Verfahrensweisen je nach Publikum abstrahiert, dann bleibt doch seine einheitliche Theorie: Was unabdingbar und absolut nötig ist, das ist zunächst einmal die Vermittlung einer guten Aussprache. An zweiter Stelle folgt dann, daß man auf Vokabelstudium Wert legen muß, und zwar soll das Vokabular zeitgemäß sein, das allerdings nicht zu sehr mit Modernismen angefüllt sein darf. Das Zentrum jedoch seines Unterrichts ist die Grammatik. Mit Hilfe der Grammatik wird auf die Lektüre vorbereitet, aber auch auf mündlichen und schriftlichen Sprachgebrauch.

Anstatt Ihnen nun die theoretischen Konzeptionen von Ploetz weiterzuentwickeln, beschränke ich mich darauf, Ihnen seine praktischen Vorgehensweisen zu erläutern. Diese unterscheiden sich gar nicht wesentlich von denen, die Sie bei Franz Ahn gesehen haben, mit Ausnahme der Tatsache, daß er prinzipiell mit einer grammatischen Erklärung beginnt, was Franz Ahn ja nicht tut. Der Auszug, den ich Ihnen vorlege, ist eine ganze Lektion aus der "Methodischen Grammatik", die sich ihrerseits auf eine "Systematische Grammatik" bezieht. Die "Systematische Grammatik" stellt das Insgesamt der Grammatik dar, während die "Methodische Grammatik" Übungen vorschlägt, die auf grammatischen Regeln aufbauen.

In der Lektion 44 geht es um die Stellung des "régime direct" und des "régime indirect", also um das direkte Objekt und das indirekte Objekt. Ploetz geht von Mustersätzen aus, um alsdann eine grammatische Regel zu formulieren; dann schließen sich bei ihm französische Sätze an, und die Lektion endet schließlich mit der synthetischen Phase: Der Schüler muß deutsche Sätze ins Französische übersetzen, und er wird dadurch zeigen, ob er die behandelten Regeln verstanden hat und er sie anwenden kann.

Mit Heinrich Gottfried Ollendorff (1803-1865) wenden wir uns einem Manne zu, der unter ganz anderen Umständen unterrichtet hat als Ahn und Ploetz; er hat nicht an einem Gymnasium oder einer Realschule in Deutschland unterrichtet, sondern er war Fremdsprachenlehrer in Paris. Dort hat er vor allen Dingen Deutsch unterrichtet, aber auch Italienisch und Französisch. Er ist also ein Nachfolger der Sprachmeister von ehemals. Im Jahre 1835 ließ er seine "Nouvelle Méthode pour apprendre à lire, à écrire et parler une langue en six mois, appliquée à l'allemand" erscheinen. Einige Jahre später wird eine entsprechende Methode für das Französische (im Jahre 1843), ferner eine für das

Italienische (im Jahre 1846) und schließlich eine für das Englische (im Jahre 1848) erscheinen. Ollendorff bezieht sich wie Ahn und Ploetz auf Meidinger wie auch auf Seidenstücker. Was er diesen beiden Autoren Meidinger und Seidenstücker allerdings vorwirft, das ist, daß es ihnen nicht gelinge, die Schüler zum Sprechen zu bringen.

Si l'on pouvait, me disais-je souvent, réunir dans un cadre toutes les conversations ordinaires de la vie, et les adapter aux règles de la grammaire, depuis le commencement jusqu'à la fin, ce serait bien là le moyen d'arriver le plus promptement possible à la connaissance parfaite d'une langue. (*Nouvelle Méthode*, 17^{ème} édition 1862, p. 5).

Ollendorffs Hypothese ist es also, von der Sprache des Alltags auszugehen und diese "gewöhnliche Sprache" nach den Prinzipien der Grammatik anzuordnen, um auf diese Weise zu einer motivierten und aufgeklärten Erkenntnis des Systems der Sprache zu gelangen. Die Hypothese ist interessant, aber wie kann man sie auf die Realität des Sprachunterrichts übertragen?

J'ai donc fait précéder toutes mes phrases d'une analyse grammaticale qui frappe de suite l'esprit; puis, je les ai arrangées en questions et réponses, y faisant entrer toutes les parties du discours, les générales et particulières de la grammaire ainsi que les idiotismes et la plus grande partie des dialogues familiers; j'ai procédé, non d'après des lois arbitraires, mais d'après la nature de l'enfant qui commence à parler sa langue maternelle; j'ai laissé à l'élève la liberté de réfléchir sur ce qu'il apprend et de se rendre compte de tout avant de faire aucune application. C'est ainsi que je suis parvenu à faire tout à la fois lire, écrire et causer mes élèves sans les fatiguer. L'expérience m'a démontré que j'avais complètement réussi en moins de 120 leçons. (p. 5-6)

Wie hat er dieses sein Programm realisiert? Sie sehen auf dem Textauszug, den ich Ihnen vorlege, daß der grammatischen Analyse keine formulierte Regel beigegeben ist. Der Lehrer geht von der Muttersprache des Schülers aus. Die grammatischen Phänomene, die studiert werden sollen, wie auch die Modellsätze werden in die Zielsprache (hier ins Deutsche) übersetzt. Dann wird man Satz für Satz in der Klasse, im Unterricht analysieren.

Anschließend geht man zur Übersetzung in die Zielsprache über – hier folgt also wieder einmal die synthetische Phase. Ollendorff glaubt, sie wesentlich dadurch verbessert zu haben, daß er sie dialogisch präsentiert. Es werden also keine Einzelsätze gegeben.

Ich beende diesen Abschnitt mit dem kurzen Blick auf die Methode Ollendorff. Was wir in diesem Vergleich einiger Beispiele der synthetischen Methode vom Ende des 18. bis zum 19. Jahrhundert festgestellt haben, das ist zunächst einmal eine Einheit in der Unterschiedlichkeit. Einheitlich ist: Der Glaube unserer Autoren an die synthetische Arbeit des Schülers, die Hoffnung, daß der Schüler selbst den entscheidenden Lernschritt durch den Schritt von der Muttersprache zu der Fremdsprache tut.

Was die Autoren unterscheidet, ist ebenfalls klar geworden: zum Beispiel das Faktum, daß die grammatische Erklärung von Meidinger zu Seidenstücker und von Seidenstücker zu Ahn, Ploetz und Ollendorff schrittweise reduziert worden ist, und zwar zugunsten einer Vermehrung der Übungen, die die Schüler selber tun müssen. Die Aktivität des Lehrers ist sichtbar zugunsten der Aktivitäten des Schülers zurückgeführt worden. Die Schüler mußten aktiver werden. Aber diese Zurücknahme der Erklärung ist nicht linear verlaufen: Wir haben gesehen, daß Ploetz, der allerjüngste unter den Autoren, die wir untersucht haben, in dieser Hinsicht traditionalistischer ist als etwa Ahn oder Ollendorff. Wenn man dies aber feststellt, dann darf nicht vergessen werden, daß Ploetz in anderer Weise institutionell eingebunden war als seine Konkurrenten Ahn oder Ollendorff. Er ist der einzige, der im zeitgenössischen Gymnasium gearbeitet hat, in einer Epoche, wo die klassischen Sprachen in diesen Schulen den Vorrang hatten.

Ein Autor wie Ollendorff, der die Rolle des klassischen Sprachmeisters spielt und ein sehr unterschiedliches Publikum im Privatunterricht vor sich hat, sieht die Grammatik notwendigerweise mit einem anderen Auge. Ahn hat seinerseits im Wesentlichen in Realschulen unterrichtet, in denen die klassischen Sprachen nicht auf dem Programm standen, in denen dagegen die modernen Fremdsprachen und die Naturwissenschaften sowie die Mathematik und – wir würden heute sagen – die Sozialwissenschaften eine große Rolle spielten. Fügen wir dem hinzu, daß Ahn persönlich eine kaufmännische Ausbildung hinter sich hatte, bevor er sich in die philosophische Fakultät einschrieb.

Die Vorlieben der Lehrbuchautoren und ihre Erfahrungen spiegeln in der Tat die Unterrichtswirklichkeit der Zeit. Ich habe von dem buchhändlerischen Erfolg der Autoren berichtet. Es wäre nun interessant zu erfahren, wer denn die unterschiedlichen Lehrbücher gekauft hat und wo sie benutzt worden sind. Es wird nicht ganz leicht sein, dies nachzuweisen. Es bleibt uns allerdings eine Quelle wenigstens für den Schulbereich: die schon öfter zitierten Schulprogramme. Dort wurden bekanntlich die Lehrbücher und die Lektüren Klasse für Klasse aufgeführt. Selbst wenn diese Informationen nicht vollständig sind, so können sie doch Tendenzen angeben.

Ich habe meinerseits versuchsweise nur die Programme der Gymnasien und Realschulen der Stadt Köln untersucht, und zwar für die Periode von 1830 bis 1880. Damals gab es in Köln drei Gymnasien und zwei Realschulen. Weder die Lehrbücher von Meidinger noch die von Seidenstücker noch die von Ollendorff sind in diesem Zeitraum erwähnt.

Man hat in zwei der Gymnasien mit dem Elementarbuch von Ahn gearbeitet, und zwar von 1842 in einer der beiden Schulen und von 1846 in der anderen.

Ich erinnere daran, daß das Elementarbuch 1834 zuerst erschienen ist, und zwar in Köln (bei Dumont-Schauberg).

Trotz dieses zuletzt genannten Faktums, das in einer Stadt wie Köln nicht ohne Bedeutung ist, erscheinen die Lehrbücher von Ploetz in den Gymnasien und Realschulen von Köln von 1856 ab (noch einmal zur Erinnerung: Der "Cours gradué" ist zum erstenmal 1848 erschienen). Eine Realschule führt den "Cours gradué" als erste Schule ein, im Jahre 1861 folgten eine weitere Realschule sowie zwei Gymnasien. Das letzte Gymnasium, das noch der Methode von Ahn treu blieb, wird sie bis 1863 erhalten. Von diesem Jahr ab haben die Lehrbücher von Ploetz in Köln praktisch das Monopol. Dies dauert bis zum Jahre 1889, wo in einer der Realschulen Ploetz durch die Methoden von Plattner ersetzt wird.

Ich wollte damit nur beispielhaft, am Beispiel einer einzigen deutschen Stadt, zeigen, wie die Werke, die wir hier behandelt haben, in Gymnasien und Realschulen für Jungen aufgenommen worden sind. Vergessen wir jedoch nicht, daß das nur ein Teil des Aktionsfeldes der Fremdsprachenlehrer der Zeit ist. Es gab ja schließlich auch daneben die Mädchenschulen und es gab die Seminare für Lehrer und für Lehrerinnen, schließlich gab es Kurse an Universitäten, Kurse an Privatschulen und schließlich sind die Autodidakten nicht zu vergessen. Für die Gymnasien und für viele junge Realschulen kann man jedoch den Eindruck haben, daß Ploetz in Deutschland die Vorherrschaft errungen hat – mit einem gewissen Zeitverzug, der durchaus verständlich ist, weil er zeitlich der letzte unter den Vertretern einer synthetischen Methode gewesen ist.

Wir wollen dies im Gedächtnis behalten, aber nicht vergessen, daß die Vertreter der synthetischen Methode nicht die einzigen waren, die sich um den Fremdsprachenunterricht bemühten.

Ich will zum Abschluß der Behandlung der synthetischen Methodik auf einen weiteren Erfolgsautor eingehen, der sich – ebenso wie Ollendorff – an Autodidakten wandte: Gustav Langenscheidt und seine Koautoren der Unterrichtsbriefe, bekannt geworden unter der Bezeichnung "*Methode Toussaint-Langenscheidt*". Langenscheidt veröffentlichte seine Methode in Form von Unterrichtsbriefen. Die ersten französischen Briefe erschienen 1856, die ersten englischen (verfaßt von C. von Dalen, Henry Loyd und G. Langenscheidt 1859). Es folgten in späteren Jahren solche für eine Vielzahl anderer Sprachen, z.B. für das Russische, Italienische, Spanische usw.

- ✚ Zu Gustav Langenscheidt und seinen Unterrichtsbriefen: Wilhelm Swoboda, Die Methode Toussaint-Langenscheidt (*Englische Studien* 1890, S. 210-240), wieder abgedruckt bei R. Batz & W. Bufe, *Moderne Sprachlehrrmethoden, Theorie und Praxis* (Darmstadt: Wiss. Buchgesellschaft 1991).

Die Briefe kamen zu einer Zeit auf den Markt, als – wie Swoboda sagt – in Deutschland die modernen Fremdsprachen schlecht und in Österreich gar nicht gelehrt wurden und wo, durch die herrschende neuhumanistische Ideologie, der Sprachunterricht ausschließlich unter dem Aspekt der formalen Bildung gesehen und der Gesichtspunkt der Nützlichkeit überhaupt nicht in Betracht gezogen wurde.

Dagegen nannte Langenscheidt in seinem Prospekt für die Unterrichtsbriefe als einen Grund für das Erlernen fremder Sprachen "den praktischen Nutzen, welcher die Kenntnis einer fremden Sprache mit sich bringt." Das Erlernen der französischen und englischen Sprache sei zudem "eine unabweisbare Forderung des Zeitgeistes".

Er führt dann ferner aus, es gehe in seiner Methode 'auch' um das Sprechen der zu erlernenden Sprache; eine fremde Sprache nur lesend zu verstehen "ohne sie geläufig zu sprechen", sei "ein Wissen ohne Können" und reiche daher nicht

aus. Ohne also das Sprechen der fremden Sprache als primäres oder gar einziges Ziel anzugeben, macht Langenscheidt deutlich, daß er sich bei dem, was im Unterricht der neuhumanistischen Ägide geleistet wurde, nicht einverstanden erklärt. Er will weitergehen, so schwer das auch in einer Selbstlernmethode sein mußte.

Langenscheidt behauptet nicht, seine Methode allein entwickelt zu haben; er beruft sich auf den Engländer Hamilton und auf den Franzosen Jacotot. Diese beiden legten ihrem Unterricht einen zusammenhängenden Lehrtext zugrunde, Jacotot z.B. Fénelons *Télémaque*. Dadurch unterschieden sie sich wesentlich von den synthetischen Methodikern, die wir bisher betrachtet haben, und die es ja unterließen ihren Schülern zusammenhängende Texte und Inhalte zu bieten. Sie bewegten sich, wie wir gesehen haben, ausschließlich auf der Ebene des isolierten Einzelsatzes.

Langenscheidt geht – wie Jacotot und James Hamilton – von authentischen Texten aus. Im Englischen z.B. nahm er den damals ganz aktuellen Text *A Christmas Carol* von Charles Dickens.

Von Hamilton übernimmt Langenscheidt etwas anderes, nämlich die Methode der Interlinearversion (die Hamilton seinerseits natürlich nicht erfunden hatte; man kann sie letztlich auf die Glossen zurückführen, mit denen Mönche im Mittelalter lateinische Texte versahen, wenn sie sie nicht sehr gut verstanden). Interlinearversion heißt, daß dem Text Zeile für Zeile eine deutsche Wort-für-Wort-Übersetzung unterlegt wird. Jedes Wort wird in seiner "Grundbedeutung" wiedergegeben (was das auch immer ist), und zwar wird die Grundbedeutung weiterhin in der grammatischen Form aufgeführt, die dem grammatischen Gebrauch im Vorlagetext entspricht. Auf diese Weise entstehen übersetzte Texte in ganz korrumpierter Sprache, die im Übrigen nur

dazu dienen, den Originaltext zu analysieren²⁸. Hieran merken wir, daß Langenscheidt kein reiner Synthetiker war: Seine Methode enthält in Gestalt der Interlinearversion ein unverkennbar analytisches Moment, allerdings nicht nur hier, wie wir sehen werden. Langenscheidt legte vor allem Wert darauf, daß seine Schüler abgesichert lernten. So sollten sie z.B. die Gespräche, die in den ersten Unterrichtsbriefen abgedruckt sind, auswendig lernen. Er war sicher, daß sie sich auf diese Weise für den späteren Gebrauch einen Sprachvorrat zulegten. Die übrigen Texte (z.B. die literarische Textvorlage), sollten durch häufiges Lesen sowie durch Sprech- und Schreibübungen nur soweit memoriert werden, daß sie jederzeit verstanden und auch im Detail wiedererkannt werden konnten. Hier erwartete Langenscheidt also keineswegs ein Auswendiglernen im engeren Wortsinn.

Nun aber zum Aufbau des Kursus und zu den Lernanweisungen, aus denen wir die methodischen Vorstellungen Langenscheidts am besten entnehmen können.

Der ganze Lehrgang erfolgt in zwei Kursen zu je 18 Briefen, und jeder Brief enthält zwei Lektionen. Man kommt also insgesamt auf 72 Lektionen, die in der Zeit von 18 Monaten bei täglich zweistündiger Lernzeit, also in ca. 1.100 Stunden bewältigt werden sollen.

Der erste Kurs mit seinen 18 Briefen erstrebt mehr das Können der Sprache, der zweite Kurs mit ebenfalls wieder 18 Briefen will das Wissen von der Sprache vermitteln. Grammatische oder sonstige Vorkenntnisse werden vom Lerner nicht gefordert. Dem Lerner soll alles erklärt werden.

²⁸ Vgl. Butzkamm.

In jeder Lektion sind nun 26 immer wiederkehrende Übungen vorgeschrieben, außerdem gelegentlich noch weitere Aufgaben. Die erste Übung ist eine Lauterübung (wir kommen später noch auf die allererste Einführung in die Lautung der Sprache zurück). Hierfür wird in jedem Brief unter dem Text eine die Lautung nachahmende Transkription abgedruckt. Auch über diese Transkription werden wir gleich noch sprechen.

Die zweite ständige Übung dient der Einprägung der Orthographie. Die Lernenden sollen sich durch immer wieder neues Lesen und durch Abschreiben die Orthographie des Originaltextes einprägen.

Als dritte Übung wird vorgeschrieben, die deutsche Interlinearversion mit dem englischen Text zu vergleichen. Bis dahin war also, wenn sich der Lernende streng an Langenscheidts Anweisungen gehalten hat, von einem Textverständnis noch gar nicht die Rede. Es ging lediglich um die Vermittlung der richtigen Aussprache und um die Beschäftigung mit der Orthographie. Jetzt handelt es sich aber darum, daß der Text Wort für Wort verstanden wird. Dies geschieht dadurch, daß jedes Wort des Textes mit dem entsprechenden Wort der Interlinearversion verglichen wird. Dies ist – wir haben es eben schon gesagt – eine analytische Aufgabe. Zur praktischen Bewältigung dieser Aufgaben ist den Briefen ein sogenannter Leserost beigegeben, in dem nur die Zeilen, die im Augenblick interessieren, erscheinen und die anderen verdeckt werden. Auf diese Weise sind etwa Übungen derart möglich, daß der Schüler die Interlinearversion verdeckt und sie zugleich vom Originaltext her rekonstruiert oder daß er umgekehrt von dem phonetisch umschriebenen Text auf die Orthographie des Originaltextes reflektiert, diese z.B. Wort für Wort aufschreibt, ohne daß der Originaltext aufscheint.

So kann z.B. als vierte Übung verlangt werden, den englischen Text aus dem Gedächtnis mit Hilfe der Transkription niederzuschreiben. Oder es kann als fünfte Übung erwartet werden, daß der Schüler aus der Interlinearversion in gutes Deutsch übersetzt.

Als sechste Übung wird alsdann verlangt, daß der Schüler die Vokabeln untereinander abschreibt und daß er in einer siebten Übung den englischen Wörtern jeweils ihre deutsche Bedeutung gegenüberstellt. Da – wenn dies aus dem Gedächtnis geschieht – Fehler auftauchen können, sieht eine achte Übung die Fehlerverbesserung nach dem Text vor. Eine neunte Übung verlangt lautes Vorlesen der englischen Vokabeln und ihre mündliche Übersetzung ins Deutsche und umgekehrt. Es folgen dann vier Übungen, die die Lösungen der Aufgaben des vorausgegangenen Briefes enthalten; diese sind zu verbessern, und die Verbesserung ist wiederum mit der Lösung zu vergleichen.

Eine vierzehnte Übung ist eine im engeren Sinn grammatische. Eine fünfzehnte verlangt die Aussprache aller Laute, die in den Wörtern des Textes vorkommen. An einzelnen Beispielen werden Ausspracheregeln daran geknüpft. Ebenfalls werden orthographische Regeln eingeprägt.

Eine weitere Übung nennt sich "conversation"; darin wird die Beantwortung von Fragen verlangt, die in den ersten zwei Lektionen in deutscher Sprache, von den Briefen 2 bis 8 Deutsch, Englisch bzw. Französisch und gemischt und vom 9. Brief an nur noch in englischer bzw. französischer Sprache gestellt werden.

Es folgen eine Reihe Sammlungen von Gesprächen über Gegenstände des gewöhnlichen Lebens (Aufstehen, Schlafengehen, Frühstück, Briefe schreiben, Wetter, Abschied, Wohnungsvermieten, Essen, Reisen). Diese Gespräche

werden ins Deutsche übersetzt. Die Gespräche sollen außerdem – wie bereits gesagt – auswendig gelernt werden. Vom 9. Brief an werden diese Gespräche durch kleine literarische Texte ersetzt. Diese Texte sollen dann fließend gelesen werden, namentlich mit Beachtung des Satzakzentes.

Der zweite Kurs ist etwas anders aufgebaut als der erste. So fallen z.B. die Übungen zur Sicherung des Verständnisses weg; eine sinngemäße Übersetzung ins Deutsche wird aufgrund der Interlinearversion angefertigt; die Lösung erfolgt im nächsten Brief. Jetzt geht es wesentlich darum, zu übersetzen und zurückzuübersetzen, und es wird ausführlich und systematisch Grammatik studiert. Zum zweiten Kurs kann man also sagen, daß er uneingeschränkt in die synthetische Methode hineingehört.

Ich wollte noch eine Bemerkung zu den Ausspracheübungen machen: Im ersten Brief findet man einen zusammenhängenden Abriß der Aussprache, wie bereits gesagt vom Buchstaben ausgehend und nicht vom Laut.

Noch eine Bemerkung zu Langenscheidts Sicht auf die Muttersprache: Welche Bedeutung hat sie für den Erwerb der fremden Sprache? Er geht von der Ansicht aus, daß "alleinige praktische mechanische Übung ohne Vergleich mit der Muttersprache wohl zu einer gewissen Fertigkeit im mündlichen Ausdruck" führt, daß sie ein "dunkles sprachliches Gefühl" erwecke; aber er meint, daß klares Bewußtsein nur durch die sichere Kenntnis von Regeln erfolgt. Auch die Sicherheit im schriftlichen Ausdruck gehe nur über die Regeln. Er faßt das im Bilde zusammen: Derjenige, der eine Sprache nur "mechanisch" erlernt habe, habe das Können eines einfachen Bauarbeiters; derjenige jedoch, der eine Sprache wissenschaftlich erlernt habe (also sie als Regelsystem erkannt hat) sei ein Baumeister. Er fügt hinzu, auch der Unterricht in einer fremden Sprache solle für die Ausbildung in der Muttersprache Sorge tragen. Wir wissen, daß er

mit dieser Meinung durchaus in den Geist seiner Zeit hineinpaßt. Die Erlernung einer fremden Sprache übe Witz und Scharfsinn, Phantasie und Verstand, sie hebe den Sinn für Gutes und Schönes, bilde den Charakter und bilde die Willenskraft, diene als eine "geistige Gymnastik" und veredle den Menschen zur "intellektuellen Bildung". Hierzu sagt Wilhelm [Swoboda](#):

Ganz im Sinne der reflektirenden Methode unterschätzt also Langenscheidt im teilweisen Widerspruch mit sich selbst den Werth des durch Übung begründeten Sprachgefühls zugunsten der Reflexion über das Verhältnis der fremden zur Muttersprache und der Grammatik. Es ist ja richtig, daß zu einer wissenschaftlichen Kenntnis einer fremden Sprache nur das Studium der Grammatik im weitesten Sinne führen kann, man kann aber eine Sprache sprechen und schreiben lernen durch Übung und Gewohnheit allein, wie ja die Erlernung der Muttersprache oder die einer fremden im fremden Lande beweist; mittels der Vergleichung mit der Muttersprache jedoch und mit Hilfe der Grammatik allein kann man eine Sprache nicht erlernen.

Dies ist im Jahre 1890 gesagt, nachdem die Reform-Methodiker über das Land gegangen waren.

Langenscheidts wesentliche Neuerung im Rahmen der synthetischen Methode war die Tatsache, daß er – nach Art von Hamilton und Jacotot – einen zusammenhängenden Text zugrunde legte, wie auch, daß er Gespräche abdruckte, also von der *parole* ausging. Die weiteren Schritte sind dann aber zumeist, wie wir gesehen haben, solche nach synthetischen Vorstellungen: Version und Retroversion von Texten, Auswendiglernen und Memorieren, das Gelernte neu zusammensetzen usw. Langenscheidt war ein Praktiker, kein Theoretiker. Insofern unterscheidet er sich von den anderen Autoren, die wir kennengelernt haben. An seinem Einfluß und an seiner Bedeutung wird man nicht zweifeln.

7.5 Die Methodendiskussion in der Periode der neusprachlichen Reform

Die sogenannte neusprachliche Reform setzte der Vorherrschaft der synthetischen Methode ein Ende. Wir haben gesehen, daß die synthetischen Methoden ihrerseits eine sehr unterschiedliche Schattierung hatten. Es kann keine Rede davon sein, von einer einheitlichen "Grammatik-Übersetzungsmethode" zu sprechen. Genauso werden wir sehen, daß man nicht von einem einheitlichen Methodenkonzept der sogenannten Reformen sprechen kann.

Wer waren die sogenannten Reformen? Es waren Sekundarschullehrer und Universitätslehrer in den meisten europäischen Ländern; einen zeitlichen Vorsprung hatten die Deutschen und die Skandinavier, die Franzosen stießen mit einem gewissen Zeitverzug zu ihnen. Die Reform fand aber darüber hinaus Anhänger in den Niederlanden und in England, in Österreich-Ungarn und in der Schweiz, in Rußland und in Südeuropa, ja sogar jenseits des Ozeans. Gemeinsam ist den Reformern die Kritik an den synthetischen Methodenkonzepten; sie bezweifelten deren Effizienz. Gemeinsam ist ihnen ferner eine Neubewertung des Fremdsprachenunterrichts: Die Zunahme des Welthandels, die Vermehrung und die Beschleunigung der übernationalen Kommunikation im Zeitalter der Eisenbahn, der Dampfschiffahrt, des elektrischen Telegraphen, die neue Qualität der internationalen Kooperation im Zeitalter des Imperialismus und des Kolonialismus – dies alles schienen Gründe genug zu sein, dem Fremdsprachenunterricht eine neue Qualität zu geben, angesichts veränderter, neuer, verstärkter Nachfrage.

Keineswegs gemeinsam ist ihnen jedoch ein unterrichtsmethodischer Ansatz. Sie wissen nur, daß sich etwas ändern muß.

Einer von denen, die eine Umkehr für nötig hielten und die es wirkungsvoll sagten, war Wilhelm Viëtor; 1882 veröffentlichte er eine anonyme Schrift *Quousque tandem. Der Sprachunterricht muß umkehren!* Die Schrift hatte eine große Wirkung. 1886 ließ Viëtor eine zweite Auflage, diesmal unter Nennung seines Namens erscheinen und 1905 kam eine dritte, durch Anmerkungen erweiterte Auflage heraus. 1984 hat Konrad Schröder die dritte Auflage in Buchform wieder abgedruckt (München: Hueber), nachdem er sie zwei Jahre vorher – hundert Jahre nach dem Datum der Erstaufgabe – in der Zeitschrift *Die Neueren Sprachen* (1982, S. 115-148) bereits einmal neu erscheinen lassen.

Viëtors "Trompetenstoß" (so Wilhelm Münch) hatte eine sehr große Wirkung. Der Autor brachte es fertig, die Kräfte der Reform zu sammeln.

Sein Aufruf selbst ist aus heutiger Sicht wenig revolutionär. Was steht darin?

- Er stellt fest, daß die Aussprache deutscher Gymnasialschüler grauhaft sei.
- Er bemängelt, daß die ihnen beigebrachte Grammatik ungeeignet ist, die neueren Sprachen zu beschreiben.
- Er wendet sich gegen die Übersetzung im Fremdsprachenunterricht.
- Er plädiert für mehr zusammenhängende Lektüre.

Sein Aufruf enthält Denkanstöße, einzelne Anregungen zu einer Verbesserung der Lehre, aber keineswegs ein methodisches Gesamtkonzept. Seine Wirkung jedoch ist unbestreitbar.

Ich habe schon an anderer Stelle darauf hingewiesen, daß der skandinavische Fremdsprachenlehrerverband, der 1886 gegründet wurde, sich den Namen "*Quousque tandem*" gegeben hat und auch seine Zeitschrift unter diesem Titel publizierte, daß Viëtor einer von denjenigen ist, die beim ersten deutschen Neuphilologentag in Hannover auftraten und seither dem Verband treu

geblieben sind; dem ist hinzuzufügen, daß Viëtor eine erfolgreiche Vortragstätigkeit in Europa unternommen hat. Aber er ist weder derjenige, der die Reformbewegung in Gang gebracht hat, noch derjenige, von dem die entscheidenden methodischen Impulse gekommen sind.

Hermann Breymann, der Bibliograph der Reformbewegung, läßt sie 1876 – also sechs Jahre vor dem "Trompetenstoß" – beginnen. Hierzu: Hermann Breymann, *Die neusprachliche Reform-Literatur von 1876 bis 1893. Eine bibliographisch-kritische Übersicht* (Leipzig: Deichertsche Verlagsbuchhandlung 1895²⁹). – Diesem ersten Band folgten drei weitere: Leipzig 1900 für die Jahre 1894 bis 1899 sowie von Georg Steinmüller besorgt ein drittes Heft, Leipzig 1905, die Jahre 1899 bis 1903 betreffend und schließlich ein viertes Heft, Leipzig 1909, für die Jahre 1904 bis 1909.

Die Reform hatte von Anbeginn an zwei wesentliche Anliegen:

1. den Unterricht in den modernen Fremdsprachen auf eine solide wissenschaftliche Basis zu stellen. Diese wissenschaftliche Basis sollte die Sprachwissenschaft sein,
2. die Unterrichtsmethode zu erneuern.

Dieses letztere Thema interessiert uns in diesem Abschnitt der Vorlesung. Zunächst jedoch will ich eine Bemerkung zum Stand der Sprachwissenschaft der Zeit und zu ihrer Bedeutung für den Unterricht in den modernen Fremdsprachen machen.

²⁹ Fortgeführt von Breymann für die Berichtszeit 1894-1899 (ebd. 1900).

Es ist evident, daß die Neuphilologie der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts für den Fremdsprachenunterricht keine unmittelbare Relevanz hatte. Sie beschäftigte sich mit historischer Grammatik und mit mittelalterlicher Literatur. Die neuere Sprachwissenschaft jedoch – namentlich die der junggrammatischen Schule – und die wissenschaftliche Phonetik brachten einen Wandel. Die Junggrammatiker machten die gesprochene Sprache zu ihrem bevorzugten Forschungsgegenstand. Obwohl prinzipiell historisch orientiert – Sprachwissenschaft und Sprachgeschichte – interessierten sie sich auch und gerade für den aktuellen Sprachgebrauch.

Die phonetische Wissenschaft erlebte in den achtziger Jahren des 19. Jahrhunderts einen großen Aufschwung, sie nun allerdings nicht als historische, sondern als synchron arbeitende, empirische und experimentelle Disziplin. Hier sind drei Namen zu nennen, die für den Fremdsprachenunterricht eine große Bedeutung gewannen:

- ✚ Paul Passy, der 1886 in Paris die *Association de Phonétique Internationale* (API) begründete
- ✚ Wilhelm Viëtor, der zum Präsidenten der API gewählt wurde und von 1888 an die "Phonetischen Studien" – den Vorläufer der Zeitschrift *Die Neueren Sprachen*³⁰ –

³⁰ F.-J. M: Die zuletzt im Diesterweg-Verlag erscheinenden *Die Neueren Sprachen* wurden nach über 100 Jahren, mit dem Dezemberheft 1995 eingestellt. Ihre im Laufe der Jahrzehnte sich verändernden Unterüberschriften liefern ein grobes Abbild der Fremdsprachendidaktik und ihrer jeweiligen Schwerpunkte, die auch gesellschaftliche Entwicklungen spiegeln:
1894-1921: *Zeitschrift für den neusprachlichen Unterricht*
1922-1930: *Zeitschrift für den Unterricht des Englischen, Französischen, Italienischen und Spanischen*
1931-1933: *Zeitschrift für den neusprachlichen Unterricht*
1934-1936: *Zeitschrift zur Erkenntnis und Deutung der west- und osteuropäischen Kulturen im Unterricht der deutschen Reichs- und Auslandsschulen*
1937-1943: *Beiträge aus Wissenschaft und Schule zur Erkenntnis fremdvölkischen Wesens und ihrer Auswertung im Unterricht an Schulen des In- und Auslandes*
1952-1968: *Zeitschrift für Forschung und Unterricht auf dem Fachgebiet der modernen Fremdsprachen*

herausgab und schließlich der Engländer Daniel Jones, der Autor des *English pronouncing Dictionary* und Erfinder des phonetischen Alphabets der API.

Es ist kein Wunder, daß die beiden Entwicklungen in der Sprachwissenschaft bei der Debatte um den Fremdsprachenunterricht beachtet worden sind.

Uns wird aber die methodische Debatte interessieren, die ich am Beispiel der Diskussion im *Allgemeinen Deutschen Neuphilologenverband* (ADNV) darstellen will. Der Grund für diese Beschränkung ist einfach. Die Debatte um die Reform des neusprachlichen Unterrichts war äußerst lebhaft. Sie erfolgte auf sehr unterschiedlichen Ebenen: in Zeitschriften, in Schulprogrammen, in Büchern und Broschüren, auf dem Lehrbuchsektor, in Richtlinien und Programmdiskussionen, auf Kongressen, Tagungen, in Vorträgen, in den Seminaren der Universitäten.

Um einen Blick auf den Umfang der Diskussion zu geben, erwähne ich nur, daß Breymanns *Bibliographie* für die Jahre 1876 bis 1909 – also für 34 Jahre – 1278 Publikationen aufführt. Natürlich ist sie nicht vollständig.

Die Reformdiskussion war nicht nur eine unterrichtsmethodische, sondern sie umfaßte den ganzen Bereich der Didaktik im heutigen Sinn. Man beschäftigte

1969-1994: *Zeitschrift für Forschung, Unterricht und Kontaktstudium auf dem Fachgebiet der modernen Fremdsprachen* (zusammengestellt von Konrad Schröder & Franz Rudolf Weller, *Die Neueren Sprachen* 93/1, 1994, S.2f.) – Nach dem Zusammenschluss der einzelsprachlichen Fachverbände bei deren Fortbestehen (VdF, VdS, DSV, FaDaF, Fachverband Chinesisch, -Niederländisch, Russisch und Mehrsprachigkeit u.a.m.) zum *Gesamtverband Moderne Fremdsprachen* (GMF) wurden *Die Neueren Sprachen* unter der Ägide von Konrad Schröder als Jahrbuch des GMF im Jahr 2010 erneut ins Leben gerufen (vgl. auch: Hermann Funk, *Die Neueren Sprachen – zur Erneuerung einer Traditionszeitschrift und zu den Herausforderungen der Gegenwart aus Sicht des Gesamtverbandes Moderne Fremdsprachen* (*Die Neueren Sprachen* 1/2010, S. 2-5) und Konrad Schröder, *Die Neueren Sprachen – wiedererstanden* (ebd., S. 6-14). Der Zusammenschluss erfolgte nach jahrelangen Verhandlungen zwischen dem FMF (K. Schröder), der VdF (F.-J. Meißner) und dem DSV (Walther L. Bernecker) und Hermann Funk für die Fachgruppe DaF im FMF. (F-JM)

sich mit Spracherwerb, mit psychologischen Fragen das Lehren und Lernen fremder Sprachen betreffend, mit den Inhalten des Fremdsprachenunterrichts, mit mediendidaktischen Fragen. Ich wähle also einen Ausschnitt aus der Gesamtdiskussion heraus, die unterrichtsmethodische, und ich verfolge diese Diskussion an einem einzigen Schauplatz: bei den Kongressen des ADNV, die für die Jahre 1886 bis 1914 das international bekannteste Forum der Reform waren.

Ich will zunächst eine terminologische Bemerkung machen: terminologisch sind sich die Diskutanten keineswegs einig. Sie sprechen von der "neuen Methode", der "Reformmethode" – der "Methode der Reform"; der Begriff, der später in aller Munde sein wird, nämlich der der "direkten Methode" taucht nur ganz selten auf. Als ersten Beleg habe ich einen Aufsatz von einem Anonymus in den Badischen Schulblättern von 1885 gefunden.

Von diesen Reformmethodikern (oder auch den sogenannten radikalen Reformern) unterschieden sich die gemäßigten Reformer, die eine "vermittelnde Methode" anstrebten. Diejenigen, die dem Alten anhängen, werden entweder als "synthetische" Methodiker (so Friedrich Ahn 1886) oder als traditionelle Methodiker oder einfach als Gegner der Reform bezeichnet.

Diese terminologischen Unsicherheiten sind kein Zufall; denn die direkte Methode stellt nur eine Ausprägung (allerdings eine radikale Ausprägung) der Reformbewegung dar. Nach Nathalie Wickerhauser *De la méthode directe dans l'enseignement des langues vivantes* (*Die Neueren Sprachen* 1907, S. 211-232) zeichnet sich diese Methode durch folgende Merkmale aus: Sie verzichtet auf le détour par la langue maternelle, le détour par l' orthographe, le détour par les règles de grammaire superflues.

Anders ausgedrückt, die direkte Methode der strikten Observanz ist konsequent einsprachig. Nur die Zielsprache hat Platz im Fremdsprachenunterricht; sodann:

- konsequent sprechsprachlich³¹. Die Schriftsprache ist sekundär.
- konsequent objektsprachlich: Die Sprache wird im Gebrauch vermittelt. Sprachbeschreibung ist nach Möglichkeit zu vermeiden, weil in der Regel überflüssig.

Ich will Ihnen nun zeigen, wie – jenseits der terminologischen Bezeichnungen – die Debatte in Deutschland verlaufen ist, um anschließend einen Blick auf Frankreich zu werfen, wo sich die Dinge anders entwickelt haben.

1886 – beim ersten Neuphilologentag in Hannover – kam Friedrich Ahn zu Wort. Er ist nicht mit Franz Ahn zu verwechseln, von dem vorher die Rede war. Ob verwandtschaftliche Beziehungen zwischen beiden bestehen, ist unbekannt. Ahn forderte, es gehe nunmehr darum, die Erkenntnisse der Phonetik und der Lautphysiologie für den Fremdsprachenunterricht zur Kenntnis zu nehmen und nutzbar zu machen. Dieser müsse viel stärker als bisher die gesprochene Sprache in den Mittelpunkt seines Interesses stellen. Ein Jahr später, 1887, beim Kongreß des ADNV in Frankfurt am Main, nahm Karl Quiehl das gleiche Thema wieder auf, und zwar unter der Überschrift

³¹ Der Begriff „sprechsprachlich“ wird hier im Sinne des Kenntnisstandes des beginnenden 20. Jahrhunderts verwendet. Die damalige Zeit kannte natürlich weder die psycholinguistischen Forschungen zur Sprechsprache (*code phonique oral* bei Söll/Hausmann) noch die soziolinguistischen Arbeiten zu den Registern und Funktionen der Sprechsprache.

✚ L. Söll & F. J. Hausmann, *Gesprochenes und geschriebenes Französisch* (Berlin: Schmid 1985, 3. Aufl).

✚ F.-J. Meißner (Koord.), *Le français parlé. französisch heute* 30, 1999.

"Ausspracheschulung". Er forderte einen förmlichen phonetischen Einführungskurs, der ohne Unterstützung von Schrift abgehalten werden sollte.

Karl Kühn sprach auf dem gleichen Kongreß ein anderes Thema an, das eines der Standardthemen der Reformdiskussion werden sollte: die Übersetzung in die Fremdsprache. Er plädierte dafür, die Schüler fremde Sprachen zu lehren, jedoch nicht den Übergang von einer Sprache zur anderen, also die Übersetzung zu meinen.

Ganz in diesem Sinn sprach Friedrich Ahn von der Rolle der schriftlichen Arbeiten in den fortgeschrittenen Klassen. Für ihn kommt nur die freie schriftliche Arbeit, der Aufsatz in Frage, der ausgehend von einem erzählenden oder berichtenden Text oder von Briefen geschrieben werden soll, nicht aber die Übersetzung.

Beim dritten Neuphilologentag 1888 versuchte ein Redner zum erstenmal bei diesen Veranstaltungen eine Synthese der bisherigen Diskussion. Er sprach von seinen Erfahrungen mit der "neuen Methode" (man beachte die Wortwahl!). Es war Franz Dörr, der sich dort zu Wort meldete. Er beschreibt das Curriculum des ersten Jahres im Französischunterricht, eines ausschließlich der Vermittlung der gesprochenen Sprache vorbehaltenen Jahres. Die Schüler haben während der ganzen Zeit kein Lehrbuch. Dörr beginnt mit der Einführung der Zahlen; er läßt die Schüler mathematische Operationen vornehmen. Er bringt ihnen dann Abzählreime bei, er läßt sie Gedichte und Lieder lernen, er erzählt ihnen Märchen und Anekdoten, sie selbst wiederholen kleine Erzählungen, machen daraus Szenen, die sie spielen. Gelegentlich läßt Dörr allerdings in die Muttersprache übersetzen – zur Kontrolle des Verständnisses. Gelegentlich gibt er auch grammatische Erklärungen. Er läßt manchmal auch das erlernte Lexikon in Sachgruppen oder Wortfeldern zusammenstellen

(allerdings nur aus dem Gedächtnis), um das Behalten zu erleichtern. Er macht jedoch deutlich, daß nicht die Systematik sein Ziel ist, sondern die Erfassung des Inhalts und der Ausdruck des Inhalts in der Fremdsprache.

In den nachfolgenden Klassen wird natürlich die Schreibung der Fremdsprache eingeführt. Von nun ab steht die Lektüre von Texten im Mittelpunkt. Wenn der Inhalt interessiert und gefangen nimmt, wenn Informationen über das fremde Land geliefert werden, die auch Interesse wecken, dann sind sie – so meint Dörr – auch bereit und in der Lage, die sprachlichen Formen zu internalisieren und zu analysieren. Die Schüler wollen dann schreiben lernen, wie sie reden gelernt haben.

Ich denke, daß hier der neue Ansatz einer analytischen Vorgehensweise deutlich geworden ist: Die Schüler lernen Sprache als Rede und Sprache als geschriebenen Text kennen, bevor sie die Elemente der Sprache kennengelernt haben. Ihnen werden nicht Vokabeln und Strukturen, Redeteile und Laute präsentiert, sondern Sprache im Kontext. Dieser Kontext soll als ganzer verstanden werden, und er wird nur nachträglich analysiert, damit dann auch die Teile des Kontextes erfaßt und gespeichert werden können.

Nach dem Vortrag von Dörr gab es eine lebhaftige Diskussion. Es meldeten sich 34 Diskutanten zu Wort, von denen nur einer prinzipielle Kritik übte. Alle andern stimmten dem Redner – teilweise enthusiastisch – zu. Nach der Diskussion wurde über eine Stellungnahme des Kongresses zu den Thesen von Dörr förmlich abgestimmt. Eine überwältigende Mehrheit der Anwesenden stimmte dafür, es sollten breit angelegte Versuche mit dem mündlichen Einführungskurs und mit der Fortsetzung des Fremdsprachenunterrichts auf der Basis von Textlektüre gemacht werden.

Hieß das nun, daß der ADNV auf die Reformmethode eingeschwenkt war? Dies wäre eine vorschnelle Annahme. Schon beim nächsten Kongreß in Stuttgart, 1890, kamen "gemäßigte Reformer" zu Wort. Hier ist vor allem Julius Gutersohn zu nennen, der der Befürchtung Ausdruck gibt, die derzeitige Verwirrung auf dem methodischen Gebiet könne sich schädlich für das Ganze auswirken. Er sucht deshalb nach einem Kompromiß im Methodenstreit.

Seine erste Kompromißthese lautete, daß sich alle auf die wesentliche Rolle, die die Phonetik derzeit in der wissenschaftlichen Diskussion spiele, einstellen müßten, daß eine deutliche Scheidung zwischen gesprochener und geschriebener Sprache gemacht werden müsse und daß der Aussprache der Schüler erhöhte Aufmerksamkeit beizumessen sei.

Er diskutiert dann die Konsequenzen, die aus diesen Entwicklungen zu ziehen sind und stellt als These 2 fest, daß hierüber derzeit ein Einverständnis nicht möglich sei. In These 3 stellt er dagegen Übereinstimmung aller über die Bedeutung der morphologischen und syntaktischen Kenntnisse fest; es erscheint ihm auch ein Einverständnis darüber zu herrschen, daß Grammatik nach Möglichkeit induktiv – d.h. vom Text aus – unterrichtet werden sollte.

Die vierte These betraf dann die Struktur der Lehrbücher: Lehrbücher, die vom Einzelsatz (und nicht vom Text) ausgehen, seien wenig zeitgemäß. – Die fünfte These betrifft die Wahl der Methode. Die sei alters- und schulformabhängig. Darum plädiert er für freie Methodenwahl.

Diese letzte Forderung ist interessant, weil bisher die Reformer für Methodenfreiheit eintraten, nicht dagegen traditionalistisch gesinnte Lehrer. Das Gewicht der Reformer erscheint schon so groß zu sein, daß jetzt die Freiheit der Methodenwahl von den Antireformern eingefordert werden muß, wenn sie

sie denn behalten wollen.

Die Methodendiskussion wurde bei den Neuphilologentagen erst vier Jahre später wieder aufgenommen. Sie wurde dabei an zwei Themenbereichen konkretisiert: dem phonetischen Vorkurs für Anfänger (phonetische Transkription oder nicht?) und den schriftlichen Arbeiten der Oberstufenschüler. Hier war es Max Walter, der von seinen Versuchen in der Oberstufe sprach.

Die Debatte entbrannte schließlich noch einmal um die sogenannten Wiener Thesen von Gustav Wendt aus dem Jahre 1896. Diese Thesen bezogen sich gänzlich auf die Oberstufe der höheren Schule. Von einem heutigen Standpunkt aus betrachtet, erscheinen sie durchaus gemäßigt:

- Ziel des Fremdsprachenunterrichts ist die praktische Beherrschung der Fremdsprache. Der Fremdsprachenunterricht ist zugleich Unterricht über die Kultur der Völker, die die Sprache gebrauchen. Im Mittelpunkt des Unterrichts steht die Textlektüre. Sie ist die Basis der landeskundlichen Unterweisung.
- Literaturgeschichte kann nur in dienender Funktion unterrichtet werden: nur soweit sie zur Kenntnis der Texte nützt.
- Gelegentlich kann in die Muttersprache übersetzt werden; gelegentlich sind auch Übersetzungen in die Fremdsprache zulässig.
- Schriftliche Arbeiten sollen vor allem erzählenden Charakter haben; gelegentlich werden auch Diktate, selten Übersetzungen in die Muttersprache verlangt werden dürfen.

Diese im Prinzip versöhnenden Thesen haben den seit dem Beginn der neunziger Jahre wachsenden Widerstand gegen die Reform noch verstärkt. Erschien es noch akzeptabel, daß sich die Reform mit dem Anfangsunterricht befaßt – in dem Augenblick, wo sie sich entschlossen den Oberstufenklassen zuwandte, da wurde der Widerstand mächtig. Denn jetzt ging es an

eingefahrene Gewohnheiten. Die Lehrer wurden auch persönlich sehr viel mehr gefordert. Ein literarischer Unterricht ohne Übersetzung in die Muttersprache und stattdessen mit zielsprachiger Texterklärung, freie schriftliche Arbeiten statt der Hin- und Herübersetzung, dies alles forderte die Lehrer sehr stark.

So schreibt Georg Steinmüller nach dem Leipziger Kongreß von 1900, bei dem die Wiener Thesen diskutiert worden waren, nunmehr habe sich der Widerstand der Gegner formiert, die sich gegen den "Extremismus" der Reformmethodiker wenden. Das Lager der gemäßigten Reformer wachse. Und in seiner bibliographischen Übersicht von 1909 resümiert er: Der Sieg sei auf der Seite des Maßes, der Mitte, der "aurea mediocritas" des vorsichtigen Fortschritts, der gemäßigten Reform, "die in ihren Forderungen und Maßnahmen Rücksicht nimmt auf den Durchschnittslehrer und Durchschnittsschüler, der besonnene Fortschritt, die vermittelnde Methode." (Steinmüller 1909, S. 151)

Interessant ist, daß die gesamte Diskussion in den Richtlinien der Deutschen Länder kaum einen Niederschlag gefunden hat. Die öffentliche Hand hielt sich also völlig zurück. Ganz anders in Frankreich. Die Diskussion kam dort später in Gang als in Deutschland, sie wurde erst im Gefolge der deutschen Diskussion und der Diskussionen in Skandinavien wach. Dann aber kümmerte sich in Frankreich die *Inspection Générale* – d.h. die Kultusverwaltung – um dieses Problem. Tatsächlich wurde im Jahre 1902 die "*méthode directe*" für die neueren Sprachen zwingend vorgeschrieben. Jedoch traten sehr bald Probleme auf, in dem Augenblick nämlich, in dem die Schüler in die höheren Klassen gelangten. So wurde 1908 bereits der Erlaß von 1902 teilweise wieder außer Kraft gesetzt.

Christian Puren erläutert in seiner *Histoire des Méthodologies* die Motivation für dieses Verfahren. Wie anderwärts auch, steht am Anfang der Reform das Bewußtsein, daß sich die Bedarfs- und Bedürfnislage verändert hat. Georges Leygues – *ministre de l'Instruction publique* und Autor der Richtlinien, die ich Ihnen zitieren werde – sagte dazu im Jahre 1904:

Au temps où nous vivons, au XIX^{ème} siècle, la pénétration de toutes les nations, leur dépendance mutuelle par le commerce, par l'industrie, par la science, et aussi par la guerre, font un devoir à toutes les nations d'étudier les langues étrangères. (Zitiert bei Puren, S. 97)

Ein weiterer Grund für die Reform in Frankreich ist das weitgehende Einverständnis, daß die praktischen Erfolge des bisherigen Fremdsprachenunterrichts unzureichend sind. Ausgehend von diesen beiden Feststellungen erfolgt daher eine neue Zielbestimmung und eine neue Festlegung auf eine neue Methode – eben die *méthode directe*. Ich zitiere einen Erlaß aus dem Jahre 1901, der diese Verquickung von Analyse und Therapievorschlag deutlich macht:

Das Programme Officiel von 1902 macht dann die *méthode directe* als

...une vraie méthode, c'est-à-dire d'après un plan précis et suivant une gradation continue...

für alle französischen Fremdsprachenlehrer zur Pflicht.

Unser vorläufiges Resultat ist das folgende:

- Die Debatte um die Reformmethoden (deren extreme Ausprägung die *méthode directe* / die direkte Methode ist, war eine gesamteuropäische Angelegenheit und erreichte in ihren Ausläufern auch beide Amerika.
- Die Diskussion in Deutschland hat eine besondere Rolle gespielt, und zwar aus zwei Gründen: Sie fing auf breiter Ebene sehr früh an. Sie fand eine günstige Plattform (namentlich die Kongresse des ADNV, die

internationale Beteiligung, aber auch günstige publizistische Bedingungen – eine Reihe bedeutender Zeitschriften wurde neu begründet.

- Während in Deutschland – dank der Kulturhoheit der Länder – die öffentliche Hand sich sehr zurückhaltend zeigte, nahm die französische *Instruction publique* und die *Inspection générale* zwar relativ spät, aber sehr entschieden Partei. Dies ist auch in dem Kontext des "Kulturkampfes" zu sehen, der in Frankreich um den öffentlichen Unterricht und sein laizistisches Selbstverständnis tobte.

Ich möchte im Rahmen der Debatte um die "neuen Methoden" nicht veräumen, auf einen sehr erfolgreichen Versuch hinzuweisen, die *méthode directe* außerhalb der Schule anzuwenden, und zwar auf das Unternehmen von Maximilian Delphinus Berlitz, der als Auswanderer in Boston eine Sprachschule eröffnete, die so erfolgreich war, daß er von dieser Gründung aus ein weltweites Netz – in Amerika, Europa und Asien – aufbauen konnte.

Siehe zu Berlitz: Gerhard J. Stieglitz, *The Berlitz Method* (*The Modern Language Journal* 1955, pp. 300-310) (wiederabgedruckt in [Batz & Bufe \[Hrsg.\], 1992](#)).

Die Berlitz-Methode legt das Schwergewicht auf das Sprechen der fremden Sprache. Der Schüler soll so früh und so viel wie möglich sprechen. Wie das von Zeitgenossen von Berlitz erfahren wurde, darüber berichtet A. Paillardon in *Les Langues Modernes* 1932: (Historique des méthodes pour l'enseignement et l'étude des langues (p. 101-104), in der er seine eigenen Erfahrungen von der Weltausstellung 1900 erzählt, bei der Berlitz eine Versuchsklasse vorgeführt hat.

Il y avait, dans une petite salle spéciale, une vingtaine de jeunes élèves qui faisaient grand tapage en répondant tous ensemble, avec une précision remarquable, aux questions du maître. De nombreux spectateurs intéressés par cette classe d'un genre nouveau s'arrêtaient, écoutaient,

paraissaient enthousiasmés. Nous en entendîmes plusieurs qui disaient d'un air satisfait et convaincu : « Ils parlent anglais ! » – « C'est merveilleux ! » « C'est épatant ! » « Ils sont vraiment extraordinaires, ces Américains ! » ([Puren 1996](#), p. 110)

Die überraschende Erfahrung des Publikums: Da waren Leute, die Englisch sprachen! Der Erfolg von Berlitz ruhte in der Tat zuallererst auf dem Faktum, daß er versprochen hat, bei ihm lerne man sprechen. Zum zweiten liegt er in einer strengen Begrenzung des Lernstoffes für den Grundkurs:

- Es wird ein beschränktes Vokabular, etwa 1500 lexikalische Einheiten, vermittelt, und zwar für ein bestimmtes Publikum (Reisende, Kaufleute, Soldaten im Ausland, Personen, die mit Ausländern im Inland verhandeln wollen, Angestellte von Reisebüros, Hotelangestellte usw.).

Die Grammatik hat nur dienende Funktion³².

- Die Methode ist nicht nur der Weg, sondern ist zugleich auch das Ziel: Kommunikation (Berlitz sagte *conversation*), Austausch, Frage – Antwort.

Das unbedingte Ziel ist eine aktive Klasse, in der nur die Fremdsprache benutzt wird.

7.6 Das Ende der neusprachlichen Reformbewegung: Die vermittelnde Methode (*La méthode active*)

Wir haben es oben schon gesehen: Die Diskussion der Lehrer und der Hochschullehrer, aber auch die Entwicklung der offiziellen Bestimmungen steuerten seit Beginn des 20. Jahrhunderts auf eine Kompromißlösung zu. Steinmüllers Zitat von 1909 beschreibt die Entwicklung unter dem aktiven Teil

³² Robert Tanzmeister, Grammatik im Schulunterricht und in der Fremdsprachenlehrer-ausbildung ([Tanzmeister \[Hrsg.\], 2007](#), S. 251-307) (F-JM)

der Lehrer.

Puren stellt schematisch die Entwicklung in den französischen Erlassen zum neusprachlichen Unterricht dar:

- 1901 und 1902 – so haben wir gesehen – hatte sich die offizielle Politik zur *méthode directe* bekannt.
- 1908 kündigt sich eine Entwicklung zur vermittelnden Methode an.
- 1925 *kritisieren die Richtlinien die "excès" und "défauts" der méthode directe.*
- 1938 wird ein verstärkter Einsatz auditiver und visueller Hilfsmittel gefordert.
- 1950 wird ein einheitliches, ausgeglichenes Vorgehen in allen Klassen verlangt: Ausgleich zwischen direkten Verfahren und traditionellen Verfahren.

Die offiziellen Verlautbarungen in Deutschland sind – wie schon gesagt – zunächst zurückhaltender. Keine Richtlinie vor dem Ersten Weltkrieg hat die direkte Methode autorisiert; in zwei Richtlinien (unter ca. 100 von 1880 bis 1914) wird überhaupt ausdrücklich auf die zu wählende Methode Bezug genommen, und zwar:

- In der Bayerischen Instruktion für den Unterricht in den neueren Sprachen an den Gymnasien, Realgymnasien und Realschulen von 1901; darin heißt es, der Grammatikunterricht solle "induktiv" (d.h. vom Text ausgehend) erfolgen; das war eine bedeutsame Konzession an die Reformbewegung.
- Für die sächsischen Studienanstalten für Mädchen wurde 1910 dekretiert, der Unterricht folge in allen Klassen der "gemäßigten Reformmethode". Solche Formulierungen finden sich auch in manchen Richtlinien nach dem Ersten Weltkrieg: ein Hinweis auf den Sieg der gemäßigten Reform.

Die nationalsozialistischen Richtlinien von 1938 gaben sich ganz kompromißlerisch:

Geschichte des Fremdsprachenunterrichts

Ein allgemein verbindliches Lehrverfahren kann es für den neusprachlichen Unterricht nicht geben. Die Lehrer sind verpflichtet, die seit Jahren bewährten Unterrichtsgrundsätze zu beachten. Vor allen einseitig überspitzten methodischen Forderungen wird jedoch gewarnt; ein rein grammatisierendes Lehrverfahren wird ebenso abgelehnt wie die starre Ausschließlichkeit der direkten Methode. (vgl. [Christ & Rang 1985](#), II, S. 310-311)

So wird also deutlich, die sogenannte vermittelnde Methode hat sich durchgesetzt. Und dies, obwohl sowohl Anhänger der synthetischen, der sogenannten traditionellen Methode wie Anhänger der Reform jahrelang die Unmöglichkeit einer vermittelnden Methode behauptet hatten. Dazu einige wenige Zitate:

Hermann Klinghardt schrieb 1901 in einer Besprechung in *Die Neueren Sprachen*:

Eine vermittelnde Methode zwischen der grammatischen und der Reformmethode kann es aus inneren Gründen überhaupt niemals geben, ebenso wenig wie es z.B. zwischen Segelschiff und Dampfschiff einen 'vermittelnden' Typus gibt. (Zitiert nach Macht, II, S. 177)

Edmund Koschwitz – einer der Mitbegründer der Anti-Reform-Zeitschrift *Zeitschrift für den französischen und englischen Unterricht* – sagte ein Jahr später als Klinghardt, aber ebenso dezidiert:

Auch wer nun das sogenannte gemäßigte Reformertum durch Wort und Tat fördert, trägt – bewußt und unbewußt – zur Beschleunigung dieser Rückwärtsbewegung bei, die Winkler (...) mit Recht als eine der ersten Reaktionen der Neuzeit bezeichnet. (Zitiert bei Macht 1990, II, S. 177)

Wie kam es dennoch zu einem Ausgleich, wenn schon nicht zu einer Versöhnung? Macht sieht die Brücke in der induktiven Grammatikarbeit. Diese ließ sich nämlich problemlos in das analytische Schema der Reform einbauen. Andererseits wurde den Traditionalisten die explizite Grammatikbehandlung wieder möglich gemacht, die von den radikalen Reformern soweit wie möglich zurückgedrängt worden war.

Die vermittelnden Methodiker entwickelten folgendes Grundschema der Sprachvermittlung:

- Lesetext
- Grammatik
- Übung

Es ist dabei zunächst offen, wie dieses Schema methodisch ausgefüllt wird: Ob z.B. der Lesetext bei geöffnetem Buch präsentiert wird oder ob sein Inhalt vom Lehrer mündlich vorgetragen wird und er dann lesend-verstehend analysiert wird, oder ob er wortwörtlich der Klasse in einem erklärenden Verfahren präsentiert wird oder aber ob das Ziel der Präsentation eine möglichst vollständige *reconstitution de texte* ist.

Der zweite Schritt ist dann das analytische Vorgehen zur Vermittlung und Erklärung der Grammatik. Die Grammatik soll induktiv vermittelt werden, d.h. das Phänomen soll von den Lernenden selbst entdeckt und im Gespräch mit dem Lehrer einer Erklärung nähergebracht werden. In jedem Fall wird es darum gehen, nicht nur bei dem induktiv vermittelten Bestand an Phänomenen stehen zu bleiben, sondern es werden vollständige Paradigmen festgestellt, sie werden auf andere vergleichbare Paradigmen bezogen, und die Lehrer haben auf jeden Fall die Möglichkeit, Regularitäten bewußt zu machen und Regeln zu formulieren. Dies war in der direkten Methode, wie wir wissen, verpönt, weil es als ein Umweg angesehen wurde.

Die vermittelnde Methode hat schließlich ein großes Arsenal an Übungen entwickelt. Dazu gehörten auch (aber nicht ausschließlich) die Hinübersetzung, die zumeist als letzter Übungsschritt den Übungszyklus krönte. Im Übrigen ist in der vermittelnden Methode alles Denkbare probiert worden:

- Abschreiben von Texten
- Herausschreiben von Vokabeln
- Konjugieren von Verben
- Umformung von Sätzen
- Verknüpfung von Sätzen

Ein wichtiger Grundsatz der Reformer war es, vom Text (und nicht von Einzelsätzen) auszugehen. Dies ist auch von der vermittelnden Methode beherzigt worden. Bis in die Übungen hinein findet man zusammenhängende Texte.

So stellen wir fest: Der bleibende Ertrag der Reform, der auch in die vermittelnde Methode hinübergerettet worden ist, ist zum einen das analytische Vorgehen und zum andern das Ausgehen vom Text.

Wie, in welchem Umfang, bis zu welchem Grade analysiert wurde und wie die Texte beschaffen sein sollten, von denen man ausging, darüber wurde dauerhaft gestritten.

Nun – die Dauer des Streits war lang, weil die vermittelnde Methode von etwa 1910 an bis in die sechziger Jahre hinein dominant blieb. Die Langlebigkeit der Methode mag überraschen, aber sie erscheint durchaus erklärlich:

- Von 1900 bis 1960 ist überall in Europa eine große Stabilität des Schulwesens zu konstatieren. Die Ausnahme stellt Osteuropa nach 1945 dar.
- Die große Reform des Schulwesens beginnt (wenn man von Großbritannien absieht, wo sie schon früher erfolgte), in den sechziger Jahren. In der Bundesrepublik Deutschland bedeutete dies u. a. Fremdsprachenunterricht für alle, aber auch Stufung des Schulwesens in Primarschulwesen, Sekundarstufe I und Sekundarstufe II sowie Annäherung der Schulformen der Sekundarstufe I. In Frankreich und in

Spanien das Einheitsschulwesen, in Skandinavien die Verlängerung der Grundschule. Die 1960er und 1970er Jahre verlangten deshalb von der Fremdsprachenmethodik unter veränderten Grundbedingungen neue Antworten.

- Nach dem Zweiten Weltkrieg tritt der Fremdsprachenunterricht für Erwachsene immer mehr in den Mittelpunkt des Interesses. Auch von dort kommen neue Einflüsse auf den Fremdsprachenunterricht, auch und gerade methodische, wie wir sehen werden.

7.7 Audiolinguale und audiovisuelle Methode

Bei diesen beiden methodischen Neuansätzen haben wir es mit Importen aus dem Ausland zu tun – aus den USA in dem einen Fall und aus Frankreich und Kroatien im anderen. Beide Ansätze stehen jedoch in älterer Tradition, deshalb schicke ich einige Vorbemerkungen zu dieser Tradition voraus. Zunächst handelte es sich in beiden Fällen um analytische Methoden. Die zu vermittelnde Sprache wird ganzheitlich vermittelt, und zwar in einem je besonderen Sinn: Im Fall der audiolingualen Methode sprechsprachlich-authentisch unter Einsatz von Tonträgern, im Fall der audiovisuellen Methode sprechsprachlich-authentisch und bildgestützt (zu dem Zweck, die Authentizität der Sprechhandlung noch zu unterstreichen), und wie der Name es bereits sagt, werden in dieser Methode sowohl Ton- wie Bildträger eingesetzt.

Bei beiden Methoden war die notwendige technische Voraussetzung die Entwicklung der Unterrichtsmedien, und hierzu verweise ich auf ein noch kommendes Kapitel, in dem es um die Geschichte des Medieneinsatzes im Fremdsprachenunterricht geht – hier um Grammophon, Tonband, Sprachlabor und die visuellen Informationsträger wie Diapositiv, Wandbild, Filztafel mit Figurinen usw.

Es gab aber auch methodische Ansätze, auf die die Erfinder des Audio-lingualismus und des Audiovisualismus zurückgreifen konnten, und das war die sogenannte auditive Methode. Einer seiner ersten Vorläufer (noch nicht der Erfinder der Bezeichnung) war

✚ Michel Bréal, *De l'enseignement des langues vivantes*. Paris 1893 (2. Auflage 1900)

In zehn Vorträgen an der Sorbonne hatte Bréal seine Vorstellungen vom Fremdsprachenunterricht dargestellt, für den er prinzipiell eine Dreiphasigkeit vorschlug:

- prononciation
- grammaire/vocabulaire
- littérature

Was Bréal für die spätere Diskussion so wichtig macht, das ist die Tatsache, daß er zum erstenmal die Idee des Ausgehens von phrases-type empfiehlt, die er auch als *patrons* bezeichnete. Diese *patrons* (wir kennen das Schicksal des Begriffs in seiner amerikanischen Form *patterns*) sollten auswendig gelernt werden und mit ihnen wurde dann im Unterricht manipuliert, wie sich das dann im Struktur-Drillunterricht eingebürgert hat, zunächst mit einer Art von Transformationsübungen auf der paradigmatischen Ebene.

Ich gebe hierzu ein Beispiel:

Mein Vater kommt heute morgen an.

Mein Vater ist heute morgen angekommen.

Mein großer Bruder bringt mir etwas mit.

Mein großer Bruder hat mir etwas mitgebracht usw.

Eine ähnliche Gliederung des Fremdsprachenkurses hatte auch Henry Sweet vorgeschlagen. Nach ihm sollten die Schüler mit einem "mechanical stage"

beginnen, auf den ein "grammatical stage" folgen sollte und schließlich ein "idiomatical and lexical stage", endlich, ganz am Schluß des Kurses ein "litterary stage".

Den *mechanical stage*, den Sweet als phonetischen Vorkurs konzipiert hatte, hat dann später Harold E. Palmer als Grundlage für seine "auditive Methode" genommen. Aus seinem Werk sind in methodengeschichtlicher Sicht vor allem zwei Bücher hervorzuheben:

- ✚ H. E. Palmer, *The Principles of Language Study* (London 1922)
- ✚ H. E. Palmer, *The Oral Method and Language Teaching* (Cambridge 1921).

Palmer stellt seinen Ansatz der direkten Methode gegenüber:

- Die "oral Method" schließt jegliche Form des Schreibens aus (die direkte Methode hatte dies bekanntlich nur für die erste Phase getan).
- Die "oral Method" verzichtet auf alle Sorten geschriebener Texte (im Gegensatz zur direkten Methode, die nur besondere Anforderungen an diese Texte stellte).
- Die "oral Method" will, daß Sprache sowohl bewußt wie auch unbewußt angeeignet wird; im Gegensatz dazu setzte die direkte Methode auf das Bewußtsein des Lernalers, und zwar ausschließlich.
- Während die direkte Methode immerzu auf Analyse abzielte, will die "oral Method" eher die ständige Analyse zugunsten ganzheitlicher Sprachaufnahme zurückdrängen. Analytische Phasen sind zwar nötig, sie werden aber von der "oral Method" sehr wohl dosiert.

Wir haben mit Bréal und mit Palmer zwei Methodiker, die für die Diskussion der vierziger und fünfziger Jahre unseres Jahrhunderts sehr wichtig geworden sind: Ausgehend von Sprachmustern und Ausnutzung dieser Sprachmuster zum Zweck der Übung, und "habit formation" anstelle ständiger Bewußtmachung, das sind zwei Ansätze, die in der sogenannten "Army Method" in den vierziger Jahren aufgenommen worden sind. Und diese "Army Method"

steht am Anfang des Audiolingualismus.

Die Geschichte der "Army Method" ist rasch erzählt. Mit Kriegseintritt der USA hatte die amerikanische Armee eine Vielzahl von Sprachkundigen in vielen Sprachen nötig, in allen Weltgegenden: jenseits des Atlantiks wie jenseits des Pazifiks. Sie brauchte Dolmetscher, Übersetzer, Leser von feindlichen Presseerzeugnissen, Hörer von Rundfunksendungen, Abhörer des feindlichen Funkverkehrs usw. Sie gab daher ein "Intensive Language Program" (ILP) in Auftrag. Sehr aufschlußreich für dieses in Auftrag gegebene ILP wurde eine kleine Schrift von

✚ Leonard Bloomfield, *Outline Guide for the Practical Study of Foreign Languages* (Baltimore 1942).

Was muß der Fremdsprachenlerner nach Bloomfield beachten? Seine Leitsätze sind die folgenden:

1. Um eine fremde Sprache zu lernen, muß man alle Erscheinungsformen anderer Sprachen – und namentlich der eigenen – verdrängen („On must learn to ignore“).
2. Eine Sprache lernt man nur durch Hören und durch Nachahmung von Sprechern anderer Sprachen – der sogenannten Informanten.
3. Der Informant benutzt nur die fremde Sprache. Der Lerner wiederholt das was er hört, solange, bis er alles verstanden hat. Er schreibt alles Gehörte mit und wiederholt.

Fassen wir zusammen, was wir von Bloomfield erfahren haben: er setzt ganz ausschließlich auf einsprachigen Unterricht. In diesem Unterricht sollen zwei Sorten von Vermittlern tätig werden, Lehrer und "Informanten". Der Lehrer ist für Bewußtmachung, für Systematisierung und für Steuerung des Lernfort-

schritts zuständig. Der Informant ist eine Person, die nur die eigene Sprachfertigkeit in den Dienst der Sache stellt; er informiert über die Sprache direkt, ohne Umweg über die Muttersprache des Lerners oder über eine andere Sprache. Natürlich kann der Informant durch technische Medien ersetzt werden, was dann auch von der Armee in großem Umfang getätigt worden ist: Der Einsatz von Grammophon und Magnetophon, also von auditiv vermittelten Lehrmaterialien ist dann zu einem Kernpunkt in der Praxis der "Army Method" geworden.

Theoretisch ist die "Army Method" nachträglich von einem französischen Fremdsprachendidaktiker erklärt worden, nämlich von

- ✚ Pierre Delattre, Vers la méthode phonétique intégrale (*The French Review* 18, 1944/45, S. 109-115).
- ✚ Pierre Delattre, A Technique of Aural-Oral Approach, in: *The French Review* 20 (1946/47, S. 238-250 und S. 311-324).

Er hat dort das methodische Vorgehen begründet, beschrieben, abgesichert. Sein englischsprachiger Begriff "aural-oral" hat allerdings in der weiteren Diskussion keine Gnade gefunden, denn weder in englischer noch in französischer Sprache ist der Unterschied zwischen aural und oral phonetisch zu vermitteln; andere Autoren haben deshalb den in Zukunft erfolgreichen Begriff audiolingual ins Gespräch gebracht. Er hat sich durchgesetzt.

Wie haben wir uns nun den Unterricht nach der audiolingualen Methode vorzustellen? Wir folgen hier Pierre Delattre:

La leçon sur disque comprend, principalement, d'une part un nouveau texte, d'autre part des questions et exercices sur le nouveau texte. Seul le nouveau texte doit se préparer en classe avant de s'étudier sur disque. Il est bref afin qu'on puisse le préparer à fond en classe, traduction et prononciation. Les questions au contraire sont abondantes (...) Il n'est pas nécessaire de les préparer en classe (...) à moins qu'elles ne comprennent, par exception, des mots qui ne soient pas dans le texte. Tous les mots du

Geschichte des Fremdsprachenunterrichts

texte se retrouveront – et à plusieurs reprises – dans les questions et exercices.

La méthode sonore n'exclut pas l'enseignement de la lecture et de l'écriture. Il suffit que cet enseignement se fasse, pour une phase donnée, assez longtemps après l'enseignement oral pour que l'orthographe n'ait plus d'influence sur la prononciation, ni le mot visuel sur la mémoire. (...)

Ainsi on épellera en novembre ce qu'on aura appris en octobre, puis en décembre ce qu'on aura appris en novembre et ainsi de suite.

Dans l'enseignement du vocabulaire, de la grammaire et de la prononciation, il y a un grand parti à tirer de la méthode par additions échelonnées et de la méthode par substitutions. (Delattre 1944, p. 114)

Essentiell ist also hierbei, daß die Sprachaufnahme rein oral erfolgt (evtl. mit Übersetzung als Unterstützung), daß anschließend hörend-sprechend umfangreich und immer wieder geübt wird und daß die Schrift erst dann genutzt wird, wenn sie nicht mehr negativ interferiert, d.h., wenn die Hör- und Sprechgewohnheiten gefestigt sind.

Auf den höheren Stufen des Spracherwerbs wird diese Abfolge nicht mehr eingehalten. Einer der deutschen Methodiker, der von der audiolingualen Methode stark beeinflusst worden ist – Fritz Leisinger – hat das audiolinguale Verfahren dann auch deutlich auf die erste Stufe des Fremdsprachenunterrichts, die sogenannte Anschauungsstufe begrenzt (der dann weitere Stufen wie Textstufe und Lektürestufe folgen sollen).

✚ Fritz Leisinger, Elemente des neusprachlichen Unterrichts (Stuttgart 1966).

Was man bei Leisinger sehr gut beobachten kann, das ist das mit der Methode sehr eng verbundene Prinzip der Strukturvermittlung: Als grundlegende Einheiten, als Elemente werden Strukturmuster vermittelt, und diese sind Ausgangspunkt für Übungen, die sogenannten Struktur- oder Patternübungen oder den Patterndrill. In der Tat: Der Audiolinguismus war auf derartige Fixpunkte angewiesen. Er stellt ja eine Methode analytischer Art dar. Wenn

Strukturelemente herausgelöst werden können, dann sind sie ein willkommener Ausgangspunkt für Strukturübungen, wie Austauschübungen, Erweiterungsübungen, Umformungsübungen, Anpassungsübungen, Kettenübungen usw. (hier hatte schon François Gouin im 19. Jahrhundert erste erfolgreiche Schritte getan)³³.

Wir haben also feststellen können: Die audiolinguale Methode ist eine analytische Methode, die sprachliche Einheit prinzipiell ganzheitlich vermittelt, in einem ausgeklügelten Verfahren, das zunächst ausschließlich auf die Vermittlung der gesprochenen Sprache eingestellt ist.

Während die audiolinguale Methode ihren Ursprung in den Vereinigten Staaten von Amerika hatte und mit einer gewissen Verzögerung nach Europa kam, ist die audiovisuelle Methode ein europäisches Produkt. Sie wurde im CREDIF in Saint-Cloud entwickelt, und zwar von dem gleichen Personenkreis, der die Arbeiten am Français Fondamental (*ehemals Français Élémentaire*) durchgeführt hatte. Zum sozialgeschichtlichen Hintergrund des *Français Élémentaire* will ich in diesem Zusammenhang nur soviel sagen: Es war dies eine Entwicklungsarbeit für den Französischunterricht in den damaligen französischen Kolonien und unter Emigranten, hauptsächlich aus der heute sogenannten dritten Welt. Man ging davon aus, daß es für die Entwicklung eines solchen Französischunterrichts in praktischer Absicht einer neuen Sprachbeschreibung bedürfe. Und diese Sprachbeschreibung begann man damit, daß man ein Grundlexikon der französischen Sprache erarbeitete, und zwar der gesprochenen Sprache, auf empirischer Grundlage.

³³ Gouin gilt als Vater des *pattern drill*.

Die Mannschaft, die sich um die Entwicklung dieses *Français Fondamental* und zuvor des *Français Élémentaire* bemüht hatte, wurde dann beauftragt, auch Unterrichtsmethoden zu erarbeiten, eben auf der Basis des *Français Fondamental*. In diesem Zusammenhang ist das CREDIF entstanden³⁴.

Im CREDIF wie in den Vereinigten Staaten war diese Entwicklung also die Antwort auf eine außergewöhnliche Situation, eine außergewöhnliche Herausforderung, die zum methodischen Handeln im Fremdsprachenunterricht zwang: die Notwendigkeit, Immigranten, Arbeitsimmigranten wie auch Studenten aus dem Ausland – so schnell wie möglich und so gut wie möglich Französischunterricht anzubieten, und zwar in intensiver Form.

Es sind zwei Personen, mit deren Namen die audiovisuelle Methode unverwechselbar verbunden ist: Paul Rivenc, damals Directeur adjoint des CREDIF, und Peter Guberina, damals Leiter des Phonetischen Instituts der Universität Zagreb.

Man spricht daher in der Literatur gelegentlich von der Methode Saint-Cloud – Zagreb. Die Autoren selbst sprachen dagegen immer von der "*méthode audio-visuelle structuro-globale*" und damit sind ihre bedeutenden Merkmale

³⁴ Herbert & Ingeborg Christ, *Le Français fondamental* und sein Einfluss auf den Französischunterricht in Deutschland (*französisch heute* 37, 2006, S. 322-334). F.-J. Meißner, *Le Français Fondamental* et les vocabulaires de base en Allemagne (*Documents pour l'histoire du français langue étrangère et seconde* 36, 2006, 119-138).

in der Tat bezeichnet: Die Methode ist eine auditive Methode, aber die Sprachvermittlung ist prinzipiell bildgestützt. Und damit ist ein wesentlicher Unterschied zum Audiolingualismus benannt.³⁵

Ich gehe daher zunächst auf dieses unterscheidende Element, nämlich auf die Bildstützung ein. Welche Funktion hat die Bildstützung im audiovisuellen Unterricht?

- Sie soll bei der Herstellung des Verständnisses von Texten helfen. Sie hat also die Aufgabe, zu semantisieren. Das Bild übernimmt damit seine älteste Funktion, seine deiktische.
- Das Bild soll aber ferner dazu verhelfen, eine Situation herzustellen, eine möglichst echte Situation. Es übernimmt damit die Aufgabe, Authentizität zu verbürgen. Es übernimmt also eine Aufgabe im landeskundlichen oder, wie wir heute eher sagen würden, im interkulturellen Lernen.

Mit dem Anspruch der Authentizität und der Situativität – das sind die beiden zentralen Begriffe – wird dem Bild also die Aufgabe (oder wenigstens als Teilaufgabe) übertragen, in die Kultur des Zielsprachenlandes einzuführen.

Die audiovisuellen Methodiker legten einen besonderen Akzent auf die erstgenannte Funktion, die Funktion der Semantisierung: Jeder Satz, jede Textinformation sollte durch ein Bild geradezu gedoppelt werden, ja noch mehr als dieses, über jeden Satz, jede Textinformation sollte der Lerner durch ein Bild vorinformiert werden, bevor er ihn hörte. Die Informationslast wurde also dem Text, dem Wort genommen, und sie sollte gänzlich auf das Bild übertragen werden. Deshalb forderten die audiovisuellen Methodiker, daß die

³⁵ Für das Spanische: A. J. Rojo Sastre, P. Rivenc & A. Ferrer, *Vida y diálogos de España. Método audiovisual publicado bajo los auspicios de la Fundación Internacional Lengua Española* (Paris: Didier. *Primer grado* 1968). A. J. Rojo Sastre & P. Rivenc, *Nivel Segundo* 1972, (F-JM).

Projektion eines Bildes immer der Aussendung des Tones (vom Tonband aus) vorausgehen müßte. Die erste (und von der Idee her vollständige) Information sollte über das Bild laufen.

Dies erwies sich in der Praxis als nicht durchführbar. Bilder, auch Zeichnungen mit sehr konkreter und sehr gezielter Steuerung, sind kaum imstande, Inhalte eindeutig zu vermitteln. Sprache ist ihnen in der Informationsübermittlung immer überlegen. Bildfolgen wie solche in Comics bedürfen zur eindeutigen Information einer parallelen Textlektüre.

Damit ist eine Schwäche der audiovisuellen Verfahren genannt. Das Bild leistet nicht alles, was zur Sicherung des Verständnisses nötig ist. Je mehr es jedoch für referentielle Zwecke gebraucht wird und zum Zweck der Information des Lesers daher vereinfachend, zentrierend, auf einen bestimmten Fokus verengt werden muß, desto weniger kann es seinen anderen Aufgaben entsprechen – nämlich der Vermittlung des situativen Kontextes und der kulturellen Information, von denen hier auch die Rede war.

Ich will Ihnen nun mit

✚ Raymond Renard, *La méthode structuro-globale audiovisuelle* (Paris: Didier 1945)

zeigen, wie die audiovisuelle Methode funktionierte:

(La leçon proprement dite) est un dialogue à plusieurs personnages, centré sur un Sujet d'utilisation courante et visant à l'acquisition du vocabulaire fondamental. Les groupes sémantiques sont enregistrés sur bande. Chaque petite phrase correspond à une image du film fixe. Le maître projette toujours l'image en premier lieu. Cette image, un dessin, volontairement dépouillé afin qu'il soit contraignant, sera ensuite illustré par le signal sonore. Film et bande passeront plusieurs fois, selon la progression suivante :

- Premier déroulement complet du film et de la bande, suivi d'un second déroulement

-

Herbert Christ

- Déroulement par images : phase de répétition et de compréhension
- Nouveau déroulement image par image du film, sans audition de la bande magnétique : exercice de répétition et de mémorisation ; conversation. (Renard 1965 : 65-68)

Dies ist also die Phase der Präsentation und der Auswertung des Lektions-textes. Es findet die uns wohlbekannte ganzheitliche Sprachaufnahme statt. Das Verständnis soll durch das Bild gesichert werden. Der Erfolg wird in sogenannten *exercices de répétition et de mémorisation* sowie in einer Übung, *conversation* genannt, überprüft.

Auch die Grammatik wird ganzheitlich aufgenommen, als *structure particulière* oder als *mécanisme grammatical*. Diese structures und mécanismes müssen jedoch, anders als die Strukturen im Textzusammenhang, herausgelöst, gruppiert und analysiert werden, damit die Schüler mit ihnen umgehen, sie verändern, sie in andere Kontexte übertragen können. Bei der Gruppierung und bei der Analyse wird der Lehrer aktiv.

Eine wichtige Errungenschaft der audiovisuellen Methode ist die Wiederentdeckung der Phonetik und der gezielten phonetischen Übung. Wie schon gesagt, war Guberina ein Phonetiker. Für jede Lektion der audiovisuellen Methode wurden besondere phonetische Übungen vorgesehen – nicht nur für den Anfangsunterricht, sondern auch durchaus für fortgeschrittene Phasen. Dabei spielte die suprasegmentale Phonetik – die Intonation – zum erstenmal in der Methodengeschichte des fremdsprachlichen Unterrichts eine ganz zentrale Rolle.

Nach dem, was ich bisher ausgeführt habe, ist deutlich geworden, daß die audiovisuelle Methode (wie auch die audiolinguale) eine analytische Methode

ist. Sie erhält viele Charakteristika, die auch die direkte Methode auszeichneten: prinzipielle Einsprachigkeit, induktive Grammatik (aber: nach strukturalistischer Konzeption), Betonung der Phonetik, aber: auch und gerade der suprasegmentalen Phonetik, die Tatsache schließlich, daß die Schreibung sehr lange hinausgezögert wird (länger, als es die direkten Methodiker gewagt haben).

Aber die audiovisuelle Methode hat als wesentliches Charakteristikum eine neue Konzeption von Bildeinsatz im Fremdsprachenunterricht. Während im Rahmen der direkten Methode das Bild gelegentlich eingesetzt wurde, hat es hier einen systematischen Platz, ist es hier ein zentrales methodisches Instrument.

Ebenfalls im Gegensatz zur direkten Methode, aber entsprechend der audiolingualen Methode, spielt in der audiovisuellen Methode der Tonträger eine große Rolle; er ist von ebenso zentraler Wichtigkeit wie das Bild. Das hat Konsequenzen für die Lehrerrolle, die Interaktion in der Klasse, die Phasierung des Unterrichts. Aber er ist auch von Belang für die Präsentation der Sprache als solcher; der Wechsel von Sprechern, die Brechung des Monopols des Lehrers als sprachlicher Informant – das sind Folgen, die gewollt sind.

Zunächst eine Bemerkung zur Rolle des Lehrers in der audiovisuellen Klasse:

- Er hält sich aus dem Zentrum des Geschehens heraus; in mehreren Phasen des Unterrichts tritt er hinter den Medien buchstäblich zurück. Er ist nicht mehr als ein Bediener der Medien.
- Daß vom Einsatz der Medien die Interaktion in der Klasse beeinflußt wird, ist unbestreitbar. Das Medium liefert Modelle, gibt Anweisungen, stellt Fragen, verlangt Antworten. An die Stelle überkommener Lehrerzentrierung im Frontalunterricht ist auf weite Strecken die Auslieferung an das Gerät getreten, an die Medienkombination. Statt

Lehrerzentrierung also Medienzentrirung.

- Die Interaktion zwischen Lehrern und Lernenden und zwischen Lernenden und Lernenden ist daher im audiovisuellen Unterricht immer eine Unternehmung, die sich nicht selbstverständlich ergibt, die nur in bestimmten Phasen stattfinden kann, und die nicht so leicht zu inszenieren ist – es sei denn, man verlasse das strenge audiovisuelle Konzept für eine bestimmte Zeit.
- Die Phasierung des Unterrichts: Sie ist – wie bereits deutlich geworden ist – ganz streng; hier haben Lehrer und Schüler wenig Freiheit. Der Lernprozeß ist weitgehend programmiert. Er verläuft nach einem vorbedachten Szenario, einem Szenario, das von den Autoren der Methode stammt.

Zur Illustration der Strenge und der Rigidität des Konzepts der audiovisuellen Methodiker könnte man anekdotisch manches erzählen. Um mit einer audiovisuellen Methode der ersten Generation unterrichten zu dürfen, brauchte man eine besondere Lehlizenz, die vom CREDIF selbst vermittelt worden ist. Die methodische Einführung der künftigen audiovisuellen Französischlehrer war sehr streng. Sie sollten sich ganz in den Dienst dieser Methode stellen. Natürlich hat sich eine derartige Strenge und Rigidität angesichts des sehr unterschiedlichen Ausbildungsstandes von Lehrern in der Welt, aber auch angesichts der sehr unterschiedlichen Lernbedürfnisse von Lernern weltweit nicht durchhalten lassen. Aber immerhin ist die Tatsache bezeichnend, daß ein derartiger Versuch einer sehr strengen und sehr geschlossenen Methode gemacht worden ist.

7.8 Die pragmatische Wende

Mit dem nächsten methodischen Ansatz, den ich Ihnen vorstellen will, begeben wir uns in mehrfacher Hinsicht auf ein neues Gebiet, was Ihnen in dem

Augenblick deutlich wird, wo ich Ihnen die Grundlagen der kommunikativen Didaktik ins Gedächtnis zurückrufe.

- Die pragmatische Wende geht auf sprachphilosophische und sprachwissenschaftliche Wurzeln zurück.
- Sie wurde mit Blick auf den Fremdsprachenunterricht in Schulen und in der Erwachsenenbildung in Europa in die Wege geleitet.
- Der methodische Neuansatz ist hier das Resultat eines didaktischen Umdenkens, eines neuen didaktischen Ansatzes, nicht Ausfluß technischer Neuerungen.
- Natürlich ist auch die pragmatische Wende im Fremdsprachenunterricht durch gesellschaftliche Entwicklungen bedingt, die zwar ganz andere waren, als die, welche zur audiolingualen und zur audiovisuellen Methode geführt haben, aber doch nicht weniger ernst zu nehmen sind.

Wir werden uns fragen müssen, ob im Fall der kommunikativen Didaktik überhaupt von einem neuen methodischen Denken gesprochen werden kann oder nicht.

Zunächst zum sprachphilosophischen Ausgangspunkt:

- Die Pragmatik versteht Sprache als soziales Phänomen. Der Sprecher steht im Zentrum des sprachlichen Geschehens und deswegen auch im Zentrum des sprachphilosophischen Interesses.

Zum zweiten eine Vorbemerkung zur sprachwissenschaftlichen Neubestimmung:

- Die Sprachwissenschaft geht, entsprechend dem sprachphilosophischen Ausgangspunkt, vom Sprechakt aus, d.h., sie versucht eine neue Beschreibung von Sprache; Sprache wird als Tätigkeit verstanden und als solche beschrieben.

Welche didaktischen Konsequenzen ergaben sich aus diesem sprachphilosophischen und sprachwissenschaftlichen Neuansatz? Der Lerner mußte

wieder einmal in das Zentrum des Interesses rücken, aber der Lerner eben als Sprachlerner, als Sprachhandelnder. Damit wird auch der Lerngegenstand des Lerners neu beschrieben. Sein Lerngegenstand wird nicht mehr die Sprache als System sein (das sich z.B. in Form von Grammatik materialisiert), sondern sein Lerngegenstand wird das Handeln in der Sprache und mit der Sprache sein. Daraus folgt dann unausweichlich, daß der Lerner

- a) sehr viel ernster genommen werden muß, als dies vorher der Fall war, und zwar der Lerner genau als Sprachlerner, und
- b) daß er anders instruiert werden muß, als dies bisher der Fall war, wenn denn der Lernprozeß erfolgreich verlaufen soll.

An dieser Stelle, bei der Instruktion beginnen dann die methodischen Überlegungen. Wie kann der Schüler, wie kann der Kursteilnehmer zu Wort kommen? Wie kann er seinen Interessen, seinen Bedürfnissen entsprechend in die Sprache eingeführt werden? Wie kann er in die Lage versetzt werden, nicht nur sprachliche Bezeichnungsmittel zu lernen, sondern auch das Funktionieren von Sprache zu lernen?

Zur Lösung dieser Fragen haben die kommunikativen Didaktiker nun keine geschlossene Methodenlehre entwickelt, wie etwa die audiovisuellen oder die audiolingualen Methodiker, sondern sie haben eine Reihe Prinzipien aufgestellt und sich im Übrigen eklektisch verhalten.

- Ihr Prinzip Nummer 1: Der Schüler bzw. Kursteilnehmer spricht für sich selbst (wie er auch für sich selbst lernt). Er soll Gelegenheit erhalten, seine Fragen zu stellen. Er hat einen Anspruch darauf, daß seine Probleme im Unterricht zur Sprache kommen, seine Probleme behandelt werden.
- Prinzip Nummer 2: Schüler und Kursteilnehmer sollen wissen, was sie lernen und wozu sie es lernen. Darum werden ihnen die Sprechakte erläutert, mit denen sie sich beschäftigen; es wird ihnen gezeigt, was sie mit Worten, mit Sätzen, mit Strukturen ausdrücken können. Es werden

ihnen also die Verbindungen von Äußerungsabsicht und Verwirklichung der Äußerung aufgezeigt.

- Prinzip Nummer 3: Bloßer Drill ist verpönt. Bewußtmachung wird dagegen sehr geschätzt.
- Prinzip Nummer 4: Die Muttersprache hat nicht nur dienende Funktion; sie dient nicht nur zur Sinnerklärung, zur grammatischen Erklärung; sie führt den Lernprozeß weiter, sie wird dynamisch eingesetzt.

Allerdings hat sie für den kommunikativen Didaktiker diese Aufgabe nur vorübergehend: Alles, was bereits bekannt ist, alles was ritualisiert ist (wie z.B. der Klassenraumdiskurs) kann in der Zielsprache ausgedrückt werden und muß in der Zielsprache ausgedrückt werden.

Wie diese Prinzipien in einem kommunikativen Lehrwerk konkretisiert werden, dafür ein kurzes Zitat aus dem *Livre du Professeur* des Grundschullehrwerks *Alors François*, Bd. 1³⁶:

Die Situationen sind dem Erfahrungsbereich der 10- bis 12jährigen entnommen, in beschränktem Maße wird der erwartbare Erfahrungsbereich mit bestimmten kulturspezifischen Merkmalen des frankophonen Sprachraums berücksichtigt. Der Rückgriff auf den Erfahrungsbereich der Zielgruppe macht die Sprachinhalte leicht nachvollziehbar. Die Personen des Lehrwerks drücken das aus, was der Schüler täglich ausdrückt und ausdrücken will. Seine Vorstellungen, seine Wünsche, seine Bitten, seine Proteste, seine Fragen, seine Meinungen, die nicht immer mit den Meinungen der Erwachsenen übereinstimmen. Dem Schüler wird also von Anfang an die Möglichkeit gegeben, selbst Erlebtes im Medium der Zielsprache zu verstehen und auszudrücken. Auf diese Weise läßt sich trotz eines sehr beschränkten Wortschatzes und trotz einer behutsam dosierenden grammatischen Progression zügig ein kommunikativer Unterricht aufbauen, in dem der Schüler sich nicht auf die Rolle des Reagierenden zu beschränken braucht, der nur sagt, was der Lehrer von ihm erwartet, meist im Rahmen einer Stimulus-Response-Übung. Es ist unbestreitbar, daß der Schüler als Lernender sich dieser Rolle des Reagierenden nicht entziehen kann, es steht aber gleichfalls fest, daß er auch im Fremdsprachenunterricht sehr früh initiativ werden kann, seine persönlichen Meinungen, seine Neigungen, seine augenblicklichen

³⁶ Heinrich Johann Schmitt, *Alors François* (Frankfurt a.M.: Diesterweg 1978).

Lernschwierigkeiten usw. ausdrücken und eine dialogische Haltung einnehmen kann, wenn man ihm die dazu notwendigen sprachlichen Mittel zuspielt. (S. 14)

Natürlich ist auch in einem kommunikativen Lehrwerk (und damit in einem kommunikativen Unterricht) nicht ohne Simulation, ohne Steuerung (die die Autonomie begrenzt), nicht ohne Drill auszukommen. Aber es ist unbestreitbar, daß die Gewichte anders verteilt sind, als in einem vorkommunikativen Lehrwerk.

7.9 Ein Blick auf die sogenannten alternativen Methoden

Ich hatte Ihnen eingangs dieses Kapitels über die Geschichte der Methoden angekündigt, daß ich mit den sogenannten alternativen Methoden enden werde, die in den achtziger Jahren unseres Jahrhunderts von sich reden machten. Ich hatte die Frage gestellt, wie es kommt, daß die zweite Hälfte des 20. Jahrhunderts so überaus fruchtbar an neuen Methodenkonzepten ist.

Während die vermittelnde Methode sechzig Jahre lang dominierend blieb, brachten die sechziger, siebziger und achtziger Jahre in rascher Abfolge die audiolinguale, die audiovisuelle, die kommunikative Methode und dann mit Suggestopädie, Silent Way, psychodramaturgie linguistique usw. usw. andere geschlossene Methodenkonzepte (wenn man unter "geschlossen" jene Konzepte, die einen einheitlichen Methodenzugriff zugrunde legen – im Gegensatz etwa zu den offenen Methodenkonzepten des kommunikativen Ansatzes – verstehen will).

Wie ist diese Fülle von methodischen Konzeptionen in den letzten Jahrzehnten zu verstehen? Wir haben eine Antwort bereits in einem vorhergehenden Kapitel erhalten, als wir von den Lernenden sprachen: Die massive Ausdehnung des Fremdsprachenunterrichts auf alle denkbaren Publikumsgruppen

ist ein Phänomen, das nicht zu übersehen ist. Unterschiedliche Publika verlangen unterschiedliche Methoden.

So ist der kommunikative Ansatz eine Antwort auf das Angebot, das Schulen in Gestalt eines Fremdsprachenunterrichts für alle machen, auch z.B. für Lernschwache.

Die sogenannten alternativen Methoden sind vor allem für Erwachsene mit besonderen Lernproblemen entwickelt worden. Auch sie sind also eine Antwort auf eine Veränderung in den Lernpopulationen.


Die audiolinguale und die audiovisuelle Methode waren ursprünglich als Intensivmethoden konzipiert, für Lerner in ganz bestimmten Lernzusammenhängen. Daß sie anschließend dann weltweit benutzt worden sind, ist das Ergebnis einer geschickten Vermarktung und hat zur Folge gehabt, daß sie auf neue Situationen adaptiert werden mußten.

Eine andere Antwort auf die Frage, warum heute eine derartige Fülle von Methodenangeboten gemacht wird, kann erst beantwortet werden, wenn wir uns der Geschichte der Unterrichtsmedien zugewandt haben. Neue Medien machen neue Methoden möglich: Ich weise nur auf die audiovisuelle Methode als ein Beispiel hin. Denken Sie heute daran, daß der Computer erfolgreich Einzug in den Fremdsprachenunterricht hält, in Gestalt des sogenannten CALL (*Computer Assisted Language Learning*) aber auch CALT (*Computer Assisted Language Teaching*). Es sind aber nicht nur neue Medien, sondern unter Umständen auch bisher unbekannte Techniken, die zu einer Veränderung des Fremdsprachenunterrichts führen. Ich nenne hier nur die Technik der Maske in der *psychodramaturgie linguistique*.

Ich will mit diesen Bemerkungen das Kapitel über Unterrichtsmethoden schließen. Es ist keine Frage, daß deren Entwicklung den Fremdsprachenunterricht (und die Fremdsprachendidaktik) in den letzten 200 Jahren außerordentlich stark geprägt hat; wenn man sagen kann, daß Lehrer Methoden entwickeln, dann kann man ebensogut sagen, daß Methoden Lehrer prägen. Der souveräne direkte Methodiker (oder sagen wir besser: der Lehrer, der nach der direkten Methode unterrichtete) von ehedem hat mit dem Lernberater des kommunikativen Unterrichts von heute oder dem Psychodramaturgen von heute nicht mehr allzu viel gemeinsam. War der eine der unbestreitbare Mittelpunkt des Geschehens im Unterricht, so ist beim anderen der Schüler unübersehbar in den Mittelpunkt des Geschehens gerückt. Stand beim audiovisuellen Lehrer die Medienkombination im Mittelpunkt des Geschehens, so hat die suggestopädische Lehrerin wiederum als Person (und in gewissem Maß als Medium) einen neuen Platz erhalten³⁷.

Kurzum: Auch die Methodendiskussion hat uns verdeutlicht, was es heißt, Fremdsprachenunterricht und Fremdsprachendidaktik sozialgeschichtlich zu betrachten. Es hängt eben alles zusammen: die Lehrer, die Lernenden, die Medien, die Unterrichtsgegenstände, die Methoden usw.

37

 Ludger Schiffler, *Suggestopädie und Superlearning - empirisch geprüft* (Frankfurt a.M.: Diesterweg 1988). Ders., Eine Lektionseinführung mit Hilfe der 'interaktiven Suggestopädie' (*Praxis des fremdsprachlichen Unterrichts* 3/1992, S. 300-308).

8. Die Geschichte der Medien im Fremdsprachenunterricht

Wenn wir von Medien sprechen, dann ist zweierlei in den Blick zu nehmen: die Geräte (die Hardware, *les supports techniques* oder *le matériel*), die Programme (Software, *le didacticiel*)³⁸.

Beides gehört in eine sozialgeschichtliche Betrachtung des Fremdsprachenunterrichts hinein. Denn zum einen ist ein Fremdsprachenunterricht immer auf Medien angewiesen gewesen, sind Medien immer im Fremdsprachenunterricht eingesetzt worden, haben sie ihn durch ihre materielle Präsenz und durch die ihnen je eigene Vermittlungsweise geprägt.

Zum anderen sind die Medien Produkte der technischen und der zivilisatorischen sowie der informatischen Entwicklung, und somit vermag die Geschichte des Medieneinsatzes im Fremdsprachenunterricht deutlich zu machen, inwieweit der Fremdsprachenunterricht in die allgemeine technische und zivilisatorische Entwicklung eingebunden worden ist, inwieweit gesellschaftliche und/oder individuelle Bedürfnisse den Medieneinsatz erzwungen haben.

8.1 Bibliographische Vorbemerkung

Wir verfügen über zwei neuere historische Werke in deutscher Sprache:

- ✚ Hanno Schilder, *Medien im neusprachlichen Unterricht* (Kronberg 1977).

³⁸ Wolfgang Bergmann, Was die alte Schule von der neuen Welt verstehen muß. In: Michèle Letzelter & F.-J. Meißner (1998), *L'enseignement de deux langues partenaires. Der Unterricht zweier Partnersprachen. Actes du Congrès Franco-Allemand/Akten des Deutsch-Französischen Kongresses, Tours 31-10-3-11-1996 à l'Université de Tours* (Tübingen 1998, Bd .II, S. 557-566).

✚ Markus Reinfried, *Das Bild im Fremdsprachenunterricht* (Tübingen 1992).

Während Schilder sowohl die auditiven Medien wie die visuellen Medien behandelt, allerdings nur für die Zeit von 1880 an (bis ca. 1960), setzt Reinfried in seiner Betrachtung des Bildes im Fremdsprachenunterricht sehr viel früher an – mit Anfängen im 15. Jahrhundert und endend 1945).

Ich will noch eine ältere Untersuchung erwähnen: Adolf Bohlen, *Bild und Ton im Fremdsprachenunterricht* (Dortmund 1962). Der Zweck dieser kleinen Untersuchung war allerdings nicht in erster Linie die Erforschung der Geschichte der Medien im Fremdsprachenunterricht, sondern eine Bestandsaufnahme für den Fremdsprachenunterricht im Jahre 1962.

Neuere Entwicklungen sind naturgemäß in diesen historischen Untersuchungen nicht berücksichtigt. Ich nenne daher einen Sammelband für das Medium, das derzeit wohl am meisten diskutiert wird, den Computer, und zwar eine Publikation, in der auch ein knapper historischer Überblick gegeben wird:

✚ Langenscheidt-Redaktion (Hrsg.), *Computergestützter Fremdsprachenunterricht. Ein Handbuch* (München: Langenscheidt 1982)³⁹.

8.2 Ein Überblick über die Medien – Geräte – in der Geschichte des Fremdsprachenunterrichts

Am Anfang stand ohne Frage das Buch. Grammatiken, Wortlisten, polyglotte Wörterbücher, Gesprächssammlungen können mit dem ausgehenden 15.

³⁹ Dietmar Rösler, *E-Learning Fremdsprachen – eine kritische Einführung* (Tübingen: Stauffenburg, 3. Auflage 2010). Ders., Mehrsprachigkeit und digital gestütztes Lehren und Lernen fremder Sprachen. (Fäcke & Meißner [Hrsg], 2019, S. 245-250). Ders., E-Learning und das Fremdsprachenlernen mit dem Internet (Hallet & Königs [Hrsg.], 2010, S. 285-289). (FJM)

Jahrhundert nachgewiesen werden. Der Fremdsprachenunterricht wird – wie das Lehren und Lernen überhaupt – durch die Erfindung des Buchdrucks mit beweglichen Lettern erheblich beeinflusst. Bücher werden erschwinglicher als vorher. Sie werden daher weiter verbreitet. Und so werden sie im Fremdsprachenunterricht für lange Zeit zu Leitmedien.

Das zweite Leitmedium sind Papier und Feder bzw. Stift. Sie sind nicht nur dort von Bedeutung, wo eine aktive Schreibkompetenz entwickelt werden sollte, sondern mehr noch als Hilfsmittel für das Memorieren und Festigen von Gelerntem.

Sowohl Lehrbuch, Wörterbuch, Grammatikbuch und Textsammlungen wie auch Schülerhefte waren prinzipiell geeignet, neben Texten auch Bilder zu nutzen. Systematisch hat das als erster Comenius in seinem *Orbis sensualium pictus* von 1658 getan (dazu Reinfried S. 33 ff.).

Zwar war Comenius nicht der erste, der Bilder für den Unterricht überhaupt nutzte, er war dagegen der erste, der sie zum Leitmedium für den Unterricht machte. – Bei Reinfried kann man die Vorgeschichte des Bildeinsatzes vor Comenius nachlesen. Seine ältesten Belege stammen aus dem 15. Jahrhundert – bescheidene Anfänge mit Federzeichnungen in Vokabularien. Erasmus und mehrere andere humanistische Theoretiker haben über den Bildeinsatz beim Lernen nachgedacht, und es ist mit Sicherheit im praktischen Fremdsprachenunterricht des 16. Jahrhunderts mit Bildern gearbeitet worden, vermutlich nicht erst damals, sondern auch bereits im Mittelalter. Aber die systematische Nutzung von Bildern blieb tatsächlich Comenius vorbehalten.

Der *Orbis pictus* enthält 150 Holzschnitte, für jedes Kapitel einen besonderen. Diese Holzschnitte sollen wichtige sprachliche Erscheinungen bildlich

vermitteln. Die Holzschnitte sind im Druck relativ klein ausgefallen. Sie sind trotzdem beziffert – d.h. alle darin dargestellten Gegenstände tragen eine Zahl, die auf eine sprachliche Erklärung hinweist. Die Lernenden können also vom Bild ausgehen und werden vom Bild auf die Fußnoten verwiesen, in denen ihnen – in Kolonnen angeordnet – die Wörter verschiedener Sprachen erklärt werden. Denn in der Tat waren die Ausgaben des *Orbis pictus* meistens mehrsprachig, so ist z.B. in einer Ausgabe von 1660 – die dann noch öfter nachgedruckt worden ist – das Deutsche, das Lateinische, das Italienische und das Französische vertreten. Es hat auch Ausgaben in anderen Sprachkombinationen gegeben.

Comenius *Orbis pictus* ist bis ins 19. Jahrhundert hinein verwandt worden, als ein international verbreitetes, vom Bild her gesteuertes Lehrwerk. Er hat zahlreiche Nachfolger gefunden. Die Nachfolger unterschieden sich jedoch in ihrem sprachdidaktischen Ansatz sehr stark von Comenius. Sie verzichteten auf den eindeutigen Verweis vom Bild zum Wort. Damit erhielt das Bild dann einen anderen Auftrag, als es ihn nach Comenius hatte: Nach ihm sollte es sinnlich erfahrbare Wirklichkeit repräsentieren und von der Repräsentation aus zum sprachlichen Ausdruck führen.

Basedow dagegen, der Philanthropist, und sein Adept Wolke griffen zum Zweck der Versinnlichung viel lieber auf natürliche Gegenstände zurück. Da jedoch nicht alles im Klassenraum gezeigt werden konnte – auch das beste Naturalienkabinett konnte nicht die ganze Schöpfung enthalten – bedienten sich auch Basedow und Wolke und andere in ihrem Umkreis der bildlichen Darstellung. So ließ Basedow für sein Elementarwerk (mit dem er die Kinder in das Lesen und Schreiben einführte) von dem Kupferstecher Daniel Chodowiecki Bildtafeln entwickeln, die nach dem Willen Basedows sowohl

Wirklichkeit darstellen sollten als auch Verweischarakter hatten, wie sie Vergnügen beim Lernen erzeugen sollten. Mit diesen Bildtafeln sollten sich die Schüler auch in stiller Arbeit beschäftigen können, lustbetont. Sie wurden aber auch immer wieder im Unterricht, und zwar durchaus sowohl im Sachunterricht wie auch im Sprachunterricht herangezogen. Man vertraute auf ihre motivierende Kraft. Wo es jedoch angebracht erschien und wo es möglich war, wurden im Philanthropin Gegenstände zur Versinnlichung verwandt. Es ist z.B. der Bericht über eine Französischstunde im Philanthropin überliefert, in der der Lehrer über die bäuerliche Arbeit handelt und Ackergeräte zur Veranschaulichung der Arbeitsvorgänge benutzt.

Anschauung zu erzeugen durch das Vorweisen von realen Gegenständen, ist eine beliebte Technik des Fremdsprachenunterrichts bis heute geblieben, und so dürfen wir neben dem Bild auch den realen Gegenstand als ein Unterrichtsmedium im Fremdsprachenunterricht bezeichnen.

Doch kommen wir auf die Abbildung als solche zurück, und zwar noch einmal auf ihre Verwendung im Philanthropin. Basedow hat Abbildungen sowohl im Kleinformat im Buch benutzt wie auch vergrößert als Wandtafel. Das ist ein weiterer Schritt der Verselbständigung des Bildes und der Verselbständigung seiner Funktion im Unterricht. Hier wird es nun vollends zum Leitmedium. Als solches hat es im 19. Jahrhundert eine große Rolle namentlich im Elementarunterricht gespielt. Auch im Fremdsprachenunterricht wurden Bildtafeln immer wieder eingesetzt. Aber die Verwendung der Bilder war keineswegs auf den Fremdsprachenunterricht beschränkt. Im Gegenteil, Bilder wurden immer wieder in anderem Unterricht eingesetzt, so z.B. im Elementarunterricht, dann aber auch im muttersprachlichen Sachunterricht und schließlich sogar im Fachunterricht in den höheren Klassen. Die

Weiterverwendung im Fremdsprachenunterricht lag nahe. Man sah in der Mehrfachverwendung der gleichen Bilder durchaus einen Vorteil: Die Schüler waren mit den Bildern bereits vertraut und konnten sich daher auf bestimmte Details, z.B. auf den fremdsprachlichen Ausdruck konzentrieren.

Es verwundert nicht, daß mit der neusprachlichen Reform der Bildeinsatz im Fremdsprachenunterricht einen hohen, einen höheren Stellenwert erhielt. Hier waren es vor allen Dingen die direkten Methodiker, die Bilder zu schätzen wußten.

Die Bilder selbst und ihre Anordnung veränderten sich im Laufe der Zeit. So tauchten z.B. am Ende des 19. Jahrhunderts zum erstenmal Bildserien auf, etwa bei

- Gustav Egli, *Bildersaal für den Fremdsprachenunterricht* (Zürich o. J. [1893 ff.]) (s. hierzu Reinfried, S. 127 ff).

Gegen Ende des Jahrhunderts werden dann auch die ersten landeskundlich interessanten Bilder auf den Markt gebracht: Bilder von Paris oder von London, oder Bilder von ausländischen Schiffen u. ä. m.

Es ist evident, daß auch die technische Entwicklung den Bildeinsatz im Fremdsprachenunterricht stark verändert und beeinflußt hat. Ende der zwanziger Jahre und in den dreißiger Jahren wurden mehr und mehr Photographien in die Lehrbücher eingebracht. Allerdings hat die Photographie als neue Kunstform die anderen bildlichen Darstellungen keineswegs zu verdrängen vermocht. Auch das Diapositiv als ein Abkömmling der Photographie hat den Fremdsprachenunterricht nicht zu dominieren vermocht. Die audiovisuellen Methodiker bevorzugten aus nachvollziehbaren Gründen das gezeichnete Diapositiv; denn der Zeichner fokussiert in anderer und deutlicherer Weise als dies der Photograph tun kann. Der Photograph kann

prinzipiell nichts auslassen, es sei denn, er tut das durch aufwendige Retouchen.

Erst seit Beginn der achtziger Jahre hat das Video – also das bewegte Bild – Einzug in den Fremdsprachenunterricht gehalten. Damit sind wir aber schon bei einer neuen Sorte von Medien, die in neuartiger Weise zu Leitmedien werden konnten. Bevor ich darauf eingehe, muß ich jedoch die Entwicklung der auditiven Medien betrachten. Deren Geschichte ist jünger und daher rascher erzählt. Es sind sechs Stufen der technischen Entwicklung und Stufen der Entwicklung der Unterrichtsmedien festzustellen:

- die Sprechmaschine
- das Grammophon mit der Schallplatte
- das Magntophon
- der Tonfilm
- Fernsehen und Video
- die digitale Tonaufzeichnung.

Die Sprechmaschine war eine Erfindung des Engländers Edison aus dem Jahre 1877. Sie bestand aus einem Trichter, der laut besprochen Sprechöne auf einer Wachswalze festzuhalten in der Lage war, die dann anschließend wiedergegeben werden konnten. Edison selbst regte schon in seiner Patentschrift die Nutzung der Erfindung für den Sprachunterricht an. Es heißt darin (zitiert nach Schilder, S. 182):

Ich fordere (...) Verwendung zu erzieherischen Zwecken, z.B. die Aufbewahrung von Erklärungen des Lehrers, so daß der Zögling jederzeit auf sie zurückgreifen kann, Aufnahme von Lautier- und anderen Lektionen, die behufs besserer Einprägung durch häufige Wiederholung in den Phonographen hineingesprochen werden.

Zwar wurde von der Sprechmaschine relativ viel gesprochen. Auf Neu-philologentagen und anderen Kongressen wurde sie mehrfach vorgestellt. Aber sie fand nur sehr zögerlich Eingang in den praktischen Fremdsprachenunterricht.

Anders war das mit dem Grammophon. Grammophone kamen etwa zehn Jahre später auf den Markt, als eine Erfindung von Emil Berliner. Schilder datiert den Einzug dieser Geräte in die Schulen auf das Jahr 1903. Er stützt sich dabei auf einige Aufsätze eines Wiener Fremdsprachenlehrers, Viktor A. Reko, u. a. auf den Aufsatz "Über einige neuere Versuche mit Sprechmaschinen", *Schulprogramm* (Wien 1906,).

Das Grammophon dient nun, anders als Edisons Sprechmaschine, nicht als Aufnahmegerät, sondern als Wiedergabegerät. Es wundert daher nicht, daß es interessant erschien, mit seiner Hilfe sogenannte Hörbilder in den Unterricht zu bringen, d.h.

- Stimmen authentischer Sprecher: Orthophonische, mustergültige Aussprache, mustergültige Intonation und Diktion
- aber auch das Hörerlebnis poetischer und dramatischer Texte
- das Hörerlebnis von Liedern (evtl. auch zum Mit- und Nachsingen)⁴⁰.

Die technische Entwicklung hat hier also eine zweite Verwendungsmöglichkeit für Tonträger oder Tonspeicher möglich gemacht: den originalen Klang, das originale Hörerlebnis zu vermitteln.

⁴⁰ Andreas Rauch, *Musikeinsatz im Französischunterricht. Eine historische Darstellung bis 1914* (Tübingen: Narr 2019). Eynar Leupold (Hrsg.), Sprache und Musik (*Der fremdsprachliche Unterricht – Französisch 57*, 2002). (F-JM)

Eine Kombination von beiden – Hörerziehung und Sprecherziehung, Lernen durch Übung der Hörorgane und Übung der Sprechwerkzeuge – wurde durch das Tonband möglich, das sozusagen die Eigenschaften von Sprechmaschine und Grammophon kombinierte. Man kann bekanntlich das Tonband sowohl als Aufnahme- wie als Wiedergabegerät benutzen. Durch die Aufteilung des Tonbandes oder des Magnetbandes in zwei Spuren mit getrenntem Aufnahme- und Abspielzugang wurde eine neue Form seiner Nutzung möglich, die dann zum Sprachlabor geführt hat.

Als die ersten Sprachlabore aus den Vereinigten Staaten nach Europa importiert wurden, da hatten manche Fremdsprachendidaktiker den Eindruck, nun beginne eine neue Ära des Fremdsprachenunterrichts. Das Sprachlabor wurde von ihnen, anders als Sprechmaschine, Grammophon oder Tonbandgerät, die jeweils in ihrer Hilfsfunktion gesehen worden waren, zum Leitmedium hochstilisiert. Dies übrigens mit schlimmen Folgen, wie man inzwischen weiß.

Das Sprachlabor begann seinen kurzen Siegeszug in Zeiten, in denen der Begriff "programmierter Unterricht" hoch konnotiert war. Es ist gerade zum Musterfall des Lernens nach linear aufgebauten Programmen geworden.

Das ist einer der Gründe für sein Scheitern: Nicht jeder lernt nach gleichem Schema, lineare Programme nehmen keine Rücksicht auf individuelle Lernprobleme. Mit dem Sprachlabor wurden sicherlich nicht alle Populationen oder Populationsteile in gleicher Weise erreicht.

Nun kam beim Sprachlabor etwas hinzu, was für den Sprachunterricht besonders schädlich war: das Lernen in der Isolierung. Dieser Mangel konnte nur dann kompensiert werden, wenn die Arbeit im Sprachlabor wohl dosiert und unterstützend eingesetzt wurde, nicht jedoch, wenn – wie in manchen

Programmen – dem Sprachlabor der Auftrag übertragen wurde, den Fremdsprachenunterricht als Ganzes zu leisten.

Es wäre nun lohnend, auf die Techniken der Programmierung im Sprachlabor einzugehen. Das würde uns allerdings aus dieser mediengeschichtlichen Betrachtung herausführen. Ich verweise stattdessen auf eine ausgezeichnete Dissertation zum Thema:

✚ Eberhard Kleinschmidt, *Das kommunikative Potential französischer Strukturübungsprogramme* (Tübingen 1988).

Lassen Sie mich zum Abschluß der Behandlung der auditiven Medien auf den Rundfunk eingehen, der seit seiner Frühzeit in den zwanziger Jahren für den Fremdsprachenunterricht (und für das autonome Lernen von Fremdsprachen) wichtig geworden ist. Einen kurzen historischen Abriß für die Geschichte des Schulfunks nach 1945 (also nicht die Frühgeschichte) finden Sie bei

✚ Gabriele Sommer, Französische Schulfunksendungen im Hörfunk der Bundesrepublik Deutschland seit 1945 (Heiner van Bömmel, H. Christ & Michael Wendt (Hrsg.), *Lernen und Lehren fremder Sprachen* [Tübingen 1992, S. 155-165]).

Der Schulfunk – wie ich hier abgekürzt sage – hat eine dreifache Bedeutung für das Lehren und Lernen fremder Sprachen bekommen:

1. Er hat Sendungen für den Unterricht, für das Klassenzimmer produziert. Dabei mußte er zweierlei ins Auge fassen:

- a) funkgerecht operieren
- b) sich auf seine Adressatenpopulation einstellen; d.h. für bestimmte Altersgruppen und bestimmte Lernfortschrittsstufen produzieren.

Funkgerecht produzieren (z.B. Unterhalten, auf häufigen Sprecherwechsel achten, Musikeinlagen bringen usw.) *und* schulgerecht sein, d.h. z.B. auf

Richtlinien, Lernziele, verwendete Lehrbücher (und die durch diese produzierten Kenntnisse) achten, das versteht sich nicht von selbst. Das mußte zu einer spezifischen Didaktik des Schulfunks führen, die dann auch entwickelt worden ist⁴¹.

2. Die zweite Bedeutung des Schulfunks ist die, daß er nicht nur Schüler in Schulen erreicht, sondern – vor allem wenn er nachmittags oder in den Ferien ausgestrahlt wird – eine vielfältige und nicht genau zu definierende Population. Man weiß nicht genau, worin seine größere praktische Bedeutung liegt, ob in seiner unmittelbaren Einwirkung auf den Unterricht oder darin, daß er alle möglichen Hörer erreicht. Aber eines ist klar: Diese doppelte Wirkung konnte die Didaktik des Schulfunks nicht unbeeinflusst lassen.
3. Eine dritte Bedeutung des Funks für das Fremdsprachenlernen liegt darin, daß er eigene Rundfunksprachkurse entwickelt hat, die mit dem Schulfunk nichts zu tun haben. Eine Aufgabe, der sich im letzten Jahrzehnt auch das Fernsehen zugewandt hat. Diese Rundfunk- oder Fernsehsprachkurse sind für Lerner im Selbststudium gedacht und arbeiten zumeist im Medienverbund (von Buch, Arbeitsheft, Lösungsheften, Tonbandkassetten, Videokassetten). Das Leitmedium in diesem Verbund ist jedoch eindeutig der Funk oder das Fernsehen.

Die quantitative Entwicklung dieser Kurse kann man sehr gut verfolgen, wenn man die jährlich erscheinenden Übersichten verfolgt, die das Goethe-Institut

⁴¹ Vgl. Andreas Rauch, *Musikeinsatz im Französischunterricht. Eine historische Darstellung bis 1914* (Tübingen 2019).

herausgibt, auf alle europäischen Länder und auf alle denkbaren Sprachen, die dort unterrichtet werden, bezogen.

Berühmte Beispiele für solche massenmedial gestützten Kurse sind: Follow-me. Jetzt neu: *Look ahead, Avec Plaisir, Viaje al español*.

Anders als der audiovisuelle Unterricht es konzipiert hatte, hat sich in Gestalt des Tonfilms, des Fernsehens und des Video ein neues Medium im Fremdsprachenunterricht etabliert, ein Medium, das sich nicht mehr als Verbund von Bild und Ton, als Medienkombination darstellt, sondern als Medium eigener Art.

Es ist fraglos anzuerkennen, daß dieses neue Medium den Fremdsprachenunterricht in zweierlei Hinsicht verändert hat:

- Jetzt wird zum erstenmal authentische Sprache im Fremdsprachenunterricht vorgeführt, hör- und sichtbar gemacht.
- Zum zweiten wird für das landeskundliche Lernen eine neue Informationsquelle zur Verfügung gestellt, die man bisher nicht beachtete bzw. die auch nicht beachtbar war. Stichwort: Authentizität der Information.

Von Ausnahmen abgesehen (so z.B. von Fernsehkursen) ist aber nicht versucht worden, das Medium Fernsehen (oder Video oder Tonfilm) zum Leitmedium zu machen. Dies ist jedoch mit einer Einschränkung zu sagen: Die Nutzung des Video zum je eigenen Einfangen von Realität. Interviews von Informanten auf Videobasis, Festhalten von Unterricht auf Video zum Zweck der Korrektur der eigenen Leistung usw. Über eine solche Nutzung des Video berichtet

- ✚ Wolfgang Bufe: From Official Television Broadcasting to Individualized Video production on Location – An Alternative paradigm of Language Learning ([Batz & Bufe \[Hrsg.\], 1991](#), S. 388-410).

Wenn ich an diese Bemerkung nun den Begriff "interaktives Video" anschlieÙe, dann komme ich abschließend zur Nutzung des Computers im Fremdsprachenunterricht. Man spricht seit einigen Jahren von CALL (*Computer Assisted Language Learning*), womit einmal mehr deutlich gemacht wird, daß Medien im Fremdsprachenunterricht Hilfsmittel sind. Immer wenn sie sich zu Leitmedien entwickeln, ist Vorsicht geboten.

Beim interaktiven Video handelt es sich nun um eine Verbindung von Video und Computer, wobei der Computer die Rolle des Informanten übernimmt, an den sich der mit dem Video arbeitende Lerner wenden kann. Der Computer hat natürlich nur so viele Antworten vorrätig, wie ihm vom Programmierer eingegeben worden sind. Aber das können in einem sorgfältig verzweigten Programm schon recht viele sein.

Der Computer dient also beim interaktiven Video als Nachschlagewerk, aber als Nachschlagewerk, das auch korrigierende Antworten bei Fragen oder bei Aufgabenlösungen geben kann⁴².

Ich habe bei diesem Überblick über die technischen Unterrichtsmedien einige Medien überhaupt nicht erwähnt:

- die Wandtafel
- die Flanelltafel
- den Ball
- Kartenspiele und Brettspiele
- Handpuppen

⁴² Diese Ausführungen sind infolge der rasanten Entwicklung von IT überholt. Sie werden in der Vorlesung belassen, weil sie einen Augenblick der historischen Sicht auf die Entwicklung des Digitalen Zeitalters aufnehmen. (F-JM)

- Masken.

Es ging mir nicht darum, ein vollständiges Bild der Verwendung von Medien im Fremdsprachenunterricht zu geben, sondern vor allem auf die Schnittstellen aufmerksam zu machen, an denen technische Entwicklung, Veränderung des Publikums, Wandel der Bedürfnisse, Formulierung neuer Lehrziele und Lernziele, aber auch Wandel im Bewußtsein und im Rollenverständnis der Lehrer aufeinandertrafen. Diese Schnittstellen will ich, dieses Kapitel abschließend, beleuchten.

8.3 Die Geschichte der Unterrichtsmedien in einer Sozialgeschichte des Fremdsprachenunterrichts

Wir haben eine erste Schnittstelle im 17. Jahrhundert feststellen können. Bilder – Holzschnitte, Kupferstiche – wurden nun in großem Umfang im Fremdsprachenunterricht eingesetzt. Sie dienten dazu:

- Inhalte zu erklären, ohne daß der Weg über die Muttersprache gegangen werden mußte;
- Gesprächsanlässe anzugeben.

Sie sollten:

- das eigenständige Lernen fördern
- gefallen, Vergnügen machen, kurz: "motivieren".

Der letztere Punkt ist eher sprachdidaktischer Art.

Inwieweit hat der Einsatz von Bildern den Fremdsprachenunterricht im 17. und 18. Jahrhundert verändert, inwieweit haben die Bilder also eine Leitfunktion übernommen, inwieweit sind sie in dienender Rolle eingesetzt worden?

Fraglos bedeutet der Einsatz von Bildern einen Schritt zum autonomen Lernen: Die Schüler können sich selbständig mit den Bildern befassen und z.B. im *Orbis pictus* selbständig Wortbedeutungen herausuchen, Wörter nummerieren, u. a. konnten Bilder in häuslicher Arbeit beschrieben, über Bildinhalte konnte erzählt werden. Die Bilder konnten tendenziell auch einsprachigen Unterricht ermöglichen, ohne dazu allerdings zu zwingen. Auf jeden Fall legten sie eine Erklärung von Vokabeln ohne Rückgriff auf die Muttersprache nahe.

Wo Bilder als Wandtafeln eingesetzt wurden, war das Medium geeignet, den Mittelpunkt des Lernprozesses in der Klasse abzugeben. Dabei konnten Schüler aktiviert werden, indem ihnen zeitweise Lehreraufgaben übertragen wurden. Der Lehrer selbst aber rückt bei der Arbeit mit den Bildern als Leitmedium aus dem Zentrum des Interesses.

Bilder brachten äußere Wirklichkeit in das Klassenzimmer und in die Studierstube des Schülers. Mit dieser ihrer referenziellen Funktion erfüllten sie eine wichtige andere Aufgabe. Sie vermittelten "Anschauung" – so nannten das die zeitgenössischen Didaktiker – oder, wie Basedow sagte, sie waren in der Lage zu "versinnlichen". Aber darüber hinaus oblag es ihnen, Phantasie freizusetzen – Phantasie der Lehrer und ihrer Schüler.

Wir haben in unserer Betrachtung des Bildes und seiner Rolle im Fremdsprachenunterricht festgestellt, daß auch technische Neuerungen wie der Mehrfarbdruck oder die Projektionstechnik über Diapositive oder Transparentfolien prinzipiell die Funktion des Bildes nicht verändert haben, soweit es sich um gezeichnete Bilder (und nicht um Photos) handelt – mit einer Ausnahme. Der Ehrgeiz der Zeichner der audiovisuellen Periode ging dahin, nicht referenzielle, gegenständliche Informationen zu vermitteln, sondern auch Aktionen zu

verbildlichen. Das machte es allerdings notwendig, die Zahl der zu zeigenden Bilder zu erhöhen.

Die Photographie hatte es möglich gemacht, Authentizität einzufangen. Dennoch hat sie – seitdem sie in den Jahren nach 1900 im Fremdsprachenunterricht verwandt wurde – dort immer nur eine Randexistenz gefristet.

Eine wahre Revolution hat erst das bewegte und tonbegleitete Bild gebracht – und es hat, wie wir gesehen haben, im Medienverbund gerade auch für das autonome Lernen eine große Bedeutung erlangt. Im Unterricht in der Klasse oder in der Lerngruppe hat es sich jedoch nicht durchsetzen können. Da wird dem interaktiven Lehr-Lernprozeß (gestützt durch verschiedene Medien, nicht zuletzt durch Printmedien) aus Gründen der Effizienz der Vorzug gegeben.

Auf unserer Suche nach Schnittstellen dürfen wir das ausgehende 18. Jahrhundert nicht übersehen. Mit dem Siegeszug der synthetischen Methode wird ein Medium wieder ganz in den Mittelpunkt des Interesses gerückt: das Buch (ob nun als Lehrbuch, Grammatik oder Anthologie). Wir haben zwar gesehen, daß auch in den Hochzeiten der synthetischen Methode die Analytiker – Vertreter von sogenannten natürlichen Methoden, von Anschauungsmethoden u. ä. – nicht gänzlich verschwunden sind. Aber die Synthetiker waren doch deutlich in der Mehrheit.

Erst in der Reformperiode werden dann neue Medien – auditive Medien – interessant. Wir haben aber feststellen können, daß in der Reformperiode nicht etwa eine technische Entwicklung den Ton angab, sondern die Entwicklung der Wissenschaft, hier der Phonetik, und eine neu erwachte Wertschätzung der Kenntnis der gesprochenen Sprache, aus Gründen, die wir in anderem Zusammenhang erklärt haben. Die Phonetik als Wissenschaft und die

Anwendung phonetischer Erkenntnisse im Unterricht war zwar nicht auf die neu entwickelten auditiven Medien wie Sprechmaschine und Grammophon angewiesen; sie nahm sie aber gern in ihren Dienst. Ihr ursprüngliches Werkzeug war dagegen die phonetische Umschrift (in verschiedenen Systemen) und weiterhin phonetische Schautafeln (wie z.B. Vokaltafeln, schematische Darstellungen der Hör- und Sprechapparate usw.).

Bei der allmählichen Durchsetzung technischer Mittel wurde aber ganz natürlich der Unterricht zutiefst verändert:

- Ähnlich wie beim Einsatz des Bildes gewinnt der Unterricht an Authentizität.
- Der Lehrer/die Lehrerin sind nicht mehr die einzigen Informanten über richtige Aussprache, Intonation und Diktion.
- Das Hörverstehen kann sehr viel intensiver und umfassender geübt werden. Die Ausspracheschulung erhält eine neue zusätzliche Basis.

Es ist nun interessant zu beobachten, wie die Medien sich tendenziell verselbständigen. Ein interessanter Fall ist das Sprachlabor. Es basiert auf der Erfindung des Tonbandgeräts. Um ein Band zugleich als Sender und als Empfänger und als Speicher zu benutzen, mußte man lediglich ein Tonbandgerät entwickeln, das das Band auf zwei Spuren nutzt. So kam man zum Sprachlabor. Diese Medienkombination – ursprünglich als Hilfsmedium konzipiert – wurde nun sehr schnell zu einem Gerät, das autonom zu werden sich anschickte. Und damit begann, begleitet von der Enttäuschung der Benutzer, sein Niedergang.

Die audiovisuelle Methode ist das Ergebnis einer anderen, erfolgreichen Medienkombination. Ähnlich sind es manche Video- oder Fernsehkurse. Solche Versuche sind solange erfolgreich, wie sie das Medium als Hilfsmittel

für methodisches Vorgehen auffassen. Wo die Medien dominant werden und sich verselbständigen, leidet zumeist das Programm.

Wir haben also die Reformperiode als eine Schnittstelle identifizieren können, an der technische Neuentwicklungen den didaktischen Intentionen dienstbar gemacht werden konnten. – Die Schnittstelle in den fünfziger und sechziger Jahren unseres Jahrhunderts (zeitgleich die Einführung des Sprachlabors sowie audiovisueller und gelegentlich audiolinguale Methoden) ist sehr deutlich von der behavioristischen Lerntheorie und der strukturalistischen Sprachbeschreibung geprägt und damit auf andere Weise determiniert als ausschließlich durch die Medien.

Die Betonung pragmatischer Aspekte in der Sprachbeschreibung, die Suche nach einer kommunikativen Didaktik, die Tendenz, den Lernprozeß autonom auszugestalten und den Lehr-Lernprozeß auf den Lerner zu zentrieren – das alles sind Tendenzen, die den Medien dann neue Funktionen haben zukommen lassen. Die Mediendidaktik arbeitet daher heute am liebsten multimedial, wobei den komplexeren Medien erhöhte Aufmerksamkeit entgegengebracht wird, wie ich in einer kurzen Gegenüberstellung zeigen will:

- so dem Tageslichtschreiber mehr Aufmerksamkeit als dem Diaprojektor oder der Wandtafel
- dem Videogerät mehr Aufmerksamkeit als dem Tonbandgerät
- dem PC (z.B. in Kombination mit dem Video) mehr Aufmerksamkeit als dem Buch.

Es kommt ein zusätzlicher Aspekt hinzu: die Flexibilität des Mediums. Für einen multimedial gestützten, auf den Lerner zentrierten Unterricht braucht man eine Medienausstattung, die leicht zu handhaben und flexibel einzusetzen ist.

Das ist der Grund, warum das rigide Sprachlabor durch das audiovisuelle Klassenzimmer ersetzt worden ist, idealerweise ausgestattet mit

- Tageslichtschreiber
- Diaprojektor
- Videokamera
- Videogerät mit Monitor
- Tonbandgeräte mit Lautsprechern und mit Kopfhörerausstattung zur Individualarbeit
- Wandtafel
- Pinnwand
- PC usw.⁴³

Ich will dieses Kapitel über die Medien hier enden lassen, obwohl zur Geschichte der Mediendidaktik eine Geschichte der Software, der Programme gehörte. Das ist ein weites Feld, das für bestimmte Gebiete, wie z.B. auditive Programme und multimediale Programme noch kaum beachtet ist, anders als es mit Lehrbüchern und Bildern der Fall ist. Ich lasse diese Fragestellung daher hier aus, verweise nur um der Vollständigkeit willen auf diesen Aspekt einer Sozialgeschichte des Fremdsprachenunterrichts.

⁴³ Im Unterschied zu allen anderen Medien ist der „PC“, wie H. C. richtig sagt, ein multifunktionales Mittel, das Sprache und verbale Kommunikation in ganz unterschiedlicher Weise akustisch und visuell, authentisch-nativ und lernersprachlich (*interlanguage*) organisieren und zur Anschauung bringen kann. Das durch die digitalen Medien gestützte Lehren und Lernen hat erst in den letzten drei Jahrzehnten einen unvorhersehbaren Aufschwung erfahren, die H. C. in seiner Vorlesung noch nicht vorhersehen konnte. (F-JM)

9. Institutionelle Verankerung des Fremdsprachenunterrichts

Wir haben bereits in den vorhergehenden Kapiteln gesehen, daß der Fremdsprachenunterricht zu allen Zeiten institutionell verankert gewesen ist, allerdings auf unterschiedliche Weise; die agierenden Personen, Lehrpersonen und Lernende, die Inhalte und Zielsetzungen, seine materielle Ausstattung – alles das war jederzeit an eine bestimmte Trägerschaft gebunden, ob nun an Kirchen, Klöster, Familien, private Schulen oder auch an einzelne Lehrpersonen als private Unternehmer, wie es die Sprachmeister häufig waren.

Nun ist eine Institution für den Fremdsprachenunterricht zumindest in Europa besonders wichtig geworden: das ist der Staat, oder sagen wir lieber die öffentliche Hand. Er bzw. sie ist heute, wie wir wissen, der wichtigste Träger von Fremdsprachenunterricht; er organisiert, finanziert, plant den Fremdsprachenunterricht in Schulen und Hochschulen, aber auch – auf Deutschland bezogen – indirekt in Volkshochschulen, privaten Sprachschulen, ja sogar in Industriebetrieben, Gewerkschaften. Und wenn man sich die Verhältnisse in anderen Industrieländern ansieht, dann kommt man zu ähnlichen Aussagen.

Ich will Ihnen zunächst sagen, warum es heute besser ist, statt vom Staat von der öffentlichen Hand zu sprechen; an der öffentlichen Trägerschaft sind je nach Land, je nach Tradition, unterschiedliche öffentliche Körperschaften beteiligt. So sind in Deutschland in erster Linie, aufgrund der verfassungsmäßigen Lage, die Bundesländer gefragt, was aber nicht verhindert, daß auch der Gesamtstaat, die Bundesrepublik Deutschland, auf allen möglichen Wegen sich an der Planung, Finanzierung, Durchführung von Unterricht beteiligt, ferner aber auch in hohem Maße Gemeinden und Gemeindeverbände, schließlich aber auch (was häufig übersehen wird) in zunehmendem Maße die Europäische Gemeinschaft

und sogar der Europarat, also übernationale Einrichtungen, ja es sind sogar andere Staaten als Träger beteiligt. Ich erinnere in diesem Zusammenhang an die Aktivität ausländischer Kulturinstitute in unserem Land, aber natürlich genauso gut in anderen Ländern, oder – eine Spezialität für Deutschland und Frankreich – an das Deutsch-Französische Jugendwerk und das Deutsch-Französische Sekretariat für den Austausch in der beruflichen Bildung, welchen Einrichtungen sich allmählich und sehr vorsichtig andere binationale Träger zugesellen, wie z.B. das Deutsch-Niederländische oder das Deutsch-Polnische Jugendwerk.

Die öffentliche Hand oder der Staat ist – so sichtbar und fühlbar er auch *heute* für den Fremdsprachenunterricht wirkt – als Träger ein ‚Spätkommer‘. Nach ersten Ansätzen in Folge der Reformation (s. hierzu Luthers Forderung, die Städte sollten Schulen gründen) war es die Aufklärung, die die Erziehung der Menschen zu einer Aufgabe des Staates machte. Wenn es heute im Artikel 7 des Grundgesetzes heißt: "Das gesamte Schulwesen steht unter der Aufsicht des Staates", dann ist das ein Erbstück der Aufklärung. Siehe hierzu das Preußische Allgemeine Landrecht von 1794. Dort liest man:

Schulen und Universitäten sind Veranstaltungen des Staates.

Hier haben wir die historische Grundlage für die Einmischung des Staates in Sachen Fremdsprachenunterricht.

9.1 Allmähliche Verstaatlichung des Fremdsprachenunterrichts

Ich will Ihnen am deutschen Beispiel zeigen, wann, in welchen Schritten und wie die Verstaatlichung verlaufen ist. Dazu gibt es eine umfangreiche schriftliche Überlieferung, denn die staatliche Seite hat ihre Ordnungsbemühungen immer schriftlich festgehalten, in Schriftform durchgesetzt, und sie tut das – wie jeder weiß – ja auch heute. Kein Unterricht, keine Maßnahme der Schule,

keine Ausbildung und keine Einstellung von Lehrkräften ist ohne Verordnung, ohne Erlaß, ohne Gesetz (und heute ohne parlamentarische Kontrolle) möglich.

Die für unseren Zweck aussagekräftigste Textsorte unter den staatlichen Verordnungen sind Richtlinien oder Lehrpläne. Diese Quellen sind recht gut aufgeschlossen, und zwar am umfassendsten in einem Gießener Produkt:

✚ Herbert Christ & Hans-Joachim Rang: *Fremdsprachenunterricht unter staatlicher Verwaltung 1700 bis 1945* (7 Bände, Tübingen 1985).

Eine Bemerkung zur zeitlichen Eingrenzung dieser Quellenpublikation: Der Anfang wird gemacht mit dem Jahrhundert der Aufklärung, weil zu vermuten war, daß aufgeklärte Regierungen das Bedürfnis empfinden, Schulen zu organisieren, zu ordnen, zu homogenisieren. In katholischen Ländern erhielt im 18. Jahrhundert die Tatsache eine besondere Bedeutung, daß der Jesuitenorden aufgelöst wurde, der seit der Gegenreformation gerade für die höhere Bildung eine immens wichtige Bedeutung gehabt hatte. Zwar ersetzten ihn in vielen Fällen andere Orden, aber ebenso häufig sah sich die öffentliche Hand veranlaßt, das Schicksal von Lehrern und Lernenden in ihre Hand zu nehmen und die Schulen weiterzuführen.

Das zeitliche Ende der Untersuchung ist leicht nachzuvollziehen: Mit dem Auseinanderbrechen Deutschlands nach 1945 wäre es sinnlos gewesen, Traditionslinien einfach weiterzuverfolgen. Der Nationalsozialismus setzte in gewisser Hinsicht einen Schlußpunkt unter eine Entwicklungslinie in Deutschland, die in den verschiedenen Territorien – von Österreich bis Preußen und Sachsen und Baden – sowohl divergent als auch konvergent verlaufen ist. Nach 1945 setzte in Deutschland, das dann 1949 für vierzig Jahre in zwei Teile zerfiel – eine getrennte Entwicklung ein, mit sehr unterschiedlicher Fortführung der vorgegebenen Traditionslinien.

Räumlich wird in der Quellenpublikation das Territorium des Deutschen Reiches von 1871 bis 1945 in den Blick genommen; d.h. es werden nicht alle deutschsprachigen Länder betrachtet, sondern nur diejenigen, die sich 1871 im deutschen Reich zusammenschlossen. Österreich-Ungarn bleibt ebenso außerhalb der Betrachtung wie die deutschsprachige Schweiz.

Inhaltlich sind alle Verordnungen, soweit sie den Fremdsprachenunterricht direkt thematisieren, und alle Lehrpläne und Richtlinien, in denen von ihnen die Rede ist, erfaßt worden, ferner die sehr wichtige Quellensorte der Stunden- tafeln und schließlich die (schulischen) Prüfungsbestimmungen, die den Fremdsprachenunterricht betreffen.

Angesichts der Fülle des Materials konnten unmöglich alle Lehrpläne in exten- so abgedruckt werden. Sie sind nur in ihren inhaltlich relevanten Äußerungen abgedruckt. Da aber im ersten Band alle Quellentexte exakt bibliographiert sind, vor allem auch die Fundstellen exakt beschrieben sind, kann der Forscher und darüber hinaus jeder Interessierte leicht weitersuchen.

Im ersten Band ist außer dem "Verzeichnis der Fundstellen und Quellen" (nach Territorien geordnet) ein Personen- und Sachregister (aus der Feder von Klaus [Müllner](#)) abgedruckt. Diese beiden Register sind für Forscher eine ausge- zeichnete Suchhilfe. Von welchen literarischen Autoren, von welchen Politi- kern, von welchen Sachgegenständen, von welchen grammatischen Begriffen war in den amtlichen Texten die Rede?

Ganz anders als unsere Quellensammlung ist ein Buch von

✚ Franz Josef Zapp & Konrad Schröder: *Deutsche Lehrpläne für den Fremd- sprachenunterricht 1900 bis 1970* (Augsburg 1983).

aufgebaut. Die beiden Autoren haben ihre Publikation "ein Lesebuch" genannt. Sie konzentrieren sich auf insgesamt sechs Lehrpläne, also einen kleinen Ausschnitt aus der gesamten Anzahl von Lehrplänen. Und zwar stellen sie vor:

- die Preußischen Lehrpläne für die höheren Schulen von 1901
- die Preußischen Lehrpläne von 1925 (ebenfalls auf die höheren Schulen bezogen)
- die Reichslehrpläne für die höheren Schulen von 1938
- die Bildungspläne für die allgemeinbildenden Schulen in Hessen von 1957
- die Bayerischen Lehrpläne für höhere Schulen von 1964 und schließlich
- die Lehrpläne für die Polytechnische Oberschule der DDR von 1965.

Die Auszüge sind größer als bei [Christ & Rang](#), aber die Auswahl ist, wie man sieht, sehr eingeschränkt.

Um die Verfolgung neuerer Entwicklungen möglich zu machen, ist zunächst einmal eine bibliographische Grundlage gelegt worden.

- ✚ Herbert Christ & Klaus Müllner: *Bundesrepublik Deutschland 1945 bis 1984. Eine systematische Bibliographie, Richtlinien für den Unterricht in den neueren Fremdsprachen in den Schulen der Bundesrepublik Deutschland 1945-1984* (Tübingen; Narr 1985).

Dies ist also, wie der Untertitel sagt, eine bloße Bibliographie, systematisch angeordnet, aber unkommentiert. Es sind darin keine Richtlinien zitiert, sondern es werden nur alle von 1945 an bis 1984 in den alten Bundesländern veröffentlichten Richtlinien und Lehrpläne, soweit sie die neueren Sprachen betreffen, bibliographisch erfaßt und geordnet aufgeführt. Die Ordnungsprinzipien sind

- a) die Bundesländer
- b) die Unterscheidung fächerübergreifend oder einzelsprachlich
- c) schulform- oder stufenübergreifend oder auf einzelne Schulformen bezogen

d) das Datum der Veröffentlichung.

Um deutlich zu machen, worin das Interesse einer solchen Bibliographie liegt, vergegenwärtige man sich folgendes Zahlenfeld: Zapp und Schröder zitieren drei Richtlinien-texte aus Ländern der Bundesrepublik Deutschland bzw. aus der DDR. Unsere Bibliographie enthält bis zum Jahre 1984 mehr als tausend verschiedene Texte, die auf die Sprachen Dänisch, Englisch, Französisch, Italienisch, Niederländisch, Polnisch, Russisch und Spanisch bezogen sind. Man ersieht aus diesen Angaben, was der Historiker zu leisten hat, der diese Fülle von Texten bearbeiten will, die ja inzwischen um einige hundert weitere Texte angewachsen sind und ständig weiter anwachsen – darunter fallen heute natürlich auch und gerade solche aus den neuen Bundesländern, und natürlich können die Lehrpläne der ehemaligen DDR nicht unbeachtet bleiben.

9.2 Auswirkungen der Verstaatlichung

Wir haben bisher eine zeitliche und eine räumliche Grenze unseres Überblicks über die "Verstaatlichung des Fremdsprachenunterrichts" festgelegt. Dabei hat uns natürlich der Stand der Aufarbeitung der Quellen interessiert. Um dies in einen etwas breiteren Rahmen zu stellen, will ich auf die allgemeine Schulgeschichtsschreibung verweisen, z.B. auf ein Buch, das im Rahmen derselben mehr als andere auf den Fremdsprachenunterricht Bezug nimmt:

- ✚ Friedrich Paulsen, *Geschichte des Gelehrtenunterrichts auf den deutschen Schulen und Universitäten vom Ausgang des Mittelalters bis zur Gegenwart (Dritte erweiterte Auflage, Band I 1919, Band II 1921, Nachdruck Berlin 1960).*

Paulsen hat einen sehr viel breiteren Quellenbestand bearbeitet als nur Richtlinien. Er hat auf Schularchive, Universitätsarchive, allgemeine öffentliche Archive, private Archive, aber auch auf die Publizistik und selbstverständlich die pädagogische Literatur der Zeit zurückgegriffen.

Ich werde mich in dieser Vorlesung nicht auf die eine genannte Quellenart beschränken, sondern vielmehr versuchen, Verbindungen von diesen Quellen herzustellen zu dem, was wir bereits im Vorhinein gehört haben, und manche andere Auswirkung der staatlichen Regelungen zu beschreiben, also die Folgen der "Verstaatlichung" positiv und negativ sichtbar zu machen.

Ich beginne mit einer ersten allgemeinen Feststellung:

- Die staatlichen Regelungen werden mit der Zeit immer detaillierter.

Es ist offensichtlich eine allgemeine Erscheinung, daß staatliche Regelungen im Verlauf der Zeit immer präziser und differenzierter greifen. Tatsächlich äußert sich der staatliche Ordnungsgeber auch im Hinblick auf den Fremdsprachenunterricht immer ausführlicher, wenn man die Entwicklung vom Beginn des 18. Jahrhunderts bis ins 20. Jahrhundert hinein ansieht. Richtlinien- und sonstige Verordnungen werden dementsprechend umfangreicher.

Dies kommt u.a. daher, daß der Staat sich im Verlauf der Entwicklung für eine wachsende Zahl von zu regelnden Bereichen interessiert; begnügte er sich in der frühen Neuzeit mit allgemeinen Schulordnungen, in denen vor allen Dingen die äußeren Schulangelegenheiten geregelt wurden, so kamen spätestens im 18. Jahrhundert spezifische Vorschriften hinzu, die Benennung und Abgrenzung der Fächer, ihre Inhalte, ihre Unterrichtsmethoden, ihren gestuften Aufbau betreffend. Am Ende des 18. Jahrhunderts folgten Regelungen für die Hochschulzulassung; auch die Ausbildung der Lehrer für die Fremdsprachen wurde in der Folge durch Verordnungen geregelt.

Diese immer detaillierteren Regelungen, die auch immer neue Bereiche betreffen, wurden nur dadurch möglich, daß der Staat sich mit einem spezialisierten Behördenapparat versah; im 18. Jahrhundert noch war die

Schulverwaltung Bestandteil größerer Behörden (der allgemeinen oder der kirchlichen Verwaltung); gegen Ende des 18. Jahrhunderts kann man vielerorts die Tendenz zur Verselbständigung eigener Schulbehörden feststellen. Ich gebe einige Beispiele für die Gründung selbständiger Schulbehörden: 1786 wurde in Braunschweig das Fürstliche Schuldirektorium begründet, es wurde allerdings 1790 wegen kirchlichen und regionalen Widerstandes wieder aufgelöst; 1787 folgte das Oberschulkollegium in Preußen (für die östlichen Provinzen der Monarchie zuständig); 1788, ein Jahr später, begründete Preußen das Klevisch-Märkische Schulkollegium für die westlichen Provinzen; 1802 errichtete Bayern eine "Generalschuldirektion"; 1806 folgte eine Oberstudiendirektion in Württemberg. Dies sind nur einige Beispiele.

Das ist eine Entwicklung, die erst gegen Ende des 19. Jahrhunderts überall mehr oder weniger abgeschlossen ist. Eine Spiegelung dieser Entwicklung zur Verselbständigung der Schulverwaltung sind die Publikationen über Schulsachen; selbständige Amtsblätter der Kultus- und Schulverwaltungen setzen sich im Verlauf des 19. Jahrhunderts allmählich durch. So gab es Amtsblätter der Kultusverwaltung in Württemberg seit 1854, in Preußen seit 1859, in Baden seit 1862, in Bayern seit 1865 und in Hessen-Darmstadt seit 1872.

- Eine zweite allgemeine Feststellung: Die Regelungen konzentrieren sich auf bestimmte Bereiche des Schulwesens.

Die Intensivierung und Differenzierung der staatlichen Regelungen nimmt zwar im Laufe der Zeit allgemein zu, doch sind landspezifische und epochenspezifische Unterschiede hinsichtlich der geregelten Objektbereiche festzustellen. In Preußen ist z.B. das Prüfungswesen sehr früh gesamtstaatlich geregelt worden; das Abitur am Ende des 18. Jahrhunderts, die Lehramtsprüfungen zu Beginn des 19. Jahrhunderts. Verbindliche Richtlinien für die einzelnen Unterrichtsfächer und für die einzelnen Schulformen ließen hingegen – zumindest

was die Gesamtmonarchie betraf – relativ lange auf sich warten, nämlich bis in die dreißiger Jahre des 19. Jahrhunderts. – In Bayern dagegen stand der Aspekt der allgemeinen Ordnung des Schulwesens und der Beschreibung der zu vermittelnden Inhalte seit dem ausgehenden 18. Jahrhundert im Mittelpunkt des Interesses. Dafür beachteten die Bayern das Prüfungswesen sehr viel weniger als z.B. die Preußen.

Im Allgemeinen geht die Ordnung der sogenannten Gelehrtenschulen – der durch die Alten Sprachen geprägten Gymnasien – der Ordnung der Realschulen oder der Bürgerschulen voraus. Offensichtlich erschien es wichtiger, die Schulen unter Kontrolle zu bringen, die auf die Universität vorbereiteten.

Im Verlauf des 19. Jahrhunderts werden aber beide Schulformen überall der staatlichen Regelung unterworfen. In Bayern erfolgt 1808 im "Allgemeinen Normativ" bereits eine Regelung für das gesamte Primar- und Sekundar-schulwesen, das damals in Bayern eine Frühform der differenzierten Einheitsschule darstellt. Im Allgemeinen Normativ wird folgendermaßen gegliedert:

Ia Universitäten, Ib Lyzeen (unter diesen Lyzeen muß man sich eine Art von gymnasialer Oberstufe zur Vorbereitung auf die Universität denken). Unterhalb von Universitäten und Lyzeen wird differenziert: IIa Gymnasium, IIIa Progymnasium, IIb Realinstitut, IIIb Realschulen. Schließlich wird in einem vierten Abschnitt die Grundschule beschrieben: IV Primärschulen

Wir sehen aus dieser Gliederung, daß die Bayerischen Schüler, wenn sie zur Universität gelangen wollten, insgesamt fünf Stufen durchlaufen mußten, wobei sie interessanterweise die Möglichkeit hatten, entweder den Weg über die lateinisch geprägten Schulen Progymnasium und Gymnasium zu gehen oder aber über die realistisch geprägten Schulen Realschule und Realinstitut.

Sehr wechselhaft ist das in den Richtlinien und Verordnungen an den Tag gelegte Verhalten gegenüber den Inhalten des Unterrichts. Die staatlichen Behörden schwanken zwischen kanonischer Festschreibung und bloß beispielhafter Empfehlung. So werden gelegentlich bestimmte Autoren oder bestimmte Werke verbindlich zur Lektüre vorgeschrieben (hier können wir also im eigentlichen Sinn von Kanonbildung sprechen); in anderen Fällen werden dagegen bloße Listen empfohlen und die Literatur zur Auswahl zusammengestellt. Ebenso unterschiedlich ist man mit der Angabe der landeskundlichen Inhalte und mit der Bestimmung der Auswahl der zu unterrichtenden Sprachbestände sowie ihrer Stufung umgegangen. Wir können dies durchgängig feststellen, vom 18. bis zum 20. Jahrhundert.

Man kann auch Unterschiede feststellen zwischen Richtlinien, in denen die Methoden des Fremdsprachenunterrichts stark im Vordergrund stehen und beschrieben werden, und anderen, in denen von Methoden so gut wie gar nicht die Rede ist, wohl aber eine Stufung des Unterrichts – je nachdem nach Semestern oder nach Jahrgängen oder nach Schulstufen – ausführlich besprochen wird, und schließlich wiederum anderen Richtlinien, in denen besonderen Wert gelegt wird auf die Beschreibung der Klassenarbeiten, auf die Regelung der häuslichen Arbeit, z.B. auch auf die häusliche Lektüre.

Eine vergleichende Betrachtung dieser Entwicklungen zeigt also, daß die allgemeine Tendenz einer zunehmenden Detaillierung der staatlichen Regelung des Schulwesens differenziert zu sehen ist, da die Detaillierung nicht alle Aspekte und alle Bereiche gleichmäßig und vor allen Dingen nicht gleichzeitig betroffen hat.

- Eine dritte allgemeine Feststellung: In den Regelungen spiegeln sich sowohl die Schulpraxis wie zeitgenössische pädagogische Ideen wider.

Als ein Beispiel für die Orientierung an der Schulpraxis kann man die Begründung des Preußischen Oberschulkollegiums im Jahre 1787 ansehen. Die neu berufenen Referenten begannen ihre Arbeit, ohne sich auf irgendwelche administrativen Vorarbeiten stützen zu können. Es fehlten ihnen sämtliche statistischen Grundlagen. Es fehlte ihnen aber auch die unmittelbare Anschauung von dem, was Schule (in diesem Fall Gelehrtschule und Gymnasium) in der Praxis der preußischen Provinzen war.

So begaben sich daher die Mitglieder des Oberschulkollegiums zunächst auf Inspektionsreisen in die östlichen Provinzen der Monarchie, um sich vom eigenen Augenschein her einen Überblick über das zu Regelnde zu verschaffen. Aufgrund der auf diesem Wege erhobenen Daten wurden die ersten Schritte der neu begründeten Behörde beschlossen und durchgeführt, z.B. erste Anweisungen für das Abitur erlassen.

Dieser Beginn der behördlichen Tätigkeit ist typisch für viele andere Fälle. Ohne administrative Tradition, ohne theoretische Vorarbeit und ohne gesicherte statistische Daten war die Schulverwaltung zunächst auf eine sorgfältige Beobachtung der Praxis angewiesen. So verschafften sich die Behörden zunächst einen Grundbestand von Daten und begannen alsdann pragmatisch mit ersten Regelungen. Im Fall Preußens – anders als in der gleichen Epoche in Bayern – begann man gleichsam vom Ende her – nämlich mit den Regelungen für das Abitur. Bayern und auch andere Staaten wie z.B. Kurmainz, setzten dagegen bei einer möglichst genauen Beschreibung der zu vermittelnden Inhalte und Gegenstände des Unterrichts ein, auch dort, nachdem die Praxis beobachtet worden war.

Dies zu den Beispielen für eine Orientierung an der Schulpraxis.

Als einen Rückgriff auf pädagogische Ideen der Zeit kann man z.B. die Übernahme von Teilen der Schulordnungen des Waisenhauses in Halle in staatliche Verordnungen in Preußen und sogar in Bayern sehen. Hier schlagen die pädagogischen Ideen von August Hermann Francke durch. – Ein anderer vergleichbarer Fall ist die Vorbildwirkung der Braunschweigisch-Lüneburgischen Schulordnung von 1737, die auf Johann Matthias Gesner zurückgeht. Dieser bedeutende Philologe hat durch die Braunschweigisch-Lüneburgische Schulordnung (die er von Göttingen aus beeinflusste) Schulordnungen in anderen Ländern, z.B. in Frankfurt, in Kurmainz oder in den westlichen Teilen der Preußischen Monarchie in Kleve und Mark beeinflusst.

Weitere pädagogische Theorien und Bewegungen, die ihren Niederschlag in amtlichen Texten fanden, waren z.B. der Neuhumanismus (humboldtscher Prägung), realistische Bildungstheorien, oder in späteren Zeiten die Reformbewegung des neusprachlichen Unterrichts oder die Arbeitsschulbewegung oder die Kulturkundebewegung. Auch die im 19. Jahrhundert ausführlich diskutierten Probleme der Überbürdung der Jugend fand Eingang in die Texte.

Schulpraxis und pädagogische Theorie fanden also Eingang in die Richtlinien und in die Schulordnungen, und zwar nicht zuletzt deshalb, weil in den sich verselbständigenden Schulbehörden neben Juristen und Theologen zunehmend auch ehemalige Schulpraktiker und gelehrte Philologen und Pädagogen tätig wurden.

9.3 Spezielle Auswirkungen der staatlichen Einflußnahme: die Herausbildung eines Lehrkanons

a) Die Beschreibung von Sprache als Inhalt und als Gegenstand des Fremdsprachenunterrichts

Man hat sich heute in der neusprachlichen Didaktik daran gewöhnt, vier sprachliche Fertigkeiten zu unterscheiden – Hören, Sprechen, Lesen und Schreiben – zu denen dann die Übersetzung als fünfte und ggf. sechste Fertigkeit hinzutritt. Ich verfolge als erste der speziellen Fragen die, wie Richtlinien mit diesen Fertigkeiten verfahren, ob und wie sie sie in Betracht ziehen.

Im 18. Jahrhundert spielte die Kenntnis der gesprochenen Sprache eine relativ große Rolle – das ist schon mehrfach erwähnt worden. In der "Selecta" des Halleschen Waisenhauses sollte von "allerhand nützlichen Sachen" gesprochen werden, "damit (die Schüler) im Reden nach und nach geübt werden" (1721 Preußen III: 7). Auch in dem Kur-Mainzischen Lehrplan von 1771 sieht man eine umfassende, die geschriebene und die gesprochene Sprache betreffende Einführung in das Französische vor.

Die Schüler lernen Worte und Redensarten auswendig; lesen unverweilt gute, für die Jugend unanstößige Bücher, übersezen und werden gleich zum Sprechen aufgemuntert. Geschieht dieses: so werden sie in kurzer Zeit einen großen (...) Fortgang machen (...) Nach Verlauf zweyer Jahre wird dann auch die grammaire oder der theoretische Teil einer jeden Sprache, dem Praktischen beigefüget, und also das Gebäude, so die Natur aufgeföhret hat, durch die Kunst befestiget. (1771 Mainz, III: 12).

Im 19. Jahrhundert tritt das Interesse an der gesprochenen Sprache dagegen deutlich zurück – auch dies ist in unserer Vorlesung schon öfter gesagt worden. Die Nassauischen Richtlinien vom 24.3.1817, nach denen in den lebenden Sprachen "mit dem mündlichen Ausdruck der Anfang gemacht" werden sollte, können nicht als kennzeichnend für die folgende Entwicklung gesehen werden. Sie sind eher noch ein Nachläufer aus dem 18. Jahrhundert. Denn im Mittelpunkt des Unterrichts stehen von nun an im Allgemeinen die Schriftstellerlektüre und der Grammatikunterricht.

In den ersten Jahrzehnten kehren zwar stereotypische Formulierungen wieder wie "Übung im Sprechen"; gelegentlich findet sich auch die Formulierung "Übung in der Umgangssprache" (so z.B. 15.5.1864 Bayern, III: 24). Häufiger ist es jedoch, daß die gesprochene Sprache nur "im Anschluß an die Lektüre" gebraucht und gepflegt werden soll. So verlangen z.B. die Preußischen Richtlinien für Realgymnasien noch im Jahre 1882: "Einige Übung im mündlichen Gebrauch der Sprache im Anschlusse an die Lektüre" (31.3.1882b Preußen, III: 36).

In Sachsen verlangt man um die gleiche Zeit von den Realgymnasiasten:

Der Schüler muß nicht nur mit der Grammatik genau bekannt, sondern auch imstande sein, schwerere prosaische und leichtere poetische Texte ohne Lexikon richtig zu übersetzen, einen französischen Vortrag zu verstehen, an ihn gerichtete Fragen mit einiger Geläufigkeit französisch zu beantworten, ein nicht zu schwieriges Extemporale sofort französisch nachzuschreiben und freie Aufsätze, namentlich auch Briefe in französischer Sprache correct beidemale zu verfassen. (29. 1. 1877b Sachsen, III: 33f).

Der aktive Sprachgebrauch im Mündlichen wird also darauf reduziert, daß man auf Fragen antworten kann. Im Übrigen wird immerhin darauf Wert gelegt, man solle einen französischen Vortrag hörend verstehen können. Das Schwergewicht liegt aber, das ist deutlich geworden, auf dem Schriftlichen: z.B. das Schreiben eines Extemporale – aufgrund einer Vorgabe in deutscher Sprache sollte aus dem Stegreif ins Französische schriftlich übersetzt werden oder aber auch das Schreiben von Aufsätzen und Briefen.

25 Jahre später hört sich die Sache etwas anders an:

Gute Aussprache, Sicherheit in allen Elementen der Grammatik und Stilistik, Geübtheit im Verstehen des gesprochenen Französisch wie im schriftlichen und mündlichen Gebrauche der Sprache, ausreichende Bekanntschaft mit dem allgemeinen Entwicklungsgrad der Literatur und Kultur des französischen Volkes. Beim

Herbert Christ

Abschlusse des Unterrichts muß der Schüler imstande sein, ihm vorgelegte Stellen aus französischen Schriftwerken der letzten drei Jahrhunderte bei einiger Nachhilfe bezüglich wenig bekannter Vokabel ohne Anstand zu übersetzen. (22.12.1902 Sachsen: III: 85)

Es reicht hier also nicht Grammatik und Stilistik sowie das Verstehen von gesprochenem und geschriebenem Französisch sowie die Fähigkeit, ins Deutsche zuübersetzen, sondern man muß auch im mündlichen Gebrauch der Sprache gut sein.

Offensichtlich haben sich am Ende des 19. Jahrhunderts die Gewichte verschoben: Ein Element der gesprochenen Sprache, die Aussprache, wird an erster Stelle genannt, die Grammatik scheint nicht mehr die selbstverständliche und alleinbedeutende Grundlage des Spracherwerbs zu sein; das Hörverständnis wird nicht mehr nur auf den Vortrag eingeschränkt, es sollen nicht mehr nur "mit einiger Geläufigkeit" Fragen beantwortet werden, sondern es wird weitergehend allgemeine Geübtheit beim Hören, Sprechen und Schreiben verlangt, während bei der Übersetzung aus der Fremdsprache Erleichterungen angedeutet werden. Insgesamt bekommt die gesprochene Sprache einen höheren Stellenwert, was noch durch einen weiteren Abschnitt unterstrichen wird:

In allen Klassen sind unter besonderem Achten auf gute Aussprache eifrig Sprechübungen zu betreiben (...) bis die Schüler dahingebraucht worden sind, daß sie innerhalb gewisser Stoffgebiete auch ohne bestimmten Anhalt leichte Fragen in Französisch beantworten können.

Allerdings soll dieses nicht so weit ausgedehnt werden, "daß die übrigen Aufgaben des Französischunterrichts darunter leiden" (a.a.O. S. 85).

Ergänzend seien dazu die Sächsischen Richtlinien für Oberrealschulen von 1908 hinzugezogen:

Geschichte des Fremdsprachenunterrichts

Gute Aussprache, fließendes Lesen, Sicherheit in den Elementen der Grammatik und Stilistik. Beim Abschlusse des Lehrganges muß der Schüler im schriftlichen und mündlichen Gebrauch der Sprache, wie auch der Auffassung von gesprochenem Französisch geübt, mit dem allgemeinen Entwicklungsgange der Literatur und Kultur des französischen bekannt und ohne wesentliche Hilfe imstande sein, Stellen aus Schriftwerken der letzten drei Jahrhunderte zu übersetzen. (8.4.1908 Sachsen, III: 97).

Durch die Nennung des "mündlichen und schriftlichen Gebrauchs" gewinnt einerseits allgemein der produktive Sprachgebrauch an Gewicht, andererseits erscheinen die geschriebene und die gesprochene Sprache als gleichermaßen wichtig. Selbst wenn man in Betracht zieht, daß Oberrealschüler im Allgemeinen etwas mehr Französisch als Realgymnasiasten lernen mußten, kann insgesamt eine deutliche Tendenz zur Aufwertung der gesprochenen Sprache festgestellt werden.

Zum Vergleich ziehen wir eine Formulierung für den Italienischunterricht aus dem gleichem Jahre aus Preußen heran: "Der Unterricht im Italienischen soll die *Schülerinnen* befähigen, gesprochenes Italienisch richtig aufzufassen, einen leichteren Schriftsteller zu verstehen und die Fremdsprache mit einiger Gewandtheit im mündlichen und schriftlichen Verkehr anzuwenden." (12.12.1908 Preußen, IV: 48). Für die Württembergischen Mädchenrealschulen wird im Jahre 1914 – für den Englischunterricht – ähnlich formuliert: "Übung im mündlichen und schriftlichen Gebrauch der Sprache. Kenntnis der Grammatik der lebenden Sprache." (2.4.1914 Württemberg, III: 119). In diesen beiden Fällen wird der mündliche Gebrauch der Sprache sogar vor dem schriftlichen Gebrauch genannt.

Zusammenfassend: Die Reformperiode hat in den Richtlinien deutliche Spuren hinterlassen. Wir haben ja gehört, welchen Stellenwert der aktive Sprachgebrauch im Mündlichen in der Reformperiode bekam.

Stellen wir zwei Schnittstellen fest: Vom 18. zum 19. und vom 19. zum 20. Jahrhundert reagieren die Richtlinien auf zeitgenössische didaktische und pädagogische Ideen. Im einen Fall stützen sie den Buchunterricht ab, im anderen Fall fördern sie den mündlichen Unterricht. Sie waren weder am Ende des 18. noch am Ende des 19. Jahrhunderts initiativ – im Gegenteil, die Initiative kam von außen, sie kam von anderen. Aber sie griffen die Ideen auf, bestätigten sie, sicherten sie ab und fügten sie in das Insgesamt des schulischen Lehrens und Lernens hinein.

b) Regelung der Unterrichtssprache

Bei den Sprachmeistern des 18. Jahrhunderts konnte man davon ausgehen, daß sie als Muttersprachler ihren Unterricht in der Zielsprache abhielten. Das gilt auch für *maîtres de langues*, die in Schulen angestellt waren, so z.B. in Halle (1721), in Frankfurt (1765) oder in Sachsen-Weimar (1770).

In den Gymnasien und Realschulen der Restaurationsepoche, nach 1815 und im späteren 19. Jahrhundert waren dagegen in der Regel deutsche Philologen tätig; auf sie beziehen sich die nachfolgend angeführten Richtlinienzitate.

Der älteste hier vorzutragende Beleg stammt aus Baden: Wir verfolgen daher zuerst die Entwicklung in diesem Land. Unter dem 15.6.1834 wird für die Höhere Bürgerschule (also eine Realanstalt) verordnet:

Der Lehrer bedient sich in der obersten Klasse beim Unterricht in der Regel der französischen Sprache. (III: 20).

Sehr viel vorsichtiger heißt es 35 Jahre später unter dem 1.10.1869 für die badischen Gelehrtenschulen: "In VI (d.h. in dem vorletzten und in dem letzten Jahrgang der Gelehrtenschule) soll der Unterricht wenigsten theilweise in französischer Sprache erteilt werden. " (III: S.29).

Ausführlich und differenziert geht der ebenfalls badische "Lehrplan für siebenklassige Realschulen" vom 30.6.1885 auf die Unterrichtssprache ein. Dort heißt es für die beiden obersten Klassen:

Die sachliche Erklärung des Lesestoffs, die Hervorhebung des Gedankengangs des Gelesenen, die Charakteristik der in der Lektüre vorkommenden Personen, die Belehrungen über die Lebensverhältnisse, die Werke und die literarische Bedeutung der vorgeführten Schriftsteller bieten eine ausgiebige Veranlassung zur mündlichen Handhabung der französischen Sprache, in welcher auf dieser Stufe der Verkehr zwischen Lehrer und Schüler stattfinden soll – jedoch mit der Ausnahme, daß der grammatische (syntaktische) Lernstoff nur in deutscher Sprache zur Behandlung kommt. (III: 47).

Hier wird also konkret gesagt, wann und in welchem Zusammenhang (und in welchem nicht!) die Fremdsprache benutzt werden soll. Eine entsprechende Formulierung findet sich auch in der gleichen Ordnung für das Englische:

Der Verkehr zwischen Lehrer und Schüler hat in I inf. und I sup. in englischer Sprache zu bestehen. Dort werden die grammatischen (syntaktischen) Regeln nur in deutscher Sprache behandelt. (III: 185).

Während in den siebenklassigen Realschulen von 1885 also die Fremdsprache in den beiden letzten Jahren Unterrichtssprache sein soll, wird am 2.7.1887 für die neunklassigen Realgymnasien verordnet, daß sie in den letzten vier Jahren in französischer Sprache unterrichtet werden soll, jedoch auch hier wieder mit der Einschränkung, daß der Grammatikunterricht in deutscher Sprache stattzufinden hat. – Der Lehrplan für die badischen Realschulen und Oberrealschulen vom 27.3.1895 geht erheblich über das bisher Festgestellte hinaus. Hier heißt es nämlich mit Bezug auf alle Klassen: "Die Unterrichtssprache ist, soweit thunlich, die französische." (III: 73) und weiter: "Auch für (...) den Gebrauch des Englischen als Unterrichtssprache gilt für die vier oberen Jahreskurse, was für das Französische gesagt wird." (III: 201).

Am 12.6.1912 wird für die Realgymnasien mit neusprachlichem Unterbau (die sogenannten Reform-Realgymnasien) erklärt:

Die Unterrichtssprache ist, soweit möglich, die französische; nur Gegenstände der Sprachlehre auf der unteren und auf der mittleren Stufe sowie Erläuterungen über Gattung und Aufbau der Schriftwerke in den oberen Klassen sollen in deutscher Sprache behandelt werden. (III: 114).

Und für das Englische heißt es an der gleichen Stelle:

Die Unterrichtssprache ist sobald als möglich die englische, nur Dinge der Sprachlehre und schwierigere Erklärungen der Schriftwerke werden im allgemeinen deutsch behandelt. (III: 235).

Hier wird also der Gebrauch der Muttersprache auf besonders gelagerte Fälle eingeschränkt.

Der Lehrplan für die Oberrealschulen und die Realschulen vom 12.6.1912b entspricht im Wesentlichen diesen Feststellungen. Man beachte, daß auch hier die Bestimmung, die Grammatik in der Muttersprache zu behandeln, durch die Formulierung "im Allgemeinen" eingeschränkt ist:

Die Unterrichtssprache ist, soviel als möglich, die französische: nur Dinge der Sprachlehre und schwierigere Erklärungen der Schriftwerken werden im allgemeinen deutsch behandelt. (III: 114).

Für das Englische ist dort Vergleichbares zu lesen.

Für Baden kann also zusammenfassend gesagt werden, daß sich hier bis zum Ersten Weltkrieg eine eindeutige Entwicklung hin zum einsprachigen Unterricht auf allen Stufen abgezeichnet hat. Die Herkunft dieser Ideen ist bekannt: Es ist dies ein Niederschlag der Idee der Reformperiode, und für den Anfangsunterricht der direkten Methode.

In den anderen Ländern ist man keineswegs bereit gewesen, so weit zu gehen. In Bayern war man vergleichsweise progressiv. Aber in Preußen, Sachsen und in

Württemberg war man dem einsprachigen Unterricht gegenüber sehr viel skeptischer. So kann man also von einer allgemeinen und gradlinigen Entwicklung des Unterrichts zum einsprachigen Verfahren hin nicht sprechen.

Selbst die Preußischen Richtlinien vom 1926 (also lange nach der bisher betrachteten Periode) äußern sich über die Sprache des Unterrichts nicht eindeutig; da ist zwar durchaus mit Betonung von "Sprechübungen" die Rede; es wird aber kein Wort zur Sprache des Unterrichts gesagt. Ebenso wenig drücken sich die fast gleichzeitig erscheinenden Braunschweigischen Richtlinien von 1927 und die Hamburgischen von 1926 und 1927 über diese Frage aus.

Ganz anders verfahren dagegen die nationalsozialistischen Richtlinien von 1938. Hier können wir allerdings nur vom Unterricht für Englisch als erster "und Hauptfremdsprache" sprechen. Der Unterricht in den anderen neueren Sprachen (Französisch, Italienisch und Spanisch) war so stark zurückgedrängt, daß er – entsprechend seiner Bedeutung – in einen Anhang von wenigen Zeilen verbannt worden ist.

Zu Englisch aber heißt es:

Der Schüler soll eine angemessene Sprechfähigkeit erwerben." (III: 311). Daher ist die Unterrichtssprache von Anfang an die Fremdsprache. Ein solches Verfahren soll zu der erstrebten Sprechfähigkeit führen und soll zugleich der geistigen Zucht und der Willensbildung dienen. "Die Muttersprache wird aber dort zu verwenden sein, wo die gedanklichen Schwierigkeiten des Stoffes bei Verwendung der Fremdsprache das volle Verständnis erschweren würden. Dies ist der Fall bei allen schwierigen sprachlichen, insbesondere syntaktischen und stilistischen Erklärungen, bei Deutung schwieriger Lesestoffe und bei der Auswertung gehaltvoller Werke des fremden Geistes. Hier wird zur Überprüfung des Verständnisses nach der grammatischen und inhaltlichen Seite die Herübersetzung in ein einwandfreies Deutsch notwendig. Doch wird vor einem häufigen Wechsel zwischen Mutter- und Fremdsprache innerhalb einer Unterrichtsstunde ausdrücklich gewarnt. (III: 311).

Es ist unverkennbar, daß der einsprachige Unterricht hier als Instrument zur Disziplinierung von Schülern und Lehrern benutzt wird – in der Tat: auch von Lehrern: "Ein solcher Sprechunterricht erfordert vom Lehrer selbst ständige geistige Zucht, dauernde Übung und sprachliche Fortbildung." (a. a. O.). Wieder aufgenommen wird in diesem Text die aus anderen Richtlinien bereits bekannte Zulassung der Muttersprache zur Besprechung schwieriger Probleme. Die Reichseinheitlichen Richtlinien von 1938 taten dennoch – ungeachtet der ihnen zugrundeliegenden Motive – einen Schritt auf dem Wege der Durchsetzung einsprachiger Verfahren im neusprachlichen Unterricht.

Wenn wir die weitere Entwicklung nach 1945 verfolgen wollten, dann würden wir in den Richtlinien im allgemeinen vorsichtige Aussagen zur gewünschten Einsprachigkeit finden – aber nicht mehr. – Die Einrichtungen, die bei der Durchsetzung der Einsprachigkeit im neusprachlichen Unterricht ganz wichtig geworden sind, waren die Studienseminare und eine Zeitschrift: die Praxis des Neusprachlichen Unterrichts.

c) Texte und ihre Inhalte

Man hat sich heute daran gewöhnt, fiktionale und nichtfiktionale Literatur, "schöne Literatur" und Sachliteratur im Fremdsprachenunterricht zu unterscheiden. Außerdem macht man gemeinhin einen Unterschied zwischen Literatur und Landeskunde im neusprachlichen Unterricht. Beide Unterscheidungen lassen sich bei unserer historischen Betrachtung nicht konsequent durchhalten. In den neueren Fremdsprachen wird zwar vom 18. Jahrhundert an ein Unterschied zwischen schöner Literatur und Sachliteratur (in welcher Terminologie auch immer) gemacht. Allerdings sind die Abgrenzungen nicht immer eindeutig.

Die schöne Literatur fristete im neusprachlichen Unterricht im 18. Jahrhundert und zu Beginn des 19. Jahrhunderts ein Randdasein. Im Halleschen Pädagogium werden literarische Texte für die letzten Klassen immerhin erwähnt. – In den *Écoles Centrales* im Rheinland und im Königreich Westfalen wurde dagegen ein regelrechter Literaturkanon aufgestellt. Aber mit der Restauration waren diese Entwicklungen abgebrochen worden.

Als der neusprachliche Unterricht sich von den sechziger Jahren des 19. Jahrhunderts an überall wieder weiterentfalten konnte (markante Daten: die Preußische "Unterrichts- und Prüfungsordnung der Realschulen und Höheren Bürgerschulen" vom 6.10.1859, das Sächsische Realschulregulativ vom 2.7.1860, die Bayerische "Schulordnung für die Technischen Schulen" vom 14.5.1864) wird ebenfalls der Versuch der Ausbildung eines Literaturkanons in fremden Sprachen gemacht. Als Beispiel sei auf eine Verfügung des Schulkollegiums der Rheinprovinz vom 21.1.1897 hingewiesen (II: 78 ff.), in der für Französisch und Englisch ein umfangreicher Vorschlag für die Lektüreauswahl gemacht wird. In der Sächsischen Lehr- und Prüfungsordnung für Studienanstalten vom 8.12.1910b werden die Lehrer angewiesen, sich nach dem Kanon-Vorschlag des Allgemeinen Deutschen Neuphilologen Verbandes (ADNV) zu richten. Auch im Bremischen Lehrplan von 1915 wird "Lektüre nach dem Kanon" (III: 123-124) gefordert. Da dem Lehrplan kein Kanon beigelegt ist, kann aufgrund der Entstehungszeit vermutet werden, daß der ADNV-Kanon gemeint ist. Auf jeden Fall wird auch hier eine Normierung der Lektüreauswahl angestrebt, durch welchen Kanon auch immer.

Jedoch nicht alle Richtlinien lassen sich auf kanonische Festschreibungen formen. In vielen Fällen wird ein förmlicher Kanon ausdrücklich abgelehnt,

und stattdessen werden Kriterien für die Auswahl genannt, z.B. im Lehrplan für die preußischen Lyzeen von 1908:

Ohne daß damit ein Kanon gegeben werden soll oder Vollständigkeit beabsichtigt ist, mag bei der Auswahl der Lektüre nach folgenden Gesichtspunkten verfahren werden: Es ist besonderer Nachdruck auf die Klassen- und Privatlektüre solcher literarischer Schöpfungen zu legen, die einen bedeutenden ideengeschichtlichen Gehalt mit künstlerischer Form verbinden, wie z.B. Abschnitte aus der Prosa eines Montaigne, Pascal, La Rochefoucauld (...) (III: 100).

Wenn auch solche Kriterien nicht sehr explizit sind und in der Praxis vermutlich wenig geholfen haben (die nachfolgende kurze Liste der Autoren war in der tatsächlichen Steuerung der Auswahl ohne Zweifel entscheidend), so wird jedoch deutlich, daß man im Prinzip keinen Kanon will.

Ähnlich liegen die Dinge in Bayern, wo unter dem 8.4.1911e folgende Auswahl Gesichtspunkte genannt werden:

Die Auswahl geschieht vom Leichterem zum Schwereren fortschreitend nach einem vorausbestimmten Plan. Soweit als möglich soll jede Schülerin im Laufe ihrer Schulzeit mit den bedeutendsten Schriftstellern, dabei jedenfalls mit einem Drama Shakespeares bekannt gemacht werden. (III: 239).

Shakespeare wird also – als einziger Autor – "kanonisiert". Die Bestimmung des Planes obliegt hier aber dem einzelnen Lehrer. Eine ähnliche Verfahrensweise ist im Bayerischen Lehrplan für Französisch im humanistischen Gymnasium vom 20.7.1901c und im Lehrplan für Italienisch in den bayerischen höheren Lehranstalten vom 30.5.1914 gewählt worden. In Baden wurde stattdessen die Fachkonferenz mit der Erarbeitung eines schulinternen Kanons beauftragt (1.9.1917 Baden, II: 127).

Die Preußischen Richtlinien von 1892a definieren keinen Kanon, sondern erklären ihre Präferenz für "moderne Schriftwerke" und setzen einen deutlichen Schwerpunkt in landeskundlicher Hinsicht. Ein Hinweis auf die erwünschte Unterstützung des Geschichtsunterrichts zeigt, daß ein Appell Wilhelms II. auch von Vertretern der neueren Sprachen gehört worden ist.

An dieser Stelle wäre nun ein Exkurs über die landeskundlichen Inhalte interessant. Man müßte ihn etwa mit dem Jahr 1890 beginnen. Dieser Exkurs würde alsdann einmünden in eine Diskussion über die Kulturkunde im neusprachlichen Unterricht in den zwanziger und in den beginnenden dreißiger Jahren. Hier trifft sich die Debatte über literarische Texte und über Sachtexte im Fremdsprachenunterricht.

Ich muß aus Mangel an Zeit jedoch die Debatte hier abbrechen, damit wir noch einen Blick auf die Stundentafeln und damit auf einen ganz und gar "materiellen" Aspekt des Fremdsprachenunterrichts werfen können. Es wird jedoch niemand bestreiten, daß dieser materielle Aspekt von großer Bedeutung ist.

9.4 Funktion und Wirkung von Stundentafeln

In einer Stundentafel wird aufgeschrieben, wie viele Stunden pro Woche in jeder Klasse einer bestimmten Schulform für ein bestimmtes Fach vorgesehen sind. Sie zeigt also, wieviel Zeit für den Fachunterricht in einer jeweiligen Klasse zur Verfügung steht, und zwar im Vergleich zu allen anderen Fächern.

Die ältesten derartigen Aufstellungen – in unserer Sammlung stammt sie aus dem Jahre 1794 und bezieht sich auf das württembergische Gymnasium – sind noch nicht so organisiert wie heutige Stundentafeln, in denen nämlich Fächer

und Klassen in ein gerastertes Schema eingebracht sind. Meistens hatten die älteren Stundentafeln noch die Form von Texten. Aber der Zweck war der gleiche: Es wurde gegenübergestellt, wie der Unterricht in der Zeit zu denken ist.

Lassen Sie mich einiges über Stundentafeln sagen. Wir beginnen mit einer Stundentafel für das preußische Gymnasium aus dem Jahre 1882. Die Stunden sind aufgeteilt für die Klassen Sexta bis Oberprima (VI bis Ia). Es werden aufgeführt die Fächer christliche Religionslehre, Deutsch, Latein, Griechisch, Französisch, Geschichte und Geographie (als ein Gesamtfach), Rechnen und Mathematik, Naturbeschreibung, Physik, Schreiben und Zeichnen. Schreiben und Zeichnen sind nur für die unteren Klassen bestimmt, die Naturbeschreibung wird in oberen Klassen (von der Untersekunda ab) durch Physik ersetzt.

Erste Feststellung: Die Zahl der Fächer ist verhältnismäßig gering. Selbst wenn man das Fach "Schreiben" (womit "Schönschreiben" gemeint war) mitrechnet, dann kommt man für die Sexta auf 8 Fächer, für die Quinta auf 9, für die Quarta wieder auf 8, die nachfolgenden Klassen haben dann jeweils nur 7 Fächer. Das ist sehr viel weniger, als heute in den meisten Klassen verlangt wird.

Dafür gab es aber einen deutlichen Schwerpunkt: die Alten Sprachen. Wir erinnern uns daran: Die Gymnasien waren Sprachschulen, bezogen auf die Alten Sprachen. Das Fach Latein erbringt in neun Jahren eine Gesamtsumme von 77 Wochenstunden (durchschnittlich 9,5 pro Woche), das Fach Griechisch in sechs Jahren immerhin 40 Wochenstunden. Und wir können feststellen, daß damit bereits eine erhebliche Reduktion verbunden war; das Lateinische hatte jetzt neun Stunden weniger zur Verfügung und das Griechische vier weniger als vorher. Dafür hat das Französische etwas zugelegt. Es kam insgesamt auf

21 Stunden – als einzige moderne Fremdsprache – und damit auf ein Stundenvolumen von 21 Stunden, das genau dem Stundenvolumen des Deutschunterrichts entsprach, wiederum auf neun Jahre bezogen.

Das Fach Rechnen und Mathematik sowie das Gesamtfach Geschichte und Geographie sind demgegenüber recht gut ausgestattet, mit 34 bzw. 28 Stunden, und sie haben sich sichtbar verbessert.

Werfen wir nun einen Blick auf die Stundentafeln von 1901: Das Lateinische hat jetzt noch einmal eingebüßt, das Griechische auch, aber auch das Französische hat eine leichte Einbuße erlitten. Dafür ist das Fach Deutsch (das jetzt auch Geschichtserzählungen enthält) etwas bessergestellt worden. Geschichte und Erdkunde sind auf dem Stand geblieben, wenn man die beiden Stunden Geschichtserzählung mitrechnet; die Mathematik und das Rechnen stehen jetzt etwas besser da; die Naturwissenschaften haben den alten Stand gehalten. Wie sind die Einbußen zu erklären? Durch eine Herabsetzung der gesamten Unterrichtszeit um neun Stunden.

Es ist nun der Mühe wert, die Gymnasiallehrpläne von 1901 mit den Oberrealschullehrplänen von 1901 (auch hier wieder aus Preußen) zu vergleichen. Hier gibt es nun keinen Latein und keinen Griechischunterricht, dafür aber Unterricht in zwei modernen Fremdsprachen, in Französisch und Englisch mit 47 bzw. 25 Wochenstunden, kurzum mit einem Stundenvolumen, das erheblich höher ist als das im Gymnasium. In der Oberrealschule wird aber auch mehr Rechnen und Mathematik, sehr viel mehr Naturwissenschaften und mehr Erdkunde vermittelt. Dies ist programmatisch. Die Oberrealschule sollte nicht nur eine Sprachenschule, sondern auch eine naturwissenschaftliche Schule sein.

Wenn wir jetzt einen Sprung in das Jahr 1924 machen, dann haben wir den Ersten Weltkrieg hinter uns gelassen. Was hat sich jetzt verändert? Im Gymnasium wird mehr Deutsch unterrichtet als früher, dafür weniger Latein (nur noch 53 Stunden), bei einer gleichbleibenden Zahl Griechisch. Die neuere Fremdsprache (eine einzige!) ist auf 15 Stunden herabgesenkt worden. Dafür ist der Geschichtsunterricht vermehrt worden. Der Erdkundeunterricht ist erheblich verstärkt worden, während der Unterricht in Mathematik den alten Stand gehalten hat, auch der in den Naturwissenschaften. Jetzt aber treten Zeichnen und – eine neues Fach – Singen hinzu, wodurch das Stundenvolumen der übrigen Fächer vermindert wird. Eine Verminderung des Gesamtvolumens im Unterricht kommt hinzu.

Was können wir bisher feststellen? Der altsprachliche Unterricht hat im Laufe der Jahrzehnte erhebliche Einbußen erlitten; der neusprachliche Unterricht ist aber kaum angewachsen, wenn man auf das Gymnasium schaut. Was dagegen relativ stark vermehrt worden ist, das ist der naturwissenschaftliche Unterricht und – allerdings in beschränkterem Umfang – der Unterricht, den wir heute als sozialwissenschaftlich bezeichnen würden, also z.B. in Geographie.

Werfen wir nun einen Blick auf die Studentafeln der Deutschen Oberschule für Jungen und der Deutschen Oberschule für Mädchen aus dem Jahre 1938. Ich erinnere daran, daß die "Deutsche Oberschule" seit 1938 ältere Gymnasialtypen wie Oberrealschule und Realgymnasium ersetzt hatte. Es war nur noch an wenigen Stellen die Schulform Gymnasium erhalten worden – als eine Ausnahmeform mit dem Beginn in Latein.

Die Deutschen Oberschulen als die Normalform der Höheren Schule, auf acht Jahre konzipiert von Klasse 1 bis 8 stellten ein ganz neues Profil dar.

Stellen wir zu Jungen und Mädchen gleichermaßen fest: An erster Stelle steht die Leibeserziehung, und zwar mit einer erklecklichen Stundenzahl, für Jungen in jedem Jahrgang fünf Stunden, für Mädchen wenigstens in den ersten fünf Jahren fünf Stunden.

Die zweite Fächergruppe ist die sogenannte Deutschkunde, bestehend aus Deutsch, Geschichte, Erdkunde, Kunst, Erziehung und Musik. Diese Fächergruppe sollte das weltanschauliche Gerüst der Deutschen Oberschule darstellen. Entsprechend war sie mit hoher Stundenzahl ausgestattet, vor allen Dingen das von Hitler so sehr geliebte Fach Geschichte.

Unter den naturwissenschaftlichen Fächern und der Mathematik rangiert die Biologie an der ersten Stelle. Sie wird in allen Klassen unterrichtet – auch sie hat eine wichtige weltanschauliche Funktion. Chemie und Physik wie auch die Mathematik werden verstärkt unterrichtet, allerdings für die Jungen im sprachlichen Zweig mit weniger Stunden als für die Jungen im naturwissenschaftlich-mathematischen Zweig.

Das Gegenteil gilt für die Fremdsprachen, die im Pflichtbereich Englisch und Latein ausmachen, für Mädchen – wie wir sehen – allerdings nur Englisch. Die Jungen im sprachlichen Zweig kommen auf 36 Stunden für Englisch und auf 24 Stunden für Lateinisch, im naturwissenschaftlichen Zweig auf 30 bzw. 18 Stunden.

Wenn wir unter Arbeitsgemeinschaften nachsehen, dann stellen wir fest, daß die Jungen die Möglichkeit haben, eine sogenannte fremdsprachliche Arbeitsgemeinschaft zu belegen. Hier wurde in der Regel Französisch oder Spanisch oder Italienisch angeboten.

Ich habe Ihnen den Plan für die Oberschule für Mädchen in der hauswirtschaftlichen Form abgedruckt. Dort ist die vierte Fächergruppe zusammengesetzt aus den "Fächern des Frauenschaffens", Hauswirtschaft, Handarbeit, Gesundheitslehre und Gesundheitspflege, und Praktikum (genannt "Dienst" z.B. im Säuglingsheim, im Kindergarten oder in einer Familie).

Diese Mädchen lernten nur eine Fremdsprache, und zwar Englisch. Nun war es allerdings so, daß die Mädchen auch eine sprachliche Form der Deutschen Oberschule für Mädchen besuchen konnten und in der sprachlichen Form wurde ihnen nicht nur mehr Englischunterricht angeboten, sondern auch in den drei letzten Klassen wahlweise eine lebende Fremdsprache oder Latein. Auch hier konnte die lebende Fremdsprache wieder Französisch, Spanisch oder Italienisch sein.

Was lernen wir aus diesem Überblick über die Studentafel? Wir erfahren daraus nicht nur Veränderungen in der Zeit, nicht nur Unterschiede von Schulform zu Schulform (z.B. in der Behandlung der Mädchen und in der Behandlung der Jungen), sondern wir erfahren auch historische Umbrüche: Ist es nicht bemerkenswert, zunächst einmal festzustellen, wie stark die Stellung des Lateinunterrichts im 19. Jahrhundert war? Ist es nicht ebenso faszinierend anzusehen, wie der Lateinunterricht schrittweise reduziert wurde? Ist es nicht ebenso faszinierend anzusehen, wie z.B. die Nationalsozialisten den Lateinunterricht als Pflichtfach für alle Jungen auf der höheren Schule vorsahen? Das bedeutete konkret: Während in der Weimarer Republik nur ein Teil der Jungen Latein lernte, während ein anderer nicht unerheblicher Teil auf sogenannten lateinlosen Schulen, den Oberrealschulen, zum Abitur geführt wurde, wurden jetzt alle Jungen verpflichtet, Latein zu lernen. Warum das so war, darüber werden wir aufgeklärt, wenn wir die Richtlinien für das Fach Latein aus dem

Jahre 1938 lesen. Was konnte ein junger Nationalsozialist von den Römern lernen? Welche Tugenden wurden von den Römern in dem Kanon, der den Schülern von 1938 und den folgenden Jahren vorgestellt wurde, vorgelebt?

Wir können natürlich genauso die Frage stellen, warum es nur das Fach Englisch war, das als neuere Sprache in erster Linie unterrichtet werden durfte und konnte, nachdem die Weimarer Republik in ihren letzten Jahren gerade das Französische wieder als erste Fremdsprache eingesetzt hatte. Doch auf diese Fragen kommen wir im Zusammenhang des nächsten Abschnittes zurück.

Hier möchte ich nur noch einmal darauf hinweisen, daß eine solche quantitative Betrachtung in der Geschichte des Fremdsprachenunterrichts ihren begrenzten Sinn hat. Der Stellenwert eines Faches, seine Bedeutung im Leben eines Schülers läßt sich u. a. auch aus der Intensität entnehmen, in der das Fach unterrichtet wird. Die Leistungsanforderungen, die Erwartungen der Gesellschaft, das Bildungsangebot, das erwartete Ergebnis spiegeln sich in diesen Zahlen wider. Und deswegen ist es gut, daß wir auf sie einen Blick werfen.

Wer mehr davon wissen will, der sollte sich der durchaus interessanten Lektüre dieser Stundentafeln einmal hingeben, die über Fächer, Schulformen, Schuldauer, Verweildauer der Kinder in der Schule u. ä. m. Auskunft zu geben in der Lage sind.

9.5 Prüfungen in Fremdsprachen

Wir haben schon zum Eingang dieses Kapitels festgestellt, daß Prüfungsbestimmungen zu den ersten Texten gehören, mit denen die öffentliche Hand

den Fremdsprachenunterricht gestaltete. Vielfach gingen solche Texte sogar den inhaltlichen und förmlichen Regelungen des Unterrichts voraus.

Dies mag zwei Gründe gehabt haben: Wo der Staat nicht selbst als Schulträger auftritt, kann er über Prüfungen gleichwohl auf das Schulwesen Einfluß nehmen. Dies ist z.B. dann der Fall, wenn die Trägerschaft der Schulen Gemeinden oder Kirchen oder – wie in Mecklenburg – den adeligen Grundbesitzern, der Ritterschaft überlassen wurde.

Aber auch da, wo der Staat selbst Schulen begründet, ist deren Steuerung durch Prüfungen sehr wirkungsvoll. Das weiß man heute durch zahlreiche empirische Untersuchungen, in früheren Zeiten hat man ganz pragmatisch auf diese Wirksamkeit gesetzt.

Prüfungsbestimmungen hatten auch eine große Bedeutung bei zwischenstaatlichen Vereinbarungen. Wenn nämlich der Hochschulzugang von Land zu Land geregelt werden sollte, dann war es am leichtesten, dies über einheitliche Bestimmungen hinsichtlich des Abiturs zu tun.

Prüfungsbestimmungen sind zunächst formale Vorgaben zur Durchführung einer Prüfung, sie betreffen aber durch die Nennung von Fächern, in denen geprüft werden soll, und dann eventuell durch die Angabe von fachspezifischen Prüfungsinhalten, aber auch durch Prüfungsdauer und Prüfungsform (z.B. mündlich oder schriftlich), durch die Stufung in der Benotung und anderes mehr eine Fülle von prüfungsdidaktischen Aspekten, deren nähere Betrachtung manche Rückschlüsse ermöglicht, so z.B. auf die Absichten der Regierungen und Behörden, auf ihr Bild von Schule und von Unterricht, auf ihre Erwartungshaltungen. Aber natürlich erlauben sie auch Rückschlüsse auf die zeitgenössische Unterrichtspraxis.

Sie machen es aber auch möglich, Aussagen zu treffen z.B. über die Gewichtung der Fächer. Man nehme hier z.B. die Gewichtung des altsprachlichen Unterrichts auf der einen Seite und des Unterrichts in modernen Fremdsprachen auf der anderen Seite, oder die Bewertung des Sprachlichen im Gegensatz zum Mathematisch-Naturwissenschaftlichen oder zum Gesellschaftswissenschaftlichen, hier zumeist zum Geschichtsunterricht.

Für den Fremdsprachenunterricht hatten folgende Prüfungen Relevanz:

- Das Abitur (Der Begriff Abitur wurde zuerst in Preußen verwandt, und zwar in einer Verordnung von 1812. Er hat sich später durchgesetzt und ist heute, wie wir wissen, der amtliche Begriff für die sogenannte Reifeprüfung. Konkurrierende Begriffe in der Zeit vom 18. Jahrhundert an waren "Absolutorium", "Maturitätsprüfung", "Reifeprüfung" oder "Reifezeugnis", oder auch "Exemtionsschein" oder aber einfach "Abschlußprüfung", "Prüfung an Gelehrtenschulen", "Entlaßprüfungen" u. ä. m.)
- Die mittlere Reife (Auch hier gab es verschiedene Begriffe, die miteinander konkurrierten; man sprach anfangs auch in Bezug auf diese Prüfung von Reifeprüfung oder von Abitur- oder ganz einfach von Entlaßprüfung, später dann – nach 1870 – zumeist vom "Einjährigen-Examen" und zwar wegen der Bedeutung dieses Examens für die Ableistung des Militärdienstes).

Eine Sonderform der "Mittleren Reife" war das württembergische "Landexamen", eine frühe Form einer zentral durchgeführten staatlichen Prüfung am Ende dessen, was wir heute am ehesten als "Sekundarstufe I" bezeichnen würden.

- In Sachsen wurden neben den Abschlußprüfungen auch Jahres- und Halbjahresprüfungen eingerichtet.
- Aufnahmeprüfungen könnten hier evtl. eine Rolle spielen, sie waren für die neueren Fremdsprachen zumeist aber irrelevant, weil keine Vorkenntnisse in den neueren Fremdsprachen erwartet wurden.

Bisher war nur die Rede von staatlich sanktionierten Examen, nicht jedoch von den klasseninternen Modalitäten in der Leistungsfeststellung. Wie wurde

in den Klassen außerhalb jener staatlich sanktionierten Abschlußprüfungen verfahren, um Leistungen und Versagen festzustellen, um Noten zu vergeben, über Versetzungen zu entscheiden? Auch das geschah selbstverständlich in der verstaatlichten und vom Staat beaufsichtigten Schule, und es geschah durchaus in Übereinstimmung mit den Vorstellungen der Behörden; was uns hier interessieren wird, ist, wie hier fachspezifisch verfahren wurde, was also in den modernen Fremdsprachen in Klassenarbeiten und mündlichen Prüfungen verlangt und wie dort geprüft wurde.

Ich beginne nun mit der Abiturprüfung, die am umfangreichsten dokumentiert ist. Die Abiturprüfung stand (und steht) in engstem Zusammenhang mit der Universitätszulassung.

Es ging darum, "unreife" junge Leute von der Universität fernzuhalten, die Universität selbst aber von Aufnahmeprüfungen zu entlasten, die angesichts der Masse der auf die Universitäten Drängenden nicht mehr zu leisten waren. Diese Gründe werden in einer preußischen Verordnung vom 23.12.1788 genannt. Ich zitiere:

Es ist bisher vielfältig bemerkt worden, daß sovieler zum Studieren bestimmte Jugendliche ohne gründliche Vorbereitung unreif und unwissend zur Universität eilen, wodurch selbige nicht nur sich selbst schaden, und sich selbst die gehörige Benutzung des academischen Unterrichts schwer, ja oft unmöglich machen, und daher nur zu oft eben dadurch zu Müßiggang und zu mancherley Unordnung während ihres academischen Lebens verleitet werden, sondern auch zugleich verursachen, daß viele Ämter, zu denen gründliche Kenntnisse erforderlich sind, wo nicht mit unwissenden, doch mit seichten und unzweckmäßigen Subjecten besetzt werden. Um nun diesem, für die einzelnen Subjecte ebenso sehr als für das Ganze höchst nachtheiligen frühzeitigen Eilen auf die Universität ohne Abwartung der gehörigen Reife, wenigstens in etwa zu steuern, und den studierenden Jünglingen neue Bewegungsgründe zur gewissenhaften Benutzung des Schulunterrichts zu geben: So haben Wir für nöthig gefunden, in Ansehung der Prüfung der zur Universität abgehenden Jünglinge eine neue Einrichtung zu machen (...) Es ist daher beschlossen worden, daß künftig alle von öffentlichen Schulen zur

Geschichte des Fremdsprachenunterrichts

Universität abgehende Jünglinge schon vorher auf der von ihnen besuchten Schule in der weiter unten zu bestimmenden Form öffentlich geprüft werden, und nachher ein detailliertes Zeugniß, über ihre bey der Prüfung befundene Reife oder Unreife zur Universität erhalten sollen, welches Zeugniß sie demnächst bei ihrer Inscription auf der Universität zu produciren haben, damit es dort ad acta gelegt und künftig bei ihrem Abgang von der Universität in ihrem academischen Zeugniß resümiert werden könne. (Band 6, S. 11-12)

In der angestrebten Prüfung sollte versucht werden, die "erlangten oder nicht erlangten Kenntnisse" in Sprachen (darunter in den Alten Sprachen und in den neueren Sprachen, "besonders in Ansehung der Muttersprache") und in wissenschaftlichen Kenntnissen, vornehmlich die historischen Kenntnisse festzustellen.

Diese Vorstellungen wurden 1812 präzisiert. Die Absicht blieb die gleiche – den Zugang zur Universität zu regeln – aber die Art der Prüfung wird nun deutlicher beschrieben. Es heißt da:

Im Französischen muß ein kurzer Aufsatz fehlerlos geschrieben, ein vorgelegter Dichter oder Prosaist mit Geläufigkeit übersetzt und mit richtiger Aussprache gelesen werden können, auch Kenntniß wenigstens einiger der wichtigsten Schriftsteller der Nation vorhanden sein. a.a.O. S. 16)

Wer das kann, dem steht die höchste Note zu, allerdings heißt es dann einschränkend:

Wobey jedoch zu bemerken, daß ein minderer Grad im Französischen und den Naturwissenschaften von demselben (gemeint ist die höchste Note) nicht ausschließt, wenn Alte Sprache, historische Kenntnisse und Mathematik in gehörigem Maaß vorhanden sind. (S. 17)

Es wird weiterhin präzisiert, daß die Prüfung zweigeteilt sein soll – in eine schriftliche und eine mündliche. Der bereits genannte Aufsatz macht den schriftlichen Prüfungsteil aus. Worüber soll er jedoch handeln? Er soll die neuere Geschichte zum Gegenstand haben.

Herbert Christ

Indessen darf (...) keineswegs eine trockene Hererzählung von Tatsachen das Ganze ausmachen, sondern vielmehr die Beziehungen mehrerer wichtigen Begebenheiten aufeinander und die Darstellung und Beurtheilung ganzer Zustände der Völker sind es, woran die Kombinationsgabe der Jünglinge zu prüfen sein wird. (a.a.O. S. 17)

Die mündliche Prüfung verfolgt ein komplementäres Ziel.

In den Sprachen werden gewöhnlich in der Schule gelesene Schriftsteller in denjenigen Theilen von den Examinandis erklärt, die schon vor geraumer Zeit sind getrieben worden. Diesen können jedoch, wenn Zeit und Umstände es rathen, Stücke aus nicht gelesenen Werken zugefügt oder substituirt werden. (...) Im Französischen wird die Übung, welche der Schüler sich in der Lektüre französischer Schriftsteller erworben, geprüft, wobey sich auch die Sprachfertigkeit, falls nicht in der Schule hinlänglich geübt worden, durch Fragen über die mit den Schülern gelesenen französischen Schriftstellern erforschen läßt. (S. 18)

Sie werden zugeben: ein außerordentlich ehrgeiziges und großes Programm, für ein Fach, das allerdings in der vorhergehenden Jahren aus zeitgeschichtlichen Gründen eine besondere Wertschätzung hatte. Wir lesen wenige Jahre später, daß dieses Fach, 1812 noch so sehr geschätzt, völlig aus der Prüfung entfernt wird. Ich zitiere das Königliche Consistorium von Köln in einem Erlaß vom 2.8.1818. Darin heißt es:

Die früher verordnete Prüfung der zur Universität übergehenden Schüler in der französischen Sprache findet fortan nicht mehr statt; in dem nach einer späteren Bestimmung des betreffenden königlichen Ministerii von den neueren Sprachen allein die deutsche Sprache in den Kreis der den Gymnasien des Königlichen Preußischen Staates nothwendigen Lehrgegenstände gehört. (...) Es wird an die Stelle des im § 10 geförderten französischen Aufsatzes, der einen Gegenstand aus der neueren Geschichte enthalten soll, ein deutscher treten können, wenn die Commission es nicht bei einem lateinischen Aufsätze aus dem Felde der Geschichte überhaupt bewenden lassen will. (a.a.O. S. 19)

Deutlicher kann man eine politische Wende nicht ausdrücken. Auf diese politischen Implikationen kommen wir in einem späteren Kapitel zurück.

Nicht nur in Preußen, sondern auch in allen anderen deutschen Ländern verlor das Französische nach 1814 an Gewicht; allerdings wurde es nicht überall

gänzlich aus der Abiturprüfung gestrichen, wie der badische Erlaß über die Endprüfung der Gymnasien und Lyzeen vom 23.5.1823 zeigt: "Im Französischen sollen sie einen leichteren Schriftsteller mit Fertigkeit lesen und verstehen." (a.a.O. S. 22) Wie man sieht, war hier das Französische zwar kein schriftlicher Prüfungsgegenstand mehr, aber es war immerhin in der Prüfung als mündliches Fach noch vertreten.

Sachsen macht die Prüfung im Französischen – auch dort nur als mündlicher Prüfungsgegenstand – davon abhängig, ob dieses Fach in der jeweiligen Schule angeboten worden ist. Dann allerdings soll es in der Abiturprüfung berücksichtigt werden:

Auch auf die französische Sprache wird die mündliche Prüfung erstreckt, wenn selbige in der Schule, wo die Prüfung stattfindet, gelehrt wird. (a.a.O. S. 25)

In Hessen-Darmstadt steht in der Maturitätsprüfungsordnung von 1832:

§ 11 Gegenstände der Prüfung sind die griechische, lateinische, französische, deutsche und in den geeigneten Fällen auch englische und italienische Sprache

§ 12 Die französische Sprache soll überall und besonders bei denjenigen Abiturienten, welche sich einem Fache widmen, wobei die Kenntnis dieser Sprache vorgeschrieben ist, mit in den Kreis der mündlichen und schriftlichen Prüfungen gezogen werden. Die englische und italienische Sprache bildet nur bei denjenigen Abiturienten einen Gegenstand der Prüfung, welche sich einem Fach widmen wollen, für welches Kenntnis dieser Sprachen ausdrücklich vorgeschrieben ist. (a.a.O. S. 26)

Auch in Mecklenburg-Schwerin wird laut Abiturordnung vom 4.5.1833 das Französische mündlich und schriftlich geprüft:

Die schriftlichen Arbeiten bestehen (...) entweder in einem französischen Aufsätze, dessen Thema am passendsten aus der neueren Geschichte genommen wird, oder auch in einer Übersetzung aus dem Deutschen ins Französische. (a.a.O. S. 29)

Außerdem wird im folgenden Paragraphen vorgeschrieben, den Schülern seien

leichtere Stellen aus einem griechischen, lateinischen und französischen Schriftsteller (...) zum Übersetzen und genauen Analysieren vorzulegen, nur dürfen keine Abschnitte gewählt werden, welche in den letzten anderthalb Jahren auf der Schule gelesen oder erklärt worden waren. (a.a.O. S. 29)

In dieser Ordnung wird alsdann genauer beschrieben, was vom Schüler verlangt wird. Er soll nämlich, um die beste Note zu erlangen, "die griechischen, lateinischen und französischen Prosaiker ohne Vorbereitung ins Deutsche "übersetzen können", er soll ferner "in der Formenlehre und gewöhnlichen Syntax überall Festigkeit" beweisen,

...über andere sprachliche Eigenthümlichkeiten, wie sie in dem Kreise der Schulerklärung vorkommen, und über das Versmaß genügende Auskunft zu geben in stande sein und in der Erklärung sinnverwandter Wörter sich nicht unkundig zeigen...

und schließlich soll festgestellt werden, ob er

seine schriftlichen lateinischen und französischen Arbeiten sprachrichtig und ohne Germanismen" abfaßt und ob er Gewandtheit im Ausdruck (offensichtlich ist der mündliche Ausdruck gemeint) zeigt.

Nun war, nachdem andere Länder voraufgegangen waren, auch in Preußen die Zeit gekommen, die modernen Sprachen neuerlich zu Prüfungsgegenständen zu machen. In der Ordnung zur Maturitätsprüfung vom 4.6.1834 lesen wir, Gegenstände der Prüfung seien folgende Sprachen: die deutsche, lateinische, griechische und französische. Es heißt dann weiter: "Für die Abiturienten der Gymnasien des Großherzogthums Posen tritt noch die Prüfung in der polnischen Sprache hinzu. "

Wie wird überprüft? In der schriftlichen Prüfung wird vom Schüler die "Übersetzung eines grammatisch nicht zu schwierigen Pensums aus der Muttersprache ins Französische" verlangt.

Geschichte des Fremdsprachenunterrichts

In den Gymnasien des Großherzogtums Posen tritt zu den Gegenständen der schriftlichen Prüfung auch noch ein polnischer Aufsatz für die Schüler, welche ursprünglich Deutsch sprechen hinzu. (a.a.O. S. 32)

Eine mündliche Prüfung wird im Französischen nicht abgenommen, offensichtlich auch keine solche im Polnischen. Allerdings heißt es dann für die Schüler des Großherzogtums Posen, "deren Muttersprache das Polnische ist", daß sie in allen Fällen im Deutschen das zu leisten haben, was ihre deutschsprachigen Mitschüler leisten.

Bevor ich nun einen Blick auf das Ende des 19. Jahrhunderts richte, möchte ich nur noch Hannover anführen. Hannover hat ja bekanntlich bis 1837 über mehr als ein Jahrhundert in Personalunion mit England gelebt. Dies hat Auswirkungen gehabt. Und so heißt es in der Maturitätsprüfungsordnung vom 15.8.1846:

Die Prüfung im Französischen geschieht durch Übersetzung ungelesener oder vor längerer Zeit gelesener Stücke aus einem französischen Dichter oder Prosaiker, und hat der Examinator da, wo das Französische Sprechen gehörig geübt ist, auch die Fähigkeit der Examinanden im mündlichen Gebrauche der französischen Sprache zu ermitteln. (a.a.O. S. 40)

Und dann wir angefügt:

Da es die Absicht ist, das Erlernen der englischen Sprache möglichst zu fördern, so kann da, wo dieselbe öffentlich gelehrt wird, zur Aufmunterung für Lehrer und Schüler auch eine Probe der Übersetzung aus einem englischen Autor gegeben werden. (a.a.O. S. 40)

Allerdings wird schon ein Unterschied zwischen dem Französischen und Englischen gemacht. Denn im Französischen wird verlangt:

Geläufigkeit im Übersetzen eines leichten Prosaikers oder Dichters neben der Fähigkeit, eine schriftliche Arbeit zu liefern, welche von häufigen Verstößen gegen bekannte Regeln der Grammatik frei ist.

Fürs Englische heißt es lediglich: "Wo diese Sprache gelehrt wird, das Verständniß der gewöhnlichen Prosa". (S. 42)

Wir haben schon in anderem Zusammenhang davon gehört, daß einerseits das Französische und Englische in den Jahren nach 1870 ihre Stellung in den höheren Schulen festigen konnten. Sie wurden Pflichtfächer in den Gymnasien, tragende Fächer in den Realanstalten (Oberrealschulen und Realgymnasien). Das Lateinische (und Griechische) verloren erheblich an Gewicht (s. dazu unsere Betrachtung der Stundentafeln).

Das Lateinische verlor aber neben dieser Einschränkung der Stundenzahlen eine ganz wesentliche Stütze in Gestalt einer wesentlichen Zielleistung, die nunmehr aufgegeben wurde, nämlich der lateinische Aufsatz. Nicht mehr der produktive Umgang mit der Sprache wurde nunmehr verlangt, sondern der rezeptive. Es genügte jetzt, übersetzen zu können.

Umgekehrt haben wir gesehen, daß im Französischen zu Beginn des Jahrhunderts in den Abiturprüfungen der französische Aufsatz verlangt worden war, der dann später durch Übersetzungsaufgaben in die Muttersprache und gelegentlich auch in die Fremdsprache ersetzt wurde. Nun haben wir in anderem Zusammenhang gehört – nämlich im Methodenkapitel – daß die Reformer der 1880iger und 1890er Jahre der Übersetzung eher kritisch, wenn nicht sehr kritisch gegenüberstanden. So wundert es nicht, daß gegen Ende des 19. Jahrhunderts der französische Aufsatz in der Abiturprüfung erneut auftaucht. So heißt es in den badischen Abiturvorschriften für die Oberrealschule vom 27.3.1895, zur schriftlichen Prüfung gehöre

ein französischer Aufsatz, eine Übersetzung aus dem Französischen ins Deutsche, eine Übersetzung aus dem Deutschen ins Englische oder statt dessen ein englischer Aufsatz. (S. 108–109)

Die mündliche Prüfung soll sich auf die französische und englische Sprache erstrecken, außerdem auf Geschichte und Mathematik.

Ich zitiere etwas umfänglicher aus dieser Ordnung, weil die Verfahrensweisen hier in einer Präzision beschrieben werden, wie wir sie bisher noch nicht kennengelernt haben. Es heißt hinsichtlich der schriftlichen Prüfung über die "Stellung der Aufgaben":

Die Aufgaben für jeden Gegenstand werden von dem Lehrer, welcher denselben in der Klasse Ober-Eins der Anstalt vertritt, entworfen, und, nachdem der Direktor dieselbe geprüft, von diesem mit der Meldung der Prüfungsbewerber der Oberschulbehörde vorgelegt. Einzureichen sind:

- a) drei Themata für den deutschen Aufsatz
- b) drei Themata für den französischen Aufsatz
- c) zwei französische Texte zum Übersetzen ins Deutsche zwei deutsche Texte zum Übersetzen ins Englische bzw. drei Aufsatzthema

Es folgen dann die Angaben über Mathematik, Physik, Chemie und Mineralogie, die uns hier nicht interessieren.

Was passiert nun mit diesen eingereichten Aufgaben?

Die Oberschulbehörde bestimmt aus den eingereichten Entwürfen die Aufgaben für die schriftliche Prüfung und stellt dieselbe mit Angabe der Tage und der Stunden, innerhalb deren die Aufgaben bearbeitet werden sollen, dem Direktor der Oberrealschule zu. (S. 109)

Es wird dann weiter festgelegt, daß für die Aufsätze fünf Zeitstunden zur Verfügung stehen,

die Frist darf bei den Aufsätzen nöthigenfalls um eine halbe Stunde überschritten werden“ (S. 110).

Für die Übersetzung aus dem Französischen werden ausschließlich der zum Diktieren des Textes erforderlichen Zeit drei Stunden, zu der Anfertigung der Übersetzung in das Englische, ausschließlich der zum Diktieren des Textes erforderlichen Zeit, zwei Stunden bestimmt.

Heute käme niemand mehr auf die Idee, Schülern einen Text zu diktieren, den sie dann (mit allen Fehlern, die sie beim Diktat gemacht hatten), in die Muttersprache übersetzen sollen. Es wird übrigens nicht gesagt, ob und wie die Fehler im Diktat gewertet werden sollen.

Nun geht es uns hier in erster Linie um den französischen bzw. englischen Aufsatz, von dem ich gesagt habe, daß er sich Ende des Jahrhunderts überall durchsetzt. Tatsächlich finden wir z.B. in der Reifeprüfungsordnung für die Oberrealschule in Hessen-Darmstadt vom 28.8.1901 den Eintrag, daß Gegenstände der schriftlichen Prüfung seien: ein französischer oder ein englischer Aufsatz über ein leichteres historisches Thema. Im gleichen Jahr verfügt Preußen für die Realgymnasien und die Oberrealschulen "eine französische und eine englische Arbeit", und zwar "in einer dieser beiden Sprachen ein Aufsatz, in der anderen eine Übersetzung aus dem Deutschen", und ein Jahr später heißt es in Sachsen (Abitur für das Realgymnasium) unter dem 22.12.1902 "ein Aufsatz in einer der beiden neueren Sprachen".

Die Weimarer Republik hatte bekanntlich starke zentralistische Tendenzen. Es gab zwar kein Reichskultusministerium, aber der Innenminister und auch der Reichsrat übernahmen immer wieder die Rolle einer Reichsinstanz für schulische Angelegenheiten. So etwas wie eine Kultusministerkonferenz, die von ihrer Struktur her föderalistisch ist, gab es in der Weimarer Republik nicht.

1922 kam es zu einer Vereinbarung der Länder über die gegenseitige Anerkennung der Reifeprüfungen. Da wurde etwas festgeschrieben, was bis heute Gültigkeit hat: die Zahl der Fächer, die im Abitur zu prüfen sind und namentlich die Zahl der schriftlichen Prüfungen. Damals wurde das festgelegt, was man als "charakteristische Fächer" der Schulart bezeichnen kann, also für das Gymnasium Lateinisch, Griechisch und eine neuere Fremdsprache

(Französisch oder Englisch), für die Realgymnasien Französisch, Englisch und Latein und für die Oberrealschulen Französisch, Englisch und Zeichnen (hier war vor allen Dingen technisches Zeichnen gemeint) neben den Fächern, die in allen Schularten verlangt wurden, nämlich Religionslehre, Deutsch, Geschichte, Erdkunde, Mathematik und Naturwissenschaften. Diese charakteristischen Fächer sollten nun in der Abiturprüfung ihren Platz finden, nebst Deutsch, Geschichte und Mathematik.

Die schriftliche Prüfung sollte sich auf vier Fächer beschränken (d.h. auf ein Maß, das bis zur Einführung der Oberstufenreform in der Bundesrepublik Deutschland aufrechterhalten worden ist). Und zwar mußte in allen Schulen in Deutsch und Mathematik geprüft werden, außerdem auf den Gymnasien in Lateinisch und Griechisch, den Realgymnasien Lateinisch und Französisch oder Englisch, in den Oberrealschulen Französisch oder Englisch und Naturwissenschaften.

Wie verhielten sich nun die Länder mit der Ausgestaltung dieser Prüfungen? In der Reifeprüfungsordnung von Oldenburg vom 1.6.1923 heißt es noch, in den Realgymnasien und Oberrealschulen sei ein englischer und ein französischer Aufsatz zu verlangen. In der Hamburgischen Reifeprüfungsordnung vom 18.6.1925 finden wir dann zum erstenmal folgenden Satz: "In den Fremdsprachen kann der Aufsatz durch eine anders geartete gleichwertige Arbeit ersetzt werden." Daß dies nicht selbstverständlich ist, wird dadurch unterstrichen, daß "in diesem Fall für die Stellung der Arbeit rechtzeitig das Einverständnis des Kommissars einzuholen" ist. Was kann nun diese anders geartete gleichwertige Arbeit sein? Man erfährt dies nur in einer Nebenbemerkung. Dort heißt es nämlich, bei einzelnen Arbeiten könne die Zeitdauer der Arbeit verkürzt werden, "z.B. bei sprachlichen Nacherzählungen".

Hier haben wir es also: die Nacherzählung, die später (und namentlich nach dem Zweiten Weltkrieg) eine so große Rolle spielen sollte, sie taucht hier zum erstenmal in einer deutschen Reifeprüfungsordnung auf.

Auch andere Ordnungen aus den zwanziger Jahren zeigen eine Distanzierung von dem fremdsprachlichen Aufsatz, vor allen Dingen, soweit er ein Monopol beansprucht. Es heißt in der Reifeprüfungsordnung vom 16.12.1929 für Württemberg:

In den neueren Fremdsprachen soll der Prüfling zeigen, daß er einen einfachen Sach- oder Gedankenzusammenhang in der fremden Sprache schriftlich ausdrücken oder einen fremden Text sicher erfassen und in gutes Deutsch übertragen kann. (S. 153)

Dies wird in der Vollzugsverordnung zu dieser Reifeprüfungsordnung vom gleichen Datum (16.12.1929) noch ergänzt. Es heißt dort, neusprachliche Prüfungsarbeiten seien schulmäßig

- a) als Übersetzung aus der Fremdsprache und Niederschrift eines fremdsprachlichen Textes
- b) als Übersetzung aus der Fremdsprache und kürzere freie Arbeit
- c) als Aufsatz in der Fremdsprache
- d) als freie Wiedergabe eines vorgelesenen neuzeitlichen fremdsprachlichen oder deutschen Textes in der Fremdsprache. (S. 154)

Hier haben wir sie wieder, die Nacherzählung. Aber wir haben auch die "kürzere freie Arbeit", also nicht den ausführlichen Aufsatz, dann allerdings kombiniert mit einer Übersetzung oder wiederum Übersetzung kombiniert mit einem Diktat.

Es sieht so aus, als sei vor allen Dingen von Hamburg aus die Bewegung für die Nacherzählung gefördert worden. Es heißt in der Reifeprüfungsordnung vom 21.12.1931:

Die bewährte Form der neusprachlichen Arbeit ist die freie Wiedergabe eines vorgelesenen fremdsprachlichen Textes von angemessenem

Umfang. Zulässig ist auch eine andere Form, etwa die Nacherzählung eines vorgelesenen deutschen Textes oder eine Hinübersetzung. (S. 160)

Die Nacherzählung wird hier also in doppelter Form vorgeschlagen, einmal als Nacherzählung eines fremdsprachlichen Textes, zum anderen aber auch als freie Wiedergabe eines vorgelesenen deutschen Textes in der Fremdsprache. Die Didaktiker, die diese letztere Zielleistung befürworteten, erklärten, das Verstehensproblem werde in diesem Fall minimiert. Die Befürworter der anderen Form – Nacherzählung eines in der Fremdsprache vorgelesenen Textes – argumentierten anders und sagten, auf diese Weise erhalte der Prüfling ein sprachliches Modell.

Die Nationalsozialisten stellten bekanntlich das Schulwesen hinsichtlich des Fremdsprachenunterrichts völlig auf den Kopf, indem sie das Französische fast vollständig eliminierten, das Englische förderten, aber ihm – wie allen anderen Fächern – das neunte Jahr wegnahmen. Hinzu kam, daß in den Jahren nach 1939 kaum noch jemand zum regulären Abitur gekommen ist; es mußten Not-Abiture abgenommen werden.

In der Reifeprüfungsordnung für Kriegsteilnehmer vom 22.2.1941 ist festgelegt, daß die Schüler der Deutschen Oberschule eine Nacherzählung "in das Englische oder Französische" von drei Stunden zu leisten haben. Was darunter genau zu verstehen ist – ob eine Nacherzählung auf der Basis eines in der Fremdsprache vorgelesenen Textes oder eines in der Muttersprache vorgelesenen Textes, das läßt sich hieraus nicht entnehmen. Ähnlich lautet die Reifeprüfungsordnung für die Oberschule für Mädchen, in der es lapidar heißt, es werde "eine englische Arbeit – Nacherzählung – (drei Stunden)" verlangt.

In den Jahren der Restauration oder der Rekonstruktion – kurzum den vierziger, fünfziger und sechziger Jahren – finden Sie für die neueren Sprachen

unisono die Nacherzählung als Zielleistung. In den sechziger Jahren regt sich dagegen aber erster Widerstand. Einen Niederschlag dieses Widerstandes finden Sie in meinem Sammelband *Schriftliche Arbeiten im Fremdsprachenunterricht der Gymnasialen Oberstufe* [Berlin 1969, 2. Aufl. 1973]. Darin hat Eleonore Hombitzer unter der Überschrift "Die Nacherzählung – ein traditionelles Relikt?" einen heftigen Angriff gegen die Nacherzählung geführt, und andere Autoren, wie z.B. Winfried Barthenstein, haben sich für die sogenannte "gelenkte Interpretation" oder aber für die "freie schriftliche Arbeit" (Walter Neft) eingesetzt. Diese Bewegung wurde unterstützt von curricularen Überlegungen: Kann man als Zielleistung des Unterrichts etwas verlangen, was nicht (praxisbezogenes) Ziel dieses Unterrichts sein kann? Kann man eine Zielleistung verlangen, die aus dem normalen Unterrichtsdiskurs herausfällt, weil dort nämlich nicht erzählt, sondern diskutiert, argumentiert, analysiert wird? So wurden dann in den siebziger Jahren neue Vorschläge erarbeitet, die sowohl in den Richtlinien wie auch in Abiturordnungen ihren Niederschlag gefunden haben und die als "Textarbeit", als Kommentaraufgabe, als "commentaire dirigé" o. ä. bezeichnet worden sind. Diese Formen der Überprüfung haben sich dann in allen Bundesländern durchgesetzt, und zwar aufgrund von Vereinbarungstexten der Bundesländer, den sogenannten Einheitlichen Prüfungsanforderungen für die Abiturprüfung (EPA), die für das Englische, Französische, Russische, Italienische und Spanische gemacht worden sind. Ich will nicht auf die Kritik eingehen, die diese neuen Vorschläge gefunden haben, sondern nur feststellen, daß der Weg zur Abiturprüfung vom Ende des 18. Jahrhunderts bis zum Ende des 19. Jahrhunderts zeigt, daß eine lange Wegstrecke durchmessen worden ist.

Wir haben uns sehr lange mit den Reifeprüfungsbestimmungen aufgehalten, haben dabei aber auch einen Blick auf die Formen der Überprüfung überhaupt

werfen können. Dabei sind zwei Entwicklungen allerdings gar nicht zur Sprache gekommen, die ich zum Abschluß noch nennen will:

- a) die Bestrebungen um eine Objektivierung der Überprüfungen und um eine Validierung der Prüfungen. Zum ersten Punkt: Wie kann man garantieren, daß die Ergebnisse vom subjektiven Ermessen der Prüfer unabhängig werden? Zum zweiten Punkt: Wie ist zu garantieren, daß wirklich das überprüft wird, was überprüft werden soll? (Am Beispiel der Nacherzählung: Hier wird überprüft Hörverstehen, Behalten von sprachlicher Information, Schreiben der Fremdsprache. Was soll eigentlich überprüft werden? Im Ergebnis sind die drei Teilziele nicht herauszufiltern.)
- b) die Bemühungen um besondere Prüfungsformen für die mündliche Performanz (Überprüfungsformen, die bisher noch am wenigsten entwickelt worden waren).

In beiderlei Hinsicht hat die Testforschung, die mit den sechziger Jahren die deutsche Fremdsprachendidaktik erreicht hat, vieles bewirkt. Sie hat ohne Frage auch in die Klassenräume hineingewirkt, indem nämlich überkommene Formen der Leistungsüberprüfungen im Schriftlichen in Frage gestellt worden sind. Ansatzweise hat sie auch auf die Weiterentwicklung der Überprüfungen im Abitur Einfluß gehabt. Dies war vor allem in Bayern mit seinem Zentralabitur der Fall, das für die mündliche und für die schriftliche Prüfung in manchem neue Wege versucht hat und versucht.

Am konsequentesten sind aber die Volkshochschulen auf die neueren Entwicklungen eingegangen. Der Deutsche Volkshochschulverband hat mit seiner Entwicklung der Zertifikate und der Grundbausteinprüfungen (für inzwischen 9 Zielsprachen) Pionierarbeit geleistet. Hier ist seit 1967 ein prüfungstechnisches und prüfungsdidaktisches Wissen angesammelt worden, das dann

Herbert Christ

auch befruchtend auf andere Überprüfungen gewirkt hat, allerdings im Wesentlichen im außerschulischen Bereich.

10. Politik und Fremdsprachenunterricht

Nachdem im vorhergehenden Abschnitt bereits die politischen Verflechtungen und Verstrickungen des Fremdsprachenunterrichts zur Sprache kamen – und nicht nur in einem allgemeinen Sinn, weil Verstaatlichung immer Politisierung bedeutet, sondern auch in sehr konkreten Zusammenhängen, an einzelnen historischen Perioden festgemacht – soll diese Dimension nun in einem weiteren Zusammenhang dargestellt werden. Dies geschieht in zwei Zugriffen: Im ersten Abschnitt werden Beispiele über die tagespolitische Motivation des Fremdsprachenunterrichts genannt; in einem zweiten werden sprachpolitische Zielsetzungen und Auswirkungen des Fremdsprachenunterrichts erörtert.

Zu beiden Problemen liefern Richtlinien und andere staatliche Verordnungen reichliches Belegmaterial. Aber es liegt darüber hinaus eine umfangreiche Literatur vor, in der diese Probleme behandelt werden.

10.1 Die tagespolitische Motivation des Fremdsprachenunterrichts

Wir wählen beispielhaft drei Epochen aus, in denen der Fremdsprachenunterricht als Ganzes aus politischen Gründen deutlich gelenkt worden ist:

- die Wende vom 18. zum 19. Jahrhundert (Revolution und Restauration)
- die Wende vom 19. zum 20. Jahrhundert (die Wilhelminische Epoche)
- die zwanziger und dreißiger Jahre unseres Jahrhunderts (die Weimarer Republik und der Nationalsozialismus)
- und alsdann anhangsweise die Jahre seit 1945.

Alle diese Perioden werden als krisenhaft empfunden und realisierten in der allgemeinen Politik neue Orientierungen, die sich dann auch selbstverständlich in der Schulsprachenpolitik niederschlugen. Am Anfang der erstgenannten Epoche steht eine fortschreitende französische Expansion (Revolutionskriege,

Napoleonische Kriege); die Jahre 1813 bis 1815 bringen den Umschwung; die deutschen Länder orientieren sich nunmehr neu in einem konservativen, restaurativen Europa.

Der Fremdsprachenunterricht mußte sich diesen Entwicklungen anpassen; nie vorher ist in deutschen Schulen so viel Französisch gelernt worden wie in der Periode von 1794 bis 1814. Das letztgenannte Jahr bringt hingegen einen radikalen Umschwung. Wir stellen zwei Dokumente einander gegenüber, die den Wandel deutlich machen. Zunächst ein Gesetzesprojekt für die 1810 dem französischen Kaiserreich angegliederten norddeutschen Departements (d.h. das Küstengebiet von Emden bis Lübeck). Dort heißt es:

Le grand maître de notre Université veillera à ce que la langue française soit enseignée à présent avec le plus grand soin dans tous les lycées et collèges.

Die Departements, über die hier dekretiert wird, holten eine Entwicklung nach, die im Rheinland und in der Pfalz, aber auch im Großherzogtum Berg und im Königreich Westfalen (Kassel) schon einige Jahre früher eingesetzt hat.

Aber auch in den noch unabhängigen Staaten wie Preußen, Baden, Bayern, Sachsen und Württemberg wurde in dieser Epoche viel Französischunterricht erteilt. Wir haben einen Niederschlag in dem Preußischen Edikt über die Abiturientenprüfung vom 12.10.1812 gesehen.

Wenige Jahre später ist die Situation eine andere. Napoleon ist besiegt; die Französischprüfung im preußischen Abitur wird sogleich nach der Niederlage suspendiert. Auch hierzu haben wir einen Text zitiert; was 1818 ausgeführt wurde, das war aber schon 1814 angelegt. Damals dekretierte der preußische Generalgouverneur für die besetzten Gebiete im Westen (d.h. für das Generalgouvernement des Mittel- und Niederrheins):

Geschichte des Fremdsprachenunterrichts

Ein vorzüglich ehrenvoller Platz im Lections-Plan jeder Gelehrten Schule gebührt der Muttersprache und ganz vorzüglich in den Provinzen deutscher Zunge, welche unter französischer Tyrannei dieses Kleinod sämtlich zu verlieren in Gefahr stand. (...) Hingegen sollen künftig alle neueren Sprachen, außer der Muttersprache, vom Zyklus des öffentlichen Unterrichts gänzlich ausgeschlossen sein und dem Privatunterricht oder dem Selbststudium lediglich anheimgestellt bleiben. Die einzige Ausnahme soll in den Provinzen, wo Französisch die Muttersprache ist, hinsichtlich der deutschen Sprache stattfinden können. (Zitiert nach III, S. 15-16).

Der Gouverneur war nicht nur für das deutsche Gebiet zuständig, das man heute als Mittel- und Niederrhein bezeichnet, sondern er war mit Sitz in Aachen z.B. auch für das Gebiet von Lüttich zuständig. Daher der Hinweis auf die Provinzen, in denen Französisch die Muttersprache ist.

Französischunterricht als Fremdsprachenunterricht sollte also nicht mehr stattfinden; die Motivation ist sicherlich eine politische, aber vergessen wir nicht, daß sie auch von der allgemeinen Didaktik der Zeit geteilt wurde. Für Wilhelm von Humboldt, einem Mann, der persönlich sich geläufig auf Italienisch, Französisch und Englisch ausdrücken konnte, war es ausgemacht, daß in den Gymnasien die Alten Sprachen und die Muttersprache allein genügen mußten. Die neueren Sprachen sollten die Schüler anderswo lernen, aber nicht in der Schule der Allgemeinbildung.

Nun waren das zweifellos keine Gründe, die den preußischen Gouverneur primär beeindruckten, sondern es ging ihm zunächst einmal darum, das Rad der Geschichte zurückzudrehen. Er sah vor sich Territorien, die bis zu zwanzig Jahren unter französischer Herrschaft gelebt hatten, die französisch verwaltet worden waren, von Präfekten, Unterpräfekten und Maires (ein Begriff, der sich voll eingebürgert hatte und der den deutschen Terminus Bürgermeister ersetzt hatte). Es waren dies Gebiete, die unter dem französischen Recht lebten, und wie sich dann zeigen sollte, bis zum Ende des

Jahrhunderts weiterleben würden, nämlich mit dem *Code Napoléon*. Für den Gouverneur war es ausgemacht, daß man hier sprachenpolitisch andere Weichen stellen mußte.

Wir haben dann gesehen, wie allmählich im 19. Jahrhundert die neueren Sprachen und namentlich das Französische sich auch in den Gymnasien wieder etablierten, aber sie konnten sich erst in dem Augenblick durchsetzen, wo sie politischen Rückenwind bekamen. Und den bekamen sie von einem selbstbewußt werdenden Bürgertum, von dem expandierenden Handel und vor allen Dingen der expandierenden und exportorientierten Industrie und schließlich vom Militär. Für alle diese Kräfte im Lande erschienen Latein und Griechisch als ein schöner Luxus, für die wenigen Gebildeten; sie waren aber der Ansicht, daß man aus praktischen Gründen Kenntnisse in modernen Sprachen brauchte.

Der "allerhöchste Erlaß" Wilhelms II. vom 26.1.1900 ist ein Dokument, das zwar nicht den Anfang, sondern eher das Ende einer mehrere Jahrzehnte andauernden Diskussion darstellt. Es ging in dieser Diskussion um die Gleichberechtigung der neunjährigen höheren Schulen (die seit 1882 mehr oder weniger gegeben war), um den Umfang des "realistischen" Unterrichts und um die Gewichtung der Schulsprachen, hier vor allem um das Gewicht von Französisch und Englisch im Verhältnis zu den Alten Sprachen. Unmittelbar nach seinem Regierungsantritt 1888 hatte Wilhelm II. sich in die Debatte eingemischt. Er hatte selbst die sogenannte Dezember-Konferenz von 1890 eröffnet und zum Konferenzverlauf Stellung genommen. (Über die sogenannte Dezember-Konferenz und ihre Folgen für das deutsche Bildungswesen:

- ✚ Hans-Georg Herrlitz, Wulf Hopf, Hartmut Titze & Ernst Cloer, *Deutsche Schulgeschichte von 1800 bis zur Gegenwart. Eine Einführung* (Weinheim 1983, 5. Aufl.).

Jener allerhöchste Erlaß macht zwei wichtige Feststellungen: Ausgehend von der faktischen Gleichberechtigung der drei Formen der höheren Schule wünscht Wilhelm eine Vermehrung der sogenannten realistischen Anstalten, und zwar im Hinblick auf eine "Verallgemeinerung des realistischen Wissens". Im Zeitalter des Imperialismus erschienen beispielsweise umfangreiche geographische Kenntnisse erforderlich. Zum anderen macht er aber auch eine sprachpolitische Feststellung: Er hält die Ausbreitung des Englischunterrichts für unbedingt erforderlich. Darum soll im Gymnasium Englisch als Ersatzunterricht für Griechisch angeboten werden und Englisch soll auf der Oberstufe des Gymnasiums an die Stelle von Französisch treten können. Auch das von ihm den Reformschulen gegenüber entgegengebrachte Interesse geht in die gleiche Richtung: Auch hier geht es um die Förderung der modernen Fremdsprachen und namentlich des Englischen, da diese Schulen in Sexta nicht mit Latein (wie die Gymnasien und Realgymnasien alter Prägung), sondern mit Französisch oder Englisch anfangen.

Wir stellen also fest, daß die Epoche des Imperialismus ein neues Interesse an modernen Fremdsprachen entdeckt und daß sich in dieser Epoche eine Konkurrenzsituation zwischen den modernen Fremdsprachen (damals handelte es sich praktisch nur um Französisch oder Englisch) ergab, eine Auseinandersetzung, in der Wilhelm II. deutlich Stellung bezog.

Um die Jahrhundertwende ging es in Preußen und anderwärts aus politischen Gründen um die Verstärkung des Englischunterrichts. In der Weimarer Republik, nach dem Ende des Krieges, drehte sich das Blatt; damals ging es nicht mehr nur um die Verstärkung des Englischunterrichts, sondern schlicht um das Schicksal des Französischunterrichts. Der Krieg, der Versailler Vertrag, die Besatzung im Westen hatten in weitesten Kreisen eine antifranzösische

(vielmehr als eine antienglische oder antiamerikanische) Stimmung erzeugt. Hinzu kam, daß die politischen und wirtschaftlichen Gewichte sich zugunsten der englischsprachigen Länder verschoben hatten. Der Kriegseintritt der Vereinigten Staaten war letztlich kriegsentscheidend. Die Rolle der Vereinigten Staaten beim Versailler Vertrag war unverkennbar. Selbst wenn sich in diesem Vertrag die französischen Interessen als die Interessen der Nation, die die größten Opfer in jenem Krieg gebracht hat, stärker durchsetzten als die US-amerikanischen, dann war damit doch nicht von der Hand zu weisen, daß die angelsächsischen Mächte weltpolitisch eine größere Rolle spielen würden als Frankreich.

So war dann nach 1919 der Französischunterricht faktisch überall auf dem Rückzug. Dies wird z.B. deutlich in einem Schreiben des Württembergischen Kultusministeriums vom 23.6.1921, in dem es heißt:

Die Unterrichtsverwaltung stimmt der Auffassung zu, daß im Unterricht der höheren Schulen in Zukunft dem Englischen ein Vorrang vor dem Französischen zuzuweisen sein wird. Diese Umstellung in dem Betrieb der beiden neueren Fremdsprachen erscheint geboten im Hinblick auf die politische und wirtschaftliche Weltlage, wie auch mit Rücksicht auf die kulturelle Bedeutung englischsprechender Länder. " (Zitiert nach *"Zeitschrift für den Französisch- und Englischunterricht* 1922: S. 109).

Von nun an ging die Entwicklung in allen Ländern sehr rasch. Bremen ließ 1922 in den Realschulen Englisch und Spanisch als erste Fremdsprache neben Französisch zu. Unter dem 8.2.1923 wurde in Bayern das Englische an die Stelle des Französischen als erste Fremdsprache gesetzt. Preußen ging zwar nicht so weit, aber es gab den Schulen die freie Wahl, ob sie Englisch oder Französisch als erste moderne Fremdsprache anbieten wollten. In Baden wurde die Wahl ebenfalls den einzelnen Schulen überlassen. Württemberg ersetzte seinerseits am 24.10.1923 das Französische durch das Englische. Vergessen wir nicht: Gerade das Jahr 1923 war für das deutsch-französische

Verhältnis ein Jahr krisenhafter Zuspitzung; es wurde von der Ruhr-Besetzung und vom katastrophalen Währungsverfall bestimmt. Die Koinzidenz der oben angeführten Daten ist deshalb wohl nicht zufällig.

Als Sachsen (1926) und Hamburg (1929) ähnliche Entscheidungen trafen, war die politische Situation jedoch längst eine andere. Locarno (1924) hatte die Wende im deutsch-französischen Verhältnis gebracht; an die Stelle der Konfrontation war eine vorsichtige Kooperation getreten. Die preußische Kultuspolitik reagierte darauf als erste; denn am 27.11.1929 wurde die vorher zugelassene Wahlfreiheit zwischen Englisch und Französisch als erster Fremdsprache wieder aufgehoben:

Von Ostern 1932 an (man ließ also eine gewisse Übergangszeit) ist an allen grundständigen höheren Schulen das Französische die erste neuere Fremdsprache. Zu Ostern 1932 haben demnach auch die Schulen, die bisher mit dem Englischen als Fremdsprache beginnen, das Französische in den neu zu errichtenden Sechsten, die Schulen, die mit Latein anfangen, allgemein das Französische in den neuen Quartan einzuführen.

Die Rückkehr zu alten Verhältnissen stieß natürlich nicht überall auf Gegenliebe, vor allen Dingen nicht bei den Englischlehrern. Und so versuchte die preußische Kultusverwaltung einen Kompromiß. Die strenge Vereinheitlichung in der Sprachenfolge sollte zwar bleiben. Aber mit Einführung der zweiten neueren Fremdsprache konnten die Folgen relativiert werden.

Bei Beginn der zweiten neueren Fremdsprache können die Schulen sich entscheiden, welche Sprache Hauptsprache werden soll (...) bzw. welche Sprache sie verstärkt betreiben wollen. (IV: 27)

Die "Hauptsprache" musste als zweite oder dritte Fremdsprache verstärkt unterrichtet werden; sie erhielt in der Abschlussprüfung den Vorrang. So konnte also Englisch, wenn auch an zweiter Stelle unterrichtet, dennoch zur wichtigen Fremdsprache, zur "Hauptsprache" werden. Der Schüler oder die Schülerin konnte sich dann in dieser Sprache im Abitur prüfen lassen.

Am 30.1.1932 wurde diese preußische Regelung durch eine "Vereinbarung der Länder über den Unterricht in lebenden Fremdsprachen an höheren Schulen" zu einer reichseinheitlichen Regelung erhoben. Es heißt in diesem Text: "Die Unterrichtsverwaltungen der Länder haben im Interesse einer größeren Einheitlichkeit des deutschen Schulwesens folgende Vereinbarung beschlossen:

1. In allen höheren Schulen, die in Sexta mit einer lebenden Fremdsprache beginnen, ist Französisch die Anfangssprache.
2. In höheren Schulen mit Latein als grundständiger Fremdsprache ist Französisch die erste lebende Fremdsprache.
3. Es bleibt den Ländern überlassen, zu entscheiden, welche der lebenden Fremdsprachen nach Umfang und Art ihres Betriebs Hauptsprache sein soll. (IV: 29)

Diesen Vereinbarungen stimmten alle Länder außer Braunschweig, Bremen, Hamburg, Lübeck, Mecklenburg-Schwerin, Mecklenburg-Strelitz und Oldenburg zu, also außer dem, was wir heute als Küstenländer bezeichnen würden (wenn man von den preußischen Teilen der Küste absieht, die selbstverständlich mit Preußen auf das Französische überstiegen). Auch Sachsen hatte die Regelung ursprünglich nicht mittragen wollen, erklärte aber seinen Beitrag mit Wirkung für das Frühjahr 1934/35 am 28.2.1933. Damit war die in Gang gebrachte Entwicklung aber praktisch schon überholt, wie ich gleich zeigen werde.

Stellen wir zunächst folgendes fest: Während in der Epoche des Imperialismus die modernen Fremdsprachen einen unverkennbaren Aufschwung erleben und dabei vor allen Dingen auch das Englische in den Mittelpunkt des Interesses tritt, beginnt in den Jahren der Weimarer Republik, unter dem Eindruck eines sehr angespannten deutsch-französischen Verhältnisses, ein unverkennbarer Rückgang des Französischunterrichts; das Englische ist auf dem besten Wege, im ganzen Land zur ersten und wesentlichen Fremdsprache zu werden.

Aus übergeordneten im Wesentlichen außenpolitischen, aber sicherlich auch kulturpolitischen Gründen übernimmt dann die preußische Regierung die Führungsrolle und versucht – mit Erfolg – das Rad zurückzudrehen und dem Französischen wenigsten insoweit wieder eine starke Stellung zu verschaffen, als es überall erste lebende Fremdsprache werden soll. Es gelingt Preußen nur dadurch, Anhänger für diese seine Lösung zu finden, daß es mit Erfindung der sogenannten "Hauptsprache" einen Kompromiß möglich macht: Französisch wird zwar an erster Stelle unterrichtet, aber es muß damit nicht unbedingt die wichtigste Fremdsprache werden.

Nun war unser letztes Datum ein Datum aus dem Jahre 1933, und dieses Datum fällt bereits in die Zeit, die die Nationalsozialisten als ihre "Machtübernahme" bezeichnet haben, anders ausgedrückt⁴⁴: Hitler war zu diesem Zeitpunkt bereits Kanzler, und jeder, der sein Buch "Mein Kampf" gelesen hatte, wußte um seine negative Einstellung zum Französischen und seine positive Einstellung zum Englischen – weil ihm diese Sprache als "rassenverwandt" erschien. So hat der neue preußische Kultusminister, der Nationalsozialist Bernhard Rust, nicht gezögert, bereits am 5.4.1933, also wenige Wochen nach seinem Amtsantritt, anzuordnen, daß ab Ostern des gleichen Jahres Englisch allgemein als Hauptsprache zu betreiben sei, d.h. verstärkt betrieben werden müßte. Noch ändert er nichts an der Sprachenfolge. Am 20.4.1936 (dies ist der Tag des Geburtstags von Hitler) verkündigte er, der inzwischen zum preußischen und Reichs-Erziehungsminister avanciert war, daß mit Beginn des Schuljahres 1937, d.h. zu Ostern 1937, an sämtlichen höheren Schulen mit Ausnahme der

⁴⁴ S. Marcus Reinfried, Französischunterricht im Dritten Reich: Inhalte, Unterrichtsmethoden. (Reinhard Dithmar & Schmitz [Hrsg.], *Schule und Unterricht im Dritten Reich* [Ludwigfelde 2001, S. 125-152]). Ders., Französischunterricht im Dritten Reich: durchdrungen von Nazi-Ideologie? (*französisch heute* 42, 2011, S. 75-86). (F-JM)

altsprachlichen Gymnasien für Jungen Englisch erste Fremdsprache sein sollte, also nicht nur Hauptfremdsprache.

Zugleich wurde Latein für alle Oberschulen für Jungen verpflichtende zweite Fremdsprache. Nur in den Oberschulen für Mädchen bestand die Wahlfreiheit zwischen Latein und Französisch. Im Übrigen wurde, ich habe das schon in anderem Zusammenhang gesagt, das Französische zum bloßen wahlfreien Fach, in drei Jahren dreistündig zu lernen, in Konkurrenz zum Spanischen und zum Italienischen.

Der Lateinunterricht, auf den wir hier für einen Augenblick den Blick richten müssen, erfuhr aus politischen Gründen eine Ausdehnung, wie er sie seit dem Ende des 19. Jahrhunderts nicht mehr gekannt hatte. Denn nunmehr mußten alle männlichen höheren Schüler wieder Latein lernen, die lateinfreien höheren Schulen waren abgeschafft. Warum brachten die Nationalsozialisten dem Lateinischen so viel Sympathie entgegen? Das Lateinische wurde von den nationalsozialistischen Ideologen nicht etwa als die Sprache gefördert, die eine tausendjährige abendländische Zivilisation bestimmt hat, sondern einseitig als die Sprache des römischen Imperialismus und des römischen Militarismus, als die Sprache einer männlichen Militärgesellschaft.

Wir können als Ergebnis dieser nationalsozialistischen Entwicklung feststellen, daß das Grundmuster der Kombination von Englisch und Latein von ihnen erfunden worden ist. Es sollte nach dem Zweiten Weltkrieg in den westlichen Ländern Deutschlands, also in der entstehenden Bundesrepublik ebenfalls zum Grundmuster werden. Nun hat man dieses Muster nicht gewählt, weil es die Nationalsozialisten erfunden hatten, sondern weil es praktikabel erschien und namentlich von der englischen Besatzungsmacht aktiv gefördert wurde; es zeigt aber einmal mehr, wie stark die junge Bundesrepublik anders, als es

ideologisch behauptet wurde (man setze bei der Weimarer Republik wieder an) tatsächlich unbesehen sehr viel von dem übernommen hat, was sich in der nationalsozialistischen Ära herausgebildet hatte.

Ein kurzer Blick auf die Nachkriegszeit: Das Grundmuster stand; es wurde in der amerikanischen und britischen Besatzungszone so übernommen und etabliert. Die französische und die sowjetische Besatzungszone gingen andere Wege. Nachdem nun die sowjetische Besatzungszone sich verselbständigt hatte, setzte sich in der Bundesrepublik Deutschland die Tendenz der Vereinheitlichung durch. Hier sind noch einmal die beiden entscheidenden Abkommen zu nennen, das Düsseldorfer Abkommen von 1954 und das Hamburger Abkommen von 1964, in denen die Ministerpräsidenten sich über eine Vereinheitlichung des Schulwesens in den deutschen Ländern einigten, und dies vor allen Dingen auch in Bezug auf die Sprachenwahl. Es hat sehr vieler Anstrengungen bedurft, um die Rigidität dieser sprachenpolitischen Bestimmungen aufzulösen und wenigstens ansatzweise zu einer Diversifizierung des Fremdsprachenangebots zu kommen. Ich kann im Einzelnen darauf jetzt nicht eingehen; ich habe mich bemüht, dies auch und gerade historisch in meinem Buch "Fremdsprachenunterricht und Sprachenpolitik" von 1980 zu tun⁴⁵.

10.2 Sprachenpolitische Motivationen

Nach der Betrachtung allgemein-politisch motivierter Einflußnahme auf den Fremdsprachenunterricht will ich jetzt noch einen kurzen Ausblick auf genuin

⁴⁵ Vgl. auch: F.-J. Meißner, *Schulsprachen zwischen Politik und Markt: Sprachenprofile, Meinungen, Tendenzen, Analysen. Eine Einführung in die Sprachenberatung* (Frankfurt a.M.: Diesterweg 1993). (Download: <https://eurocomdidact.eu>).

sprachenpolitische Aspekte folgen lassen. Es ist kaum zu bestreiten, daß der Fremdsprachenunterricht auch sprachenpolitisch relevant ist. Durch Fremdsprachenunterricht wird die Gewichtverteilung der Sprachen untereinander verschoben; der Fremdsprachenunterricht vermehrt die Zahl der Sprecher von Sprachen; auch scheinbar "neutrale" (weil nämlich tote) Sprachen wie Latein oder Griechisch sind an dieser Gewichtsverteilung beteiligt, weil sie, sobald sie in Konkurrenz zu den lebenden Fremdsprachen treten, die Diversifizierung des Unterrichts in eben diesen lebenden Fremdsprachen hemmen und die Konzentration auf einzelne viel unterrichtete Sprachen bis hin zur Monopolbildung (wie heute ansatzweise für das Englische) begünstigen. Sprachenpolitische Setzungen sind vor allen Dingen in zwei Feldern anzunehmen und zu untersuchen: im Bereich der Minderheitensprachen und im Bereich der Diversifizierung des Sprachenangebots (von dem wir eben schon ansatzweise sprachen).

Minderheitensprachen waren in dem Zeitraum, den wir hier untersucht haben, das Polnische, Litauische und Wendisch-Sorbische im Osten, das Dänische und Friesische im Norden, das Niederländische im Nordwesten und das Französische im Westen – denken Sie z.B. an Malmedy oder an Metz.

Damit habe ich die Sprache der "autochthonen" Minderheiten benannt, zu denen vor allen Dingen nach dem Zweiten Weltkrieg die Sprachen der Einwanderer zu rechnen sind, ein Sachverhalt, der das Problem der Minderheitensprachen erheblich kompliziert hat.

Man kann für die ältere Epoche die Feststellung machen, daß sich die Minderheitensprachenpolitik spätestens seit der Reichsgründung zum Schlechteren gewandt hat. Wurde z.B. das Polnische in den ersten Jahrzehnten des 19. Jahrhunderts relativ großzügig behandelt, so zeigt sich spätestens von 1873 an,

daß vorwiegend restriktive Maßnahmen ergriffen werden. Parallel dazu wurde an den Gymnasien in Schleswig und in Flensburg 1889 der Dänischunterricht eingestellt. Ähnliche zunehmende restriktive Verhaltensweisen kann man etwa aus Elsaß und Lothringen wie aus dem Gebiet von Malmedy nennen. Zur preußisch-polnischen Sprachenpolitik:

- ✚ Helmut Glück, *Die preußisch-polnische Sprachenpolitik. Eine Studie zur Theorie und Methodologie der Forschung über Sprachenpolitik, Sprachbewußtsein und Sozialgeschichte am Beispiel der preußisch-deutschen Politik gegenüber der polnischen Minderheit vor 1914* (Hamburg 1979).

Daß die Nationalsozialisten für Minderheitensprachen überhaupt kein Interesse zeigten, ja daß sie hier nur repressiv vorgehen, versteht sich nach dem, was man über nationalsozialistische Politik weiß, von selbst.

Nach dem Zweiten Weltkrieg ist dagegen der Versuch gemacht worden (und zwar sowohl in der DDR wie in der Bundesrepublik Deutschland) den autochthonen Minderheiten entgegenzukommen. Die wachsenden Migrantenpopulationen in der Bundesrepublik Deutschland wurden, soweit es sich um Personen handelt, die im Rahmen von Staatsverträgen eingewandert waren (aus den sogenannten Anwerbeländern), wenigstens auf schulischer Ebene sprachlich "versorgt". Ihre Kinder erhalten sogenannten muttersprachlichen Ergänzungsunterricht.

Was nun das andere Problem anbetrifft, nämlich die Diversifizierung des Sprachangebots, so kann man folgende Entwicklung konstatieren. Die neueren Sprachen spielten im 18. Jahrhundert in den Schulen, wie wir festgestellt haben, insgesamt eine geringe Rolle. Aber innerhalb der geringen Rolle muß man feststellen, daß die Zahl der Sprachen, die in Schulen unterrichtet wurden, relativ groß war. Es wurde, wo überhaupt neuere Sprachen unterrichtet wurden,

nicht nur Französisch unterrichtet, sondern in manchen Schulen stand Italienisch, in anderen Englisch, in wiederum anderen Dänisch, Polnisch oder Litauisch auf dem Programm, ganz vereinzelt auch Schwedisch oder Spanisch. Nun vollzog sich der neusprachliche Unterricht im 18. Jahrhundert tatsächlich noch weitgehend außerhalb der öffentlichen Schulen für die Jugend, z.B. in besonderen Sprachschulen, in Ritterakademien und schließlich auf Universitäten. Aber er war insgesamt relativ diversifiziert.

Im 19. Jahrhundert bleibt das obengenannte Sprachspektrum zunächst erhalten. Gegen Ende des Jahrhunderts setzt sich dagegen die Beschränkung auf Französisch und Englisch durch. Über die interne Auseinandersetzung hinsichtlich Französisch oder Englisch haben wir gesprochen. Jetzt ist ein Wort angesagt zur Frage, was denn für die übrigen Sprachen getan wurde. In der Weimarer Republik wurde tatsächlich der Versuch gemacht, diese Einschränkung auf zwei Sprachen in Frage zu stellen. Vor allem die drei Hansestädte (Hamburg, Bremen und Lübeck) erwiesen sich in dieser Richtung als Vorreiter. Lübeck begann 1920 mit der Einrichtung von Schwedisch- und Russischkursen. Von größerer Bedeutung waren jedoch die spanischen Kurse, mit denen man seit 1921 in Hamburg anfang. In allen drei Hansestädten waren es die Industrie- und Handelskammern, die sich als treibende Elemente für die Erweiterung des Sprachenangebots einsetzten. Immerhin waren die Spanischkurse in Hamburg und später in Bremen so erfolgreich, daß 1923 an der Universität Hamburg ein mehrsemestriger Sonderkurs für Lehrer, die die Lehrbefähigung im Spanischen erwerben wollten, angeboten wurde.

Flankiert wurden solche Maßnahmen durch einen Reichstagsbeschluß vom 28.1.1922, in dem es heißt:

Der Reichstag hat (...) beschlossen, die Reichsregierung zu ersuchen:

Geschichte des Fremdsprachenunterrichts

mit den Ländern darüber zu verhandeln, daß in den höheren Lehranstalten die Sprache der Nachbarländer gepflegt wird;
mit den Ländern darüber zu verhandeln, daß der Pflege der spanischen Sprache in höheren Lehranstalten besondere Aufmerksamkeit gewidmet wird. (Reichstagsdrucksache 3409 betr. Sprachpflege vom 28.1.1922)

In der Denkschrift des preußischen Ministerialrats Hans Richerts, der der Vater der Preußischen Richtlinien von 1925 ist, wurde für die Konzentration auf das Englische und Französische die Parole "moderner Europäismus" ausgegeben. In einer sächsischen Denkschrift von 1926 wird dieser Begriff richtig "Westeuropäismus" genannt. Es wird hierzu kritisch in jener Denkschrift gesagt:

'Europäismus' braucht nicht nur als 'Westeuropäismus' verstanden zu werden. Der Osten ist seit Peter dem Großen oft eine entscheidende Macht in den europäischen Fragen. Gerade die deutsche Geschichte verknüpft sich vielfach mit der russischen. In der Zukunft ist das wahrscheinlich noch stärker der Fall als in den früheren Zeiten. (...) Die Vereinbarung der Länder vom 19. Dezember 1922 sieht vor, daß anstelle von Englisch und Französisch eine andere neuere Fremdsprache treten kann. In erster Linie kommt das Spanische, das Russische und das Italienische in Betracht. Das Spanische gewinnt für Deutschland wegen der Auswanderung Deutscher nach Südamerika und der vermehrten Handelsbeziehungen dorthin an Wert. Das Italienische wird von manchem getrieben werden, der später Musikwissenschaft studieren will. Das Russische wird vornehmlich von Kaufleuten und Technikern begehrt werden. (Zitiert nach II: 152)

Die erklärte Absicht der Erweiterung des Sprachenspektrums wurde jedoch auch in Sachsen nur sehr zögernd in die Tat umgesetzt.

Nirgendwo – wenn man von der Anregung des Deutschen Reichstags und dem Lübecker Beispiel mit dem Versuch des Schwedischunterrichts absieht – wurde der Gedanke geäußert, daß man die Sprache der Nachbarn in größerem Umfang lernen sollte. Polnisch war eine Angelegenheit der nationalen Minderheiten. Das gleiche galt für das Dänische. Von Tschechisch- und Niederländischunterricht ist nirgendwo die Rede. Der Italienischunterricht wird – so in Sachsen, wie wir gehört haben – künftigen Musikwissenschaftlern

empfohlen, nicht etwa wird er empfohlen aufgrund des räumlichen Kontakts der Sprachen und Völker.

Das Dritte Reich sorgte auf seine Weise für eine "Diversifizierung des Fremdsprachenangebots". Unter den "wahlfreien" Fächern der Deutschen Oberschulen und der Gymnasien erscheinen in den Richtlinien von 1938 neben dem Französischen das Italienische und Spanische. Das Französische wurde damit, wie oben bereits gesagt, in eine Randposition gedrängt, die dadurch noch geschwächt wurde, daß es zwei Konkurrenten bekam, die bisher jedenfalls im Unterricht der höheren Schulen nur vereinzelt angeboten wurden. Diese letzteren erfuhren damit eine relative Aufwertung. Dies geschah zweifellos aus ideologischen Gründen, wegen der Affinität der Regime in Deutschland, Italien und Franco-Spanien.

Es erübrigt sich jetzt, auf die Nachkriegszeit zu schauen. Hiervon war schon gelegentlich die Rede. Seit 1970 ist man mit der Diversifizierung des Fremdsprachenunterrichts ohne Frage ein Stück weitergekommen. Aber man fragt sich, ob das Eis wirklich gebrochen ist. Heute kommen die stärksten Impulse aus Brüssel (Europäische Gemeinschaft) und aus Straßburg (Europarat). Hier sind die Bündnispartner, wenn man in diesem Land den Fremdsprachenunterricht verändern will – hinsichtlich seines Gewichts, seiner Erteilung, seiner Inhalte. Aber die Entscheidungen müssen auf nationaler Ebene erfolgen, das heißt in der Bundesrepublik Deutschland auf Länderebene.

Geschichte des Fremdsprachenunterrichts

Preußen 1882

Gymnasium

"Lehrpläne der höheren Schulen" v. 31.3.1882, I A.1.

CB1 1882: 244.

Dahl der Lehrstunden in den einzelnen Klassen und Unterrichtsgegenständen.

	VI	V	IV	IIIb	IIIa	IIb	IIa	Ib	Ia	So.	Wochen-	Stunden-
Christliche Religionslehre	3	2	2	2	2	2	2	2	2	19	20	1
Deutsch	3	2	2	2	2	2	2	3	3	21	20	1
Latina	9	9	9	9	9	8	8	8	8	77	86	9
Griechisch ¹⁾	—	—	—	7	7	7	7	6	6	40	42	2
Französisch	—	4	5	2	2	2	2	2	2	21	17	4
Geschichte und Geographie	3	3	4	3	3	3	3	3	3	25	25	1
Rechnen und Mathematik ¹⁾	4	4	4	3	3	4	4	4	4	34	32	2
Naturbeschreibung	2	2	2	2	2	—	—	—	—	10	8	2
Physik	—	—	—	—	—	2	2	2	2	8	8	1
Schreiben	2	2	—	—	—	—	—	—	—	4	6	2
Zeichnen	2	2	2	—	—	—	—	—	—	6	6	—
Summa	28	30	30	30	30	30	30	30	30			

Preußen 1901

Gymnasium

"Lehrpläne und Lehraufgaben für die höheren Schulen in Preußen"

v. (25.5.)1901, I.A. CB1 1901: 473 f.

	VI	V	IV	U III	O III	U II	O II	U I	O I	So.
Religion	3	2	2	2	2	2	2	2	2	19
Deutsch und Geschichtserzählungen	3 ¹⁾ 4	2 ²⁾ 3	3	2	2	3	3	3	3	26
Latinitisch	8	8	8	8	8	7	7	7	7	68
Griechisch	—	—	—	6	6	6	6	6	6	36
Französisch	—	—	4	2	2	3	3	3	3	20
Geschichte	—	—	2	2	2	2	3	3	3	17
Erkunde	2	2	2	1	1	1	—	—	—	9
Rechnen und Mathematik	4	4	4	3	3	4	4	4	4	34
Naturwissenschaften	2	2	2	2	2	2	2	2	2	18
Schreiben	2	2	—	—	—	—	—	—	—	4
Zeichnen	—	2	2	2	2	—	—	—	—	8
zusammen	25	25	29	30	30	30	30	30	30	259

Abbildung 6: Richtlinien (Auszug)

Preußen 1901

Oberrealschule

"Lehrpläne und Lehraufgaben für die höheren Schulen in Preußen v. (29.5.)1901, I.C. CB1 1901: 475.

	VI	V	IV	U III	O III	U II	O II	U I	O I	Sa.
Religion	3	2	2	2	2	2	2	2	2	19
Deutsch und Geschichts-erzählungen	4 1/5	3 1/4	4	3	3	3	4	4	4	34
Französisch	6	6	6	6	6	5	4	4	4	47
Englisch	—	—	—	5	4	4	4	4	4	25
Geschichte	—	—	3	2	2	2	3	3	3	18
Erdbunde	2	2	2	2	2	1	1	1	1	14
Rechnen und Mathematik	5	5	6	6	5	5	5	5	5	47
Naturwissenschaften	2	2	2	2	4	6	6	6	6	36
Schreiben	2	2	2	—	—	—	—	—	—	6
Freihandzeichnen	—	2	2	2	2	2	2	2	2	16
zusammen	25	25	29	30	30	30	31	31	31	262

Preußen 1924

Gymnasium

"Die Stundentafeln zur Neuordnung des höheren Schulwesens" Anlage A.I.1. ZB1 1924: 286.

Ä d e r	VI	V	IV	U III	O III	U II	O II	U I	O I	Sa- mmen
Religion	2	2	2	2	2	2	2	2	2	15
Deutsch	5	4	3	3	3	3	4	5	3	31
Latein	7	7	7	6	6	6	5	5	5	53
Griechisch	—	—	3	2	2	2	2	2	2	15
Neuere Fremdsprache	—	1	2	2	2	2	3	3	3	19
Geschichte (Staatsbürgerkunde)	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—
Erdbunde	2	2	2	1	1	1	1	1	1	11
Mathematik	4	4	4	3	3	3	4	3	4	32
Naturwissenschaften	2	2	2	2	2	2	2	2	2	18
Zeichnen	2	2	2	—	—	—	—	—	—	14
Singen	2	2	—	—	—	—	—	—	—	4
Zusammen	26	26	27	29	29	29	29	29	29	233

^{*)} Alle 14 Tage 2 Stunden.
In den Gymnasien mit Erfaunterricht sind von den sonst auf das Griechische entfallenden Wochenstunden in U III—U II je 2 Stunden der bereits in IV betriebenen neuere Fremdsprache, je 4 Stunden der zweiten neuere Fremdsprache zuzurechnen.

Abbildung 7: Richtlinien (Auszug)

Preußen / Reich 1938

Deutsche Oberschule für Jungen

"Erziehung und Unterricht in der Höheren Schule", 1938: 26.

Oberschule für Jungen
mit Naturwissenschaftlich-Mathematischem und Sprachlichem Zweig.

Fächergruppen und Fächer	Klasse											Zus.					
		1	2	3	4	5	6*)	7	8								
I. Leiberbildung ..		5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	5	40	
II. Deutschkunde																	
Deutsch		5	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	33	
Geschichte		1	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	23	
Erdkunde		2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	16	
Kunstziehung		2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	16	
Musik		2	2	2	1	1	2	2	2	2	2	2	2	2	2	14	
III. Naturwissenschaften und Mathematik																	
Biologie		2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	16	
Chemie						3	2	2	2	2	2	2	2	2	2	17	11
Physik					2	3	2	2	2	2	2	2	2	2	2	(16)	(12)
Rechnen und Mathematik ..		4	4	4	3	3	4	(3) 2	4	2	4	2	4	2	4	30	24
																(29)	(25)
IV. Fremdsprachen																	
Englisch		6	6	4	4	4	2	(3) 4	2	4	2	4	2	4	4	30	36
																(31)	(35)
Latein				4	4	4	2	(3) 4	2	4	2	4	2	4	4	18	24
																(19)	(23)
V. Arbeitsgemein- schaften																	
a) Naturw.-Math.						3		3		3		3		3		9	
b) Fremdsprachliche							3		3		3		3		3		9
VI. Religionslehre ..		2	2	2	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	12	
Zusammen...		31	32	34	34	34	36	(36) 36	36	36	36	36	36	36	36	273	278
<p>*) für die Übergangsklasse bis zum Ausbau des mittleren Schulwesens wird die 6. Klasse nur in den Arbeitsgemeinschaften gegeben; es gelten daher in Chemie, Physik, Mathematik und in den Fremdsprachen die eingeklammerten Stundenzahlen.</p>																	

Abbildung 8: Richtlinien (Auszug)

Preußen / Reich 1938

Oberschule für Mädchen

"Erziehung und Unterricht in der Höheren Schule", 1938: 29.

Hauswirtschaftliche Form

Hächergruppen und Hächer	Klassen	1	2	3	4	5	6	7	8	Zus.
I. Weiterbildung		5	5	5	5	5	2	2	2	31
II. Deutschkunde										
Deutsch		5	5	4	4	4	4	4	4	34
Geschichte		1	2	3	3	3	3	3	3	21
Erdkunde		2	2	2	2	2	2	2	2	16
Kunstziehung		2	2	2	2	2	2	2	2	16
Musik		2	2	2	2	2	2	2	2	16
III. Naturwissenschaften und Mathematik										
Biologie		2	2	2	2	2	2	2	2	16
Chemie	3	3	3	3	14
Physik	2	3	3	3	3	14
Rechnen und Mathematik		4	4	4	3	3	2	2	2	24
IV. Hächer des Frauenschaffens Hauswirtschaft Kochen, Haus- u. Garten- arbeit ¹⁾	6	6	6	18
Handarbeit		2	2	2	2	2	3	3	3	19
Pflege										
Gesundheitslehre und -pflege	1	1	1	3
Beschäftigungslehre ²⁾	1	1	1	3
Dienst (Schulungsheim, Kindergarten, Familie)	3)	3)	3)	
V. Fremdsprachen										
Englisch		5	4	4	4	4	2	2	2	27
VI. Religionslehre		2	2	2	2	1	1	1	1	12
Zusammen		32	32	32	33	33	36	36	36	270

1) Im Winter Vertununterricht statt Gartenarbeit.
 2) Die Beschäftigungslehre in der 8. Klasse wird je nach den Verhältnissen mit der Gesundheitslehre und -pflege oder der Biologie verbunden.
 3) Besondere Stunden sind nicht angeführt, da der Dienst nur in vierwöchiger zusammenhängender Arbeit abgeleistet wird. Während dieser Zeit fällt der Unterricht aus.

Abbildung 9: Richtlinien (Auszug)

II. NACHTRAG

ENTWICKLUNGEN DER FREMDSPRACHENDIDAKTIK ZWISCHEN 1994-2020 IN STICHWORTEN (Franz-Joseph Meißner)

11. Zum Nachtrag

Es liegt in der Natur eines Nachtrags, dass ihm nur ein begrenzter Raum zur Verfügung steht; ein Nachtrag ist keine selbstständige Publikation und will auch keine sein. Dies stellt allerdings den Verfasser im vorliegenden Fall vor Probleme: Beschränkt sich die Fachgeschichte der Fremdsprachendidaktik – auch als Sozialgeschichte im Sinne von Herbert Christ – ursprünglich weitgehend auf die Lerner, auf Lehrerinnen und Lehrer sowie auf die Institutionen, wo fremde Sprachen gelehrt und gelernt wurden, schließlich auf die Methodik, so erweitert und vertieft sich ihr Gegenstand in dem Maße, wie man sich der Gegenwart nähert. Dies betrifft bis zum Jahr 1994 und darüber hinausgehend bis heute ganz verschiedene gesellschaftliche Entwicklungen, von denen hier nur die langfristigen und augenfälligsten genannt werden können: die explosionsartige Ausweitung der Lernerpopulationen von fremden Sprachen seit Einführung des Allgemeinen Schulwesens im 19. Jahrhundert; sodann im 19. und 20. Jahrhundert: Industrialisierung, Urbanisierung, Entstehung neuer Berufe mit Fremdsprachenbedarf wie jene des Angestellten, Frauenemanzipa-

tion, Verbreiterung der Bildungsteilhabe generell, vor allem aber der Mädchen⁴⁶, Rundfunk, Tonträger, TV, Kolonisierung und Entkolonisierung bis hin zur Globalisierung und dem Aufstieg Asiens – neben den traditionellen Industrieländern nun Ort weiterer Zentren der 'entwickelten' Welt (was eine Aufwertung von Sprachen wie Chinesisch, Koreanisch oder Japanisch, Malayisch und weiterer auf dem internationalen Markt der Sprachen bewirkt) –, Internet, plurilinguale Lebenspraxis, ubiquitäre Erreichbarkeit der Zielsprachen in ihrer audiovisuellen, authentisch-kommunikativen Gestalt, interkulturelle Lerntandems, internationales CALL-gestütztes⁴⁷ Projektlernen, die Vervielfachung interkulturell-interpersonaler Kontakte usw. Tendenziell signalisiert dies, dass die Dichotomie zwischen [Sprachen erwerben und Sprachen lernen](#) deutlich abnimmt. Auch dies erklärt, dass 'gute Sprachenlerner' in Zukunft mehr denn je Sprachlernkompetenz benötigen (N. Naiman, M. Fröhlich, H. H. Stern & A. Todesco, *The Good Language Learner*. Foreword by Christopher Brumfit [Cleveland/Philadelphia/Adelaide: Multilingual Matters 1996]). Derlei Phänomene sind Grundbedingungen für das Lernen und Lehren fremder Sprachen. Kurz: Mehr Mehrsprachigkeit und mehr Sprachenlernen sind Merkmale der heutigen Menschheit.

Hierneben stehen zeitgleich der Aufschwung der Wissenschaft im Allgemeinen sowie der Fremdsprachendidaktik und ihrer Referenzwissenschaften im Besonderen. Zu denken ist an Lernpsychologie, Psycholinguistik, Spracherwerbsforschung, die empirischen Sozialwissenschaften, die Deskriptiven Linguistiken mit der Beschreibung der Sprechsprache und der mündlichen Register,

⁴⁶ F.-J. Meißner, Gymnasialer Fremdsprachenunterricht in Nordrhein-Westfalen im Lichte der Statistik (1965-1990) (*Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 8, 1997, S. 1-26).

⁴⁷ CALL steht für *Computer Assisted Language Learning*.

die Kulturwissenschaften u.v.a.m. Schließlich definiert sich die Fremdsprachendidaktik als eigene akademische Disziplin⁴⁸.

Natürlich fallen diese Entwicklungen nicht ausschließlich in die Jahre zwischen 1994 und 2020: Sie beginnen z.T. weit vorher und wirken weit in die Zukunft hinein. Allerdings spielen die jüngeren Entwicklungen in diesem Vierteljahrhundert eine besondere Rolle. Zu verdanken ist dies der wissenschaftlichen und technischen Entwicklung, die spracherwerblich drei wichtige Innovationen zusammenführt:

- ein detaillierteres Verständnis der psychischen und sozialen Bedingungen im Bereich Spracherwerb – Erstsprache, Zweit- und Fremdsprachen,
- das Internet, welches das *Lernen* und das *Erwerben* von Sprachen einander annähert. Dies verändert nicht nur das Spracherlebnis, sondern auch das Sprachlernerlebnis und die interkulturelle Kommunikation

⁴⁸ Jean Caravolas, Les origines de la didactique en tant que discipline autonome (Sylvain Auroux, E.F. Koerner, Hans.-Josef Niederehe & Kees Versteegh, *History of the language sciences: an international handbook on the evolution of the study of language from the beginnings to the present / Geschichte der Sprachwissenschaften: ein internationales Handbuch zur Entwicklung der Sprachforschung von den Anfängen bis zur Gegenwart / Histoire des sciences du langage : manuel international sur l'évolution de l'étude du langage des origines à nos jours* [Berlin: De Gruyter 2000-2006, 18 Bde., I: pp. 1009-1022]). Andreas Digeser, Fremdsprachendidaktik. Anfänge und Entwicklungen ([Appel \[Hrsg.\], 2004](#), S. 99-110). Friederike Klippel, Sprachmeisterei – Philologie – Fremdsprachendidaktik: 400 Jahre Fremdsprachenstudium an der Universität Gießen. (Eva Burwitz-Melzer, Wolfgang Hallet, Michael Legutke, F.-J. Meißner & Jobrato Mukherjee [Hrsg.]. *Sprachen lernen – Menschen bilden. Dokumentation zum 22. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Fremdsprachenforschung (DGFF). Gießen, Oktober 2007* [Hohengehren: Schneider Verlag 2008, S. 13-32]). Karl Dorfeld, *Beiträge zur Geschichte des französischen Unterrichts in Deutschland. Beilage zum Programm des Großherzoglichen Gymnasiums in Gießen 1892*. Dieter Krohn & P. Doyé, Wissenschaftliche Grundlegung der Fremdsprachendidaktik – Empirische Forschung (Claus Gnutzmann, Karlheinz Hellweg, F. Jarmann [Hrsg.], *Kongreßdokumentation der 9. Arbeitstagung der Fremdsprachendidaktiker* [Tübingen: Narr 1982, S. 61-83]). [Christ & Hüllen \(1989\)](#). Bundesverband für Bildung, Wissenschaft und Forschung e.V., [Was ist Wissenschaft?](#)

(passim: Nora Benett, Torben Schmidt & M.K. Legutke, *Teacher Learning and Technology-Enhanced Teacher Education* [X Gao (ed.), *Second Handbook of English Language Teaching – Springer International Handbooks of Education* (2019), pp.1-24, https://doi.org/10.1007/978-3-319-58542-0_58-1]),

- die Entwicklung der empirisch arbeitenden Fremdsprachenforschung (Johannes-Peter Timm & Helmut Vollmer, *Fremdsprachenforschung. Zu Konzeption und Perspektive eines Wissenschaftsbereichs* [*Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 4, 1993, S. 1-47]) bzw. der empirisch und hermeneutisch arbeitenden Fremdsprachendidaktik.

Wichtig ist zu begreifen: All dies ist nicht nur Kennzeichen einer akademischen, der Praxis des Lernens und Lehrens fremder Sprachen zugewandten Disziplin, sondern Bestandteil des Umweltwandels überhaupt, d.h., es ist mehr oder weniger Teil unserer Zivilisation und globalen Alltagswelt. Halten wir fest: Noch nie waren die Lernerkontingente fremder Sprachen so groß und die Sprachdidaktiken – weltweit – so breit aufgestellt, wie dies heute der Fall ist.

Hinzu kommt die Doppelgesichtigkeit des Begriffs *-didaktik*: einerseits als unterrichtliche Praxis (oft als *best practice* dargestellt) – bezeichnend ist die Nähe zur Methodik – und andererseits als komplexe Wissenschaft mit unterschiedlichen Forschungsgegenständen und anspruchsvollen -methoden, z.B. *Sprachdidaktik, Literatur-, Landeskunde-, Filmdidaktik, interkulturelle Didaktik, Wörterbuchdidaktik, Englisch-, Italienisch- oder Japanischdidaktik* usw., aber auch: quantitative und qualitative Forschungsmethoden in den Bereichen Lehren und Lernen fremder Sprachen und Kulturen, Lehrende und Lernende sowie Institutionen und Organisation von Fremdsprachenunterricht. Es handelt sich um Großetiketten, die jeweils unterschiedliche forschungsmethodische

Ansätze zusammenfassen. Mehrere didaktische Zweige können auf eine lange Geschichte zurückblicken, wie die Richtlinien lehren; so die Literatur- oder Landeskundedidaktik⁴⁹.

Das Französische kennt zur Bezeichnung der forschenden Didaktik den Begriff der *didactologie* (Robert Galisson, *Éloge de la didactologie/didactique des langues et des cultures [maternelles et étrangères] – D/DLC* [*Études de Linguistique Appliquée* 64, pp. 39-54]). Von dem Wunsch einer klareren Trennung von Theorie und Praxis zeugt neben der schon erwähnten Kreation *Fremdsprachenforschung* (en. *Language Research* nachgebildet; eine Lehnübersetzung) auch die Einrichtung der Sprachlehrforschung (Koordinierungsgremium im DFG-Schwerpunkt SLF, *Sprachlehr- und Sprachlernforschung: Begründung einer Disziplin* [Tübingen: Narr 1983]), die im deutschsprachigen Raum wesentlich zur Aufwertung empirischer Forschungsansätze geführt hat, so dass in der 6. Auflage des *Handbuchs Fremdsprachenunterricht* Fremdsprachendidaktik und Sprachlehr-/lernforschung in einem einzigen Artikel behandelt werden konnten ([Burwitz-Melzer, Mehlhorn, Riemer et al. \[Hrsg.\], 2017](#), S. 1-6).

⁴⁹ Zu ihr bemerkt der entsprechende Artikel in Wikipedia (28.06.2020):

Im Fremdsprachenunterricht versteht man unter Landeskunde die Vermittlung von kulturellen und materiellen Hintergrundinformationen über das Land bzw. die Region, deren Sprache man erlernt. Landeskundliche Informationen dienen in Fremdsprachenlehrwerken als Vehikel zur Sprachvermittlung. Es gehört zu den Aufgaben des Lehrenden, den Lernenden Hintergrundinformationen über das jeweilige Zielsprachenland zu vermitteln.

Die hier entgegretende, stupende Bandbreite von Gegenständen macht deutlich, warum der Nachtrag die aufgenommenen Themen nicht detailliert und vertieft zur Sprache bringen, sondern diese nur anreißen kann.

Die folgenden Ausführungen versuchen daher, wesentliche Entwicklungen der letzten 25 Jahre unter sog. Orientierungs- oder Bewegungsbegriffen zu erläutern⁵⁰.

*

Wissenschaft ist die Erweiterung des Wissens durch Forschung, seine Weitergabe durch Lehre, der gesellschaftliche, historische und institutionelle Rahmen, in dem dies organisiert betrieben wird, sowie die Gesamtheit des so erworbenen Wissens. Forschung ist die methodische Suche nach neuen Erkenntnissen sowie ihre systematische Dokumentation und Veröffentlichung in Form von wissenschaftlichen Arbeiten. Lehre ist die Weitergabe der Grundlagen des wissenschaftlichen Forschens, die Vermittlung eines Überblicks über das Wissen eines Forschungsfelds und den aktuellen Stand der Forschung sowie die Unterstützung bei ihrer Vertiefung. ([BBWF](#), 28.06.2020)

Vor der Entwicklung der [Fremdsprachendidaktik als Wissenschaft](#) findet sich eine viele Jahrhunderte überdauernde Reflexion über das Lehren und Lernen bzw. den Erwerb fremder Sprachen⁵¹. Comenius (1582-1670) unterscheidet zwischen *Mathetik*, aus μάθησις 'Lernen' (Wissenschaft vom Lernen), und der Lehrkunst, *didactica*. Die Mathetik fasst ungeheuer breit, von der Lerntechnik bis hin zu Fragen des gehirngerechten Lernens. Schon hier ist eine enge Bezie-

⁵⁰ Zum Terminus: Reinhart Koselleck, *Begriffsgeschichten. Studien zur Semantik geschichtlicher Zeiten* (Frankfurt a. M.: Suhrkamp 2006, S. 99).

⁵¹ S. Anm. 30. Dann: Konrad Schröder, 100 Jahre Fremdsprachendidaktik. 100 Jahre *Die Neueren Sprachen* (*Die Neueren Sprachen* 93, 1994, S. 6-440). Daniel Coste (coord.), *Vingt ans dans l'évolution de la didactique des langues* (Paris: Hatier-Dider 1994).

hung zwischen des Wissenschaften vom Lernen und ihren Referenzwissenschaften bzw. deren Vorläufern vorgezeichnet (vgl. Andreas Digeser, *Fremdsprachendidaktik und ihre Bezugswissenschaften. Einführung, Darstellung, Kritik, Unterrichtsmodelle* [Stuttgart: Klett 1983]). Wir begegnen der Reflexion über Spracherwerb und Sprachenlernen auch bei vielen, die sich nur sporadisch mit dem Gegenstand beschäftigt haben, etwa dem Kirchenlehrer Augustinus (354-430) oder Michel de Montaigne (1533-1592) oder Johann Wolfgang von Goethe (1782-1932) u.v.a.m.

Die Vielzahl von Ansätzen und Themen, die im 21. Jahrhundert Gegenstand didaktischer Überlegungen und Forschungen sind, greifen stark ineinander. So ist *Lernerautonomie* ohne Kompetenz-, Mehrsprachigkeits-, Fremdsprachenerwerbsdiskurse usw. als Dach- und Bewegungsbegriff nicht denkbar. – Redundanzen begegnen daher in der weiteren Darstellung immer wieder – eben weil in der Fremdsprachendidaktik eben Vieles mit Vielem eng zusammenhängt. Wir müssen dafür die Leserinnen und Leser um Nachsicht bitten.

Zielgruppen sind Studierende von Deutsch als Fremd- und Zweitsprache oder der Englisch-, Französisch-, Italienisch-, Spanisch- sowie Russischdidaktik, die zum erstenmal dem Gegenstand Fremdsprachendidaktik als Wissenschaft begegnen. Ihnen soll ein Überblick zu deren aktuellem Diskurs geboten werden. Dabei werden – dem Anteil dieser Sprachen am deutschen Fremdsprachenunterricht gemäß – die zuerst genannten Sprachen in besonderer Weise berücksichtigt. Dies drückt sich auch darin aus, dass die fremdsprachigen Werke der sog. Exportdidaktiken (*English as a Foreign Language*, *Français Langue Étrangère* (FLE) in Deutschland, *DaF-Didaktik* in China, *Español como Segunda Lengua y Lengua Extranjera* in den USA usw.) in die Literaturlisten

genommen werden, wenn auch der Schwerpunkt bei den deutschsprachigen Importdidaktiken (Englisch-, Französischdidaktik usw.) verbleibt.

Die unterschiedliche internationale Gewichtung der Fremdsprachendidaktiken (*Second Language Research, Didactique des langues étrangères et secondes, glotto-didattica* usw.) spiegelt auch ihr Verhältnis zueinander wider. So werden die englischsprachigen Didaktiken der USA, Großbritanniens usw. (TESOL, *Teaching English to Students of Other Languages*) weltweit viel detaillierter rezipiert als etwa DaF⁵² oder ILS (*Italiano come Lingua Straniera*). Und Hans-Jürgen Krumm (Nachbarsprachen als Herausforderung: Sprachenvielfalt trotz EU-Erweiterung [L. Bredella & F.-J. Meißner, *Lehren und Lernen fremder Sprachen zwischen Globalisierung und Regionalisierung. Symposium für Herbert Christ zum 70* [Tübingen: Narr 2001, S. 19-34]) notiert:

⁵² Am 20.03.2008 – unter dem Eindruck der damaligen Wirtschaftskrise – schreibt die *Frankfurter Allgemeine Zeitung* unter der Überschrift 'Weniger Interesse an Deutsch': „Die Bundesregierung sorgt sich um die schwindende Attraktivität der deutschen Sprache in der Welt. Die Zahl der Deutschlerner sei in den letzten fünf Jahren um mehr als drei Millionen gesunken. »Dies entspricht einem Rückgang von 17 Prozent«, heißt es in einer Studie, die das Auswärtige Amt bei der Unternehmensberatung McKinsey in Auftrag gab. Danach wurden für das Jahr 2005 nur noch 16,8 Millionen Deutschlerner an ausländischen Schulen, Hochschulen und in der Erwachsenenbildung ermittelt. »Derzeit lernen 0,3 Prozent der Weltbevölkerung Deutsch«. Die Anzahl außerhalb Europas sei »sehr gering«, sie liege unter zwei Millionen. Besonderes Augenmerk galt in der Untersuchung den 117 deutschen Auslandsschulen, die es in insgesamt 63 Ländern gibt. Sie werden von Deutschland mit etwa 130 Millionen Euro im Jahr finanziert. Als »Kernaufgabe deutscher Außenpolitik« wird im Auswärtigen Amt die auswärtige Bildungspolitik bezeichnet, zu der die deutschen Schulen zählen. Durchschnittlich 1.800 Euro kostet Deutschland jeder Schüler an den Auslandsschulen. Besonders hoch liegen die Kosten in Asien (5.000 Euro). In Afrika liegen die Kosten für einen Schüler bei 900 Euro. Nur in Westeuropa, Nordamerika und im nördlichen Afrika sind die meisten Schüler auch Deutsche. Von den 40.000 Schülern in Lateinamerika sind dagegen 90 Prozent Einheimische, 80 Prozent sind es in Osteuropa und die Hälfte in Asien. Von den insgesamt 70.000 Schülern sind nur ein Viertel Deutsche. Begründet wird die Notwendigkeit der Förderung der deutschen Sprache mit Wirtschaftsdaten. Da die Mehrzahl der Mitarbeiter deutscher Dax-Unternehmen im Ausland lebe – selbst Deutsche Post und Deutsche Bank haben der Studie nach mehr als die Hälfte ihrer Beschäftigten im Ausland –, gilt eine große Auswahl an Deutschsprechenden als notwendig für wirtschaftliches Wachstum.“

... den 20 Millionen Englischlernenden in der EU stehen etwa 4 Millionen Deutschlernende, 1,4 Millionen Spanischlernende und nur je ca. 300.000 Italienisch- und Niederländischlernende gegenüber, die Zahlen für Portugiesisch, Dänisch und Griechisch sind noch erheblich kleiner.

*

Das Nachwort ist – grob – wie folgt strukturiert: Nach einer Zusammenstellung der Überblicksliteratur erscheinen die Grundlinien der heutigen Sprachpolitik⁵³ und die Kräfte des *decision making* in Sachen Fremdsprachenunterricht. Genannt werden die Institutionen, die auf den Feldern Fremdsprachenunterricht, Lehreraus- und -fortbildung sowie Fremdsprachendidaktik agieren. Diese Aspekte sind eng verwoben mit Themen wie: 'frühes Fremdsprachenlernen', welche Schulfremdsprachen? Sprachenfolgen; sodann schließen sich aktuelle Themenstellungen an: Sie beschreiben eine umfassende Didaktik der Mehrsprachigkeit und Mehrkulturalität und, in deren Rahmen, auch die Entwicklung von Englischunterricht als eine Art *gateway to languages*. Beides vollzieht sich im Rahmen der Großparadigmen von reflexivem Lernen, Lernerautonomie und Kompetenzorientierung bzw. ihren Schnittmengen.

Schließlich ist die Forschung und ihre Methodik betroffen. Lehrkräfte müssen komplexe Forschungen zu ihrem Berufsfeld und deren Methodik fundiert beurteilen können, um unterrichtliche Fragen – nicht erst im Rahmen von [Aktionsforschung](#) – zu verstehen und ihren Unterricht wissenschaftlich basiert zu planen, durchzuführen und zu beurteilen. Dazu gehört, dass sie auch die Prozesse, welche lernerseitig beim Erwerb fremder Sprachen bzw. bei deren Hören und Sprechen, Lesen und Schreiben ablaufen und interagieren, einschätzen

⁵³ Während der Begriff *Sprachpolitik* die Politik eines Staates zugunsten seiner Sprache auf dem eigenen Territorium und in der Welt meint, bedeutet *Sprachenpolitik* seine Politik gegenüber fremden Sprachen innerhalb seines Entscheidungsbereichs. So fördert z.B. Deutschland das Englische durch die Einrichtung des (von Deutschland finanzierten) Englischunterrichts, kaum hingegen das Arabische.

können. Ähnliches gilt für das interkulturelle Lernen.

Die genannten Theorie- und Praxisfelder stehen vor dem Hintergrund der sog. Wissensgesellschaft (Europäische Kommission, *Lernen und Lehren. Weißbuch zur allgemeinen und beruflichen Bildung. Auf dem Weg zur kognitiven Gesellschaft* (Straßburg: 1990)⁵⁴. Das Weißbuch ist eine Art Wegweiser (oder *road map*, um es im Slang der Fachwissenschaften zu sagen) für zahlreiche Gebiete der didaktischen Weiterentwicklung.

All dies spiegelt die Literatúrauswahl wider: Genannt werden zunächst die großen Handbücher, soweit sie sich an die Zielgruppen wenden. Ausgespart bleiben die ebenfalls in großer Zahl vorliegenden Manuale der Referenzwissenschaften. Werden Artikel aus den Handbüchern zitiert, so erfolgt die Ortsangabe unter den Namen der Herausgeber des entsprechenden Bandes. Ansonsten werden Literaturangaben in die Themen eingearbeitet. Die Konvention zur Nennung der Literatur erfolgt in Anlehnung daran, wie Herbert Christ in seiner Vorlesung die Literatur erwähnt hat: im laufenden Text zumeist in (). Im Nachtrag wird dieses Schema beibehalten.

Computer literacy ist eine Kompetenz heutiger Studierender, die auszuklamern realitätsfremd wäre. Daher werden auch elektronische Publikationen einbezogen. Dies gilt ebenfalls für die weltweit größte Enzyklopädie, Wikipedia: Es kommt darauf an, diese kritisch lesen zu lernen. Rechtlich downloadbare, vor allem *open source*-Titel, werden bevorzugt berücksichtigt und den Leserinnen und Lesern zur Verfügung gegeben.

⁵⁴ (http://europa.eu/documents/comm/white_papers/pdf/com95_590_de.pdf)

- ✚ C. Fäcke, *Fachdidaktik Französisch* (Tübingen: Narr 2010).
- ✚ C. Fäcke, *Fachdidaktik Spanisch* (Tübingen: Narr 2011).
- ✚ Andreas Grünewald & Lutz Küster (Hrsg.), *Fachdidaktik Spanisch. Tradition, Innovation, Praxis* (mit CD-Rom), Stuttgart: Klett 2009.
- ✚ Frank Haß (Hrsg.), *Fachdidaktik Englisch. Tradition, Innovation, Praxis* (Stuttgart: Klett 2016, 2. Aufl.).

Neben den Handbüchern mit ihrem lexikonartigen Aufbau spielen in der Lehrerschaft traditionell sog. 'Fachdidaktiken' der Zielsprachen eine Rolle. Sie sind als Anleitung für den Unterricht gedacht und haben durchaus eine gewisse Tradition. Ihre Auslegung wird – was den Umfang betrifft – heutzutage in der Regel von den Verlagen getroffen. Nicht zuletzt dies setzt ihnen allerdings Grenzen (F.-J. Meißner: Wie bewertet man eigentlich Fachdidaktiken? Möglichkeiten und Grenzen einer lehrbezogenen Darstellungsform – eine Checkliste (*französisch heute* 39, S. 105-151 [downloadbar unter: <https://www.eurocomdidact.eu>]).

Studierende erhalten dank der Architektur und der Inhalte dieses Nachtrags die Möglichkeit, in die Themen 'einzusteigen'. Eine erste vertiefte Reflexion erfahren diese Themen durch die Rezeption der genannten Referenzliteratur.

Obwohl die Bände der *Gießener Fremdsprachendidaktik:online* (GiF:on) auch prinzipiell in papierner Version zu haben sind, nutzt dieser Band die Vorteile elektronischer Texte, vor allem der Hyperlinks (die es erlauben, auf eine andere Textstelle innerhalb desselben Dokuments oder im World Wide Web per Klick zuzugreifen). Solche Links begegnen vor allem bei den internen Literaturhinweisen. Hier erfolgt die Nennung der Autorennamen plus des Erscheinungsjahres.

11.1 Überblicksliteratur

Ehe wir zur Beschreibung der Entwicklungen zwischen 1995 und 2020 kommen, seien die fremdsprachendidaktischen Handbücher genannt. Sie informieren zuverlässig, tief, breit und differenzierend zu einer Vielzahl von Themen, die in der Forschung oder der Praxis des Fremdsprachenunterrichts eine Rolle spielen. Die Aufzählung erfolgt in der chronologischen Abfolge ihres Erscheinens:

- ✚ Klaus H. Köhring & Richard Beilharz, *Begriffswörterbuch der Fremdsprachendidaktik und -methodik* (München: Hueber 1973).
- ✚ Robert Galisson & Daniel Coste, *Dictionnaire de didactique des langues* (Paris: Hachette 1976).
- ✚ Karl-Richard Bausch, Herbert Christ, Werner Hüllen & Hans-Jürgen Krumm (Hrsg.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht* (Tübingen: Francke 1989, 1. Aufl.).
- ✚ A. de Marco (a cura di), *Manuale di glottodidattica: insegnare una lingua straniera* (Roma: Caroccia 2000).
- ✚ Paolo E. Balboni, *Didattica dell'italiano a stranieri* (Roma: Bonacci Editore 1994).
- ✚ Gertrude Heydt, *Aufbauwissen für den Fremdsprachenunterricht (DaF)*. Ein Arbeitsbuch (Tübingen: Narr 1997).
- ✚ André de Peretti, Jean Boniface et Jean-André Legrand (éds.), *Encyclopédie de l'évaluation en formation et en éducation. Guide pratique* (Issy-les-Moulineaux: ESF-éditeur 1998).
- ✚ Paolo, E. Balboni, *Dizionario di Glottodidattica* (Perugia: Guerra et al. 1999).
- ✚ Ursula Karbe & Hans-Eberhard Piepho, *Fremdsprachenunterricht von A-Z. Praktisches Begriffswörterbuch* (München: Hueber 2000).
- ✚ Gerhard Helbig, Lutz Götze, Gert Henrici & Hans-Jürgen Krumm (Hrsg.), *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch* (Berlin/New York 2001, 2 Halbbände).
- ✚ Jack C. Richards & Richard Schmidt, *Dictionary of Language Teaching & Applied Linguistics* (Essex: Longman 2002, 3rd ed.).
- ✚ Jean-Pierre Cuq (dir.), *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde* (Paris: Clef International 2003).
- ✚ Michael Byram (ed.), *Routledge Encyclopedia of Language Teaching and Learning* (London & New York: Routledge 2004).
- ✚ José Sánchez Lobato & Isabel Santos Gargallo (dir.), *Vademécum para la formación de profesores: enseñar español como segunda (L2)/lengua extranjera*

(Madrid: SGEL-Educación 2004).

- ✚ Udo O.H. Jung (Hrsg.), *Praktische Handreichung für Fremdsprachenlehrer* (Frankfurt: Lang 2006, 2. völlig neu bearb. Auflage, 2 Bde.).
- ✚ Ignacio M. Palacio Martínez (dir.), *Diccionario de enseñanza y aprendizaje de lenguas* ([Madrid: Clave-ELE 2007]).
- ✚ Robert Tanzmeister (Hrsg.), *Lehren – Lernen – Motivation. Fachdidaktik für Romanistinnen und Romanisten* (Wien: Praesens 2007).
- ✚ Wolfgang Hallet & Frank G. Königs (Hrsg.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht* (Seelze: Kallmeyer 2010).
- ✚ Hans Barkowski & Hans-Jürgen Krumm (Hrsg.): *Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache* (Tübingen: Francke 2010).
- ✚ H.-J. Krumm, Christian Fandrych, B. Hufeisen & C. Riemer (Hrsg.), *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch* (Berlin/New York: de Gruyter 2010).
- ✚ P. Diadori (a cura di), *Insegnare l'italiano a stranieri* (Firenze: Le Monnier 2015).
- ✚ M. Vedovelli, *Guida all'italiano per stranieri*, (Roma: Carocci 2010).
- ✚ Geneviève Zarate, Danielle Lévy & Claire Kramersch (eds.), *Handbook of Multilingualism and Multiculturalism* (Paris: Édition des archives 2011).
- ✚ Michael H. Long & Catherine Doughty (eds.), *The Handbook of Language Teaching* (Oxford: Wiley-Blackwell 2011).
- ✚ Marilyn Martin-Jones, Adrian Blackledge & Angela Creese (eds.), *The Routledge Handbook of Multilingualism* (London & New York: Routledge 2012).
- ✚ Eva Burwitz-Melzer, Grit Mehlhorn, Claudia Riemer & Hans-Jürgen Krumm (Hrsg.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht* (Tübingen: Francke 2016, 6. völlig überarb. Aufl.).
- ✚ Philippe Blanche & Patrick Chardenet (dir.), *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures. Approches contextualisées* (Paris: Édition des archives contemporaines s.a.).
- ✚ Anna De Marco (a cura di), *Manuale di glottodidattica. Insegnare una lingua straniera* (Roma: Carrocci editore 2015, 15^a ed.).
- ✚ Carola Surkamp (Hrsg.), *Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik. Ansätze – Methoden – Grundbegriffe* (Stuttgart: Metzler 2017, 2. aktualisierte und erweiterte Auflage).
- ✚ Christiane Fäcke & Franz-Joseph Meißner (Hrsg.), *Handbuch Mehrsprachigkeits- und Mehrkulturalitätsdidaktik* (Tübingen: Narr 2019).

*

- ✚ Das Informationszentrum der Philipps-Universität, Marburg, hilft bei der Sichtung und Beschaffung von Literatur.
<https://www.uni-marburg.de/de/ifs>

*

- ✚ Laboratorio ITALS, *Bibliografia Italiano come lingua straniera*
(<https://www.itals.it>)
- ✚ British Council
<https://www.britishcouncil.de/englisch-unterrichten-kurse-fuer-hochschuldozenten>
- ✚ Instituto Cervantes
https://www.cervantes.es/bibliotecas_documentacion_espanol/biblioteca_electronica/default.htm
- ✚ Istituto italiano di Cultura
https://iicberlino.esteri.it/iic_berlino/de/la_biblioteca/la-biblioteca.html
- ✚ Goethe-Institut
<https://www.goethe.de/de/index.html>

12. Grundlinien der Sprachenpolitik der EU und die deutschen Entwicklungen

Eine Bemerkung vorab: Die Sprachenfrage der EU steht letztlich vor dem Hintergrund des *nation building* der Mitgliedsstaaten und ist daher besonders heikel (vgl. [Coulmas 1985, 1991](#); [Kirchhof 2002](#), [Ehlich & Schubert 2002](#); soweit eine sehr kleine Auswahl). Es geht einerseits um eine gemeinsame Sprache zur praktischen Verständigung der Europäer und andererseits um den Schutz der nationalen Sprachen, letztlich um die Verhinderung von Sprachwechsel (vgl. [Schröder 1995](#)), also des Umzugs einer nationalen Bevölkerung in eine andere Sprache.

Ein Blick in die Vergangenheit: Vielsprachigkeit, Mehrsprachigkeiten und Sprachwechsel gewannen in dem Maße an Boden, wie Staaten und Völker zusammenwuchsen. Dies konnte auf sehr unterschiedliche Weise geschehen, z.B. durch Unterwerfung fremder Völker, die dann die Sprache der Eroberer annahmen: So wurde keine germanische oder semitische Varietät die offizielle Sprache des Römischen Imperiums, sondern Latein und nach der Reichsteilung im Jahre 395 in dessen östlichen Teilen Griechisch. In vergleichbarem Sinne formulierte der spanische Grammatiker Antonio de Nebrija 1492, dem Jahr der Entdeckung der Neuen Welt: “Siempre la lengua fue compañera del imperio”. Andererseits konnte die Sprache der Eroberer zu einem bloßen Substrat absinken. Hiervon zeugen in den heutigen romanischen Wortschätzen zahlreiche germanische Reliktwörter (fr. *heaume*, *lance*, etc., im Angelsächsischen hingegen *saturday*, der Tag des römischen Gottes Saturn). Wie sehr die Verbindung von Macht und Sprachen global zutrifft, belegt die heutige, zum großen Teil verlorene Sprachenvielfalt zu Lasten der indigenen Sprachen (Claude Hagège, *Halte à la mort des langues* [Paris : Editions Odile Jacob

2000]). Der französische Soziolinguist Louis-Jean Calvet hat die Entwicklung unter dem Begriff *glottophagie* 'Sprachensterben' kritisiert (*Linguistique et colonialisme, Petit traité de glottophagie* [Paris: Nathan 1974]. Daniel Nettle & Suzanne Romaine (*Vanishing Voices. The Extinction of the World's Languages* [Oxford/New York: OUP 1998]) geben einen guten Überblick zur aktuellen Vielsprachigkeit und des (verlorenen) Sprachenreichtums.

Zurück zur Gegenwart: Auch in sprachlicher Hinsicht stellt sich heute mehr denn je die Frage: Was ist die EU? Was will sie sein? Was bedeutet dies für ihre Sprachen? Als politische Konstruktion ist sie einmalig: Mehr als ein loser Staatenbund, ist sie doch als Bundesstaat (wie die USA) unvollkommen (Jürgen Habermas, *Zur Verfassung Europas: Ein Essay* [Frankfurt: Surkamp 2011]). Das Problem der Souveränitätsteilung ist nicht operabel gelöst: Generell genießen die Nationalstaaten gerne die Vorteile des Zusammenschlusses (nicht zuletzt die kommerziellen und finanziellen); allerdings reagieren sie äußerst sensibel, wenn es darum geht, Teile ihrer nationalstaatlichen Souveränität zugunsten eines gemeinsamen Europäischen Handlungswillens („Brüssel“ als Prügelknabe) aufzugeben. Auf sich gestellt, ist derweil kein einziger europäischer Nationalstaat in der Lage, zur Lösung der Probleme der heutigen Welt wesentlich beizutragen. Auch in Bezug auf das jeder Demokratie im Kern zugrunde liegende *bonum commune*-Versprechen an die eigene Bevölkerung werden die nationalen Staaten – auf sich gestellt – absehbar weitgehend versagen. Dennoch sind die vor allem sprach- und themengebundenen politischen Diskurse dominant national und weniger Europäisch; so sehr, dass die Europäische Demokratie und die Rechtsstaatlichkeit heute in den Augen vieler Europäischer Bürgerinnen und Bürger bedroht ist. Dabei ist in sprachpolitischer Betrachtung hervorzuheben, dass eine breit fehlende rezeptive Mehrsprachigkeit und ihre Praktizierung zu einer gemeinsamen Europäischen

Öffentlichkeit beitragen könnte, denn sie ist ein erster Schritt zur möglichen Teilnabe an den Themen der Nachbarn. In all seiner Fruchtlosigkeit profitiert der Nationalismus von der Einsprachigkeit der großen europäischen Gesellschaften und ihrer Unfähigkeit, die über die Behandlung von wichtigen Themen gestalteten Befindlichkeiten der Nachbarn überhaupt angemessen wahrzunehmen und vor allem affektiv nachzuvollziehen. Auch die nationalen Medien setzten in ihrer Berichterstattung nationale Schwerpunkte. Sie bedenken in der Regel nicht, wie ihre Behandlung von Themen im benachbarten Ausland wirkt. So erscheint die Europäische Union weniger als eine Union der Bürger als der Staaten. Genau in diesem Sinne vollzieht sich auch die Gestaltung der politischen Öffentlichkeit. Die Folge ist die Möglichkeit des Appells gewisser nationalistischer Führer an die jeweiligen nationalen Egoismen. In den Vordergrund geschoben werden (vermeintliche) kurzfristig greifende Vorteile, selbst sog. *fake news*. Es erfolgt eine Perversion der Demokratien, in der sich die Union kaum – wirkungsvoll – gegen autokratische Bestrebungen zur Wehr setzen kann ([Einstimmigkeit des Ministerrats](#)). Der Verfall europäischer Werte und die Verengung auf rein nationale Interessen zeigt sich darin, dass Autokraten ihre Laufbahn regelmäßig mit der Einschränkung der Pressevielfalt und der Unabhängigkeit der Justiz beginnen. Es erfolgt stets eine Reduktion auf die Thematisierung vermeintlich nationaler Interessen aus Sicht der Autokraten. Die Nazis nutzten hierfür den Begriff *Gleichschaltung* (F.-J. Meißner, Politische Dimensionen der rezeptiven Mehrsprachigkeit für die europäische Demokratie [[Meißner & Fäcke \(Hrsg.\), 2019](#), S. 47-57] sowie auch Konrad Schröder, Sprache und Staat [[ebd.](#), S. 57-62]). Rezeptive Mehrsprachigkeit öffnet den Blick auf die Themen und vor allem Sensibilitäten der Nachbarn. Sie erlaubt es, die Dinge durch deren Brille wahrzunehmen.

Bibliographie der Dokumente der Europäischen Kommission oder des Europäischen Rates im [Annex](#).

- ✚ David Graddol, *English next. Why global English may mean the end of English as a foreign language* (British Council 2006).
- ✚ Robert Phillipson, *English-Only Europe? Challenging Language Policy* (London & New York: Routledge 2006).
- ✚ Bernard Spolsky, *Language Policy* (Cambridge: University Press 2004).
- ✚ Gerhard Stickel, Eigene und fremde Sprachen im vielsprachigen Europa ([Ehlich & Schubert \[Hrsg.\]](#), 2002, S. 15-32).

Jede Sprache ist eine Fremdsprache - fast überall. – Jede Fremdsprache ist eine eigene Sprache – für irgendjemand. (S. 15)
- ✚ Konrad Ehlich & Venanz [Schubert](#) (Hrsg.), *Sprachen und Sprachenpolitik in Europa* (Tübingen: Stauffenberg 2002).
- ✚ Konrad Ehlich, Europa der Sprachen – Mehrsprachigkeit oder Einsprachigkeit? ([Ehlich & Schubert 2002](#), S. 33-57).
- ✚ Jürgen Trabant, *Der gallische Herkules. Über Sprache und Politik in Frankreich und Deutschland* (Basel: Francke 2002).
- ✚ Paul Kirchhof, Nationalsprachen und Demokratie in Europa ([Ehlich & Schubert \[Hrsg.\]](#), 2002, S. 205-220).
- ✚ Michael Clyne, Englisch zwischen plurizentrischer Nationalsprache und internationaler Sprache (K. Ehlich, Jakob Ossner & Harro Stammerjohann [Hrsg.], *Hochsprachen in Europa. Entstehung, Geltung, Zukunft*. Freiburg i.B.: Fillibach 2001, S. 283-299).
- ✚ Jasone Cenoz & Ulrike Jessner, *English in Europe. The Acquisition of a Third Language* (Clevedon: Multilingual Matters 2000).
- ✚ Umberto [Eco](#), *La ricerca della lingua perfetta nella cultura europea* (Bologna 2000).
- ✚ Miguel Siguán, *Europa y las Lenguas* (Madrid: Edelsa 1996).
- ✚ Florian Coulmas (ed.), *A Language Policy for the European Community. Prospects and Quandaries* (Berlin & New York: Mouton de Gruyter 1991).
- ✚ F. Coulmas, *Sprache und Staat. Studien zur Sprachplanung* (Berlin: De Gruyter 1985).

Ehe die Zielsetzungen und Entwicklungen weitergeführt werden, sei auf eine terminologische Unterscheidung hingewiesen: Die EU pflegt in jüngeren Dokumenten zwischen Vielsprachigkeit (*multilingualism, multilinguisme...*) und Mehrsprachigkeit (*plurilinguisme, plurilingualism...*) zu unterscheiden. Vielsprachigkeit meint die nur schwer zählbare Vielzahl der Sprachen auf einem staatlichen Territorium. In Bezug auf Individuen fasst der Terminus unklar; hingegen ist Mehrsprachigkeit (*plurilinguisme*) konkret: Gemeint sind die Sprachen in Zahl und Kompetenzniveau, die ein Individuum rezeptiv und/oder produktiv beherrscht. Vielsprachigkeit ist bildungspolitisch im Unterschied zu Mehrsprachigkeit nicht planbar.

*

Beginnen wir mit einer Beobachtung von Herbert Christ aus dem Jahr 1994 zur Förderung der Mehrsprachigkeit durch das deutsche Schulwesen:

Seit 1970 ist man mit der Diversifizierung des Fremdsprachenunterrichts ohne Frage ein Stück weitergekommen. Aber man fragt sich, ob das Eis wirklich gebrochen ist. Heute kommen die stärksten Impulse aus Brüssel (Europäische Gemeinschaften) und aus Straßburg (Europarat). Hier sind die Bündnispartner, wenn man in diesem Land den Fremdsprachenunterricht verändern will – hinsichtlich seines Gewichts, hinsichtlich seiner Erteilung, hinsichtlich seiner Inhalte. Aber die Entscheidungen müssen auf nationaler Ebene, das heißt bei uns wesentlich auf Länderebene, erfolgen.

Herbert Christ schließt seine Vorlesung mit genau diesen Worten und weist auf jene Institutionen hin, die den heutigen Fremdsprachenunterricht tiefgreifend verändert haben⁵⁵. Damit rückt er die makroökonomische und -kulturelle Situation in den Blick, die sich mit den Antonymen *Globalisierung, Glokalisierung* sowie *Europäische Einigung* fassen lassen.

⁵⁵ Apropos Schreibung des Adjektivs *europäisch/Europäisch*. In Bezug auf die Europäische Union schreiben wir das Wort in Majuskeln, auf den Kontinent bezogen benutzen wir Kleinbuchstaben.

Nahezu zehn Jahre später fixiert die Europäische Union das Orientierungsziel für ihre gesamte Sprachenpolitik:

Im März 2002 haben die Staats- bzw. Regierungschefs der Europäischen Union bei ihrem Treffen in Barcelona den Unterricht von mindestens zwei Fremdsprachen ab der frühen Kindheit gefordert. Langfristig verfolgt die Kommission das Ziel, die individuelle Mehrsprachigkeit zu fördern, bis alle Bürger/innen zusätzlich zu ihrer Muttersprache über praktische Kenntnisse in mindestens zwei weiteren Sprachen verfügen. (Kommission der Europäischen Gemeinschaften, *Eine neue Rahmenstrategie für Mehrsprachigkeit*, 22.11.2005, S. 4)

Die Situation des Fremdsprachenunterrichts beschreibt der Wuppertaler Anglist und heutige Emeritus Dieter Wolff im Jahr 2010⁵⁶:

Unser gesamtes Bildungssystem befindet sich seit einiger Zeit in einer Umbruchssituation. Das gilt sowohl für die Schule als auch für Universitäten und Fachhochschulen. Durchaus positiv zu bewerten ist, dass bei diesen tiefgreifenden Veränderungen auch in stärkerem Maße die Integration von ursprünglich isoliert unterrichteten Fächern angestrebt wird. Die in den Grundschulen schon seit geraumer Zeit existierenden sogenannten Lernbereiche finden in den weiterführenden Schulen ihre Entsprechung in Konzepten des fächerübergreifenden Lernens und an den Hochschulen in Modulen, die miteinander verwandte Lerninhalte zu größeren Lerneinheiten zusammenfassen. Der englische Begriff *fusion* (Verschmelzung), der sich für dieses moderne Unterrichtsprinzip einzubürgern beginnt, charakterisiert auch den bilingualen Sachfachunterricht als ein integratives, fächerverbindendes Konzept. (Dieter Wolff, *Bilingualer Sachfachunterricht*. [[Hallet & Königs 2010](#), S. 298-302, Zitat 298])

Die Grundsätze der Europäischen Sprachenpolitik erklären sich aus den Zielsetzungen, welche sich die Union gibt, und dem hieraus ermöglichten Handlungsrahmen. Sie sind im Wesentlichen von folgenden Leitlinien bestimmt:

1. der Annahme einer prinzipiellen Gleichwertigkeit aller EU-Sprachen. Sprachen werden als Ausdruck der Identität und der Souveränität der in der

⁵⁶ M. Reinfried, The historiography of modern language teaching: from national views to a European perspective (Richard Smith & Nicola McLelland [Hrsg.], *The History of Language Learning and Teaching, Part 1: 16th-18th Century Europe* [Oxford: Legenda 2017, pp. 20-32]).

Union zusammengeschlossenen Völker und Staaten begriffen. Dies betont Artikel 2 der Verfassung der V. Französischen Republik mit der Regelung: « La langue de la République est le français. » Damit bringt die Republik in aller Deutlichkeit zum Ausdruck, dass die Sprache des Rechts und des öffentlichen Diskurses in Frankreich das Französische ist und bleibt. Ähnliche Schutzmaßnahmen lassen sich auch in anderen Ländern für deren Sprachen beobachten, u.a. in den Vereinigten Staaten von Amerika, wo eine erhebliche Mehrzahl der Einzelstaaten das Englische als offizielle Sprache (Amtssprache) festschreibt.

2. pragmatische Akzeptanz der faktischen Ungleichwertigkeit der Sprachen bei aller behaupteten Gleichwertigkeit: Die Dominanz des Englischen setzt alle anderen Sprachen und deren Teilhaber, Volkswirtschaften, Kulturen usw. in einen relativen Nachteil. Der gelenkte Erwerb des Englischen durch breite Teile der Bevölkerung verlangt von den nicht-anglophonen Gesellschaften und Staaten erhebliche zeitliche, organisatorische und finanzielle Aufwendungen (die letztlich wiederum die Position des Englischen stärken).
3. der grundlegenden Einsicht, dass längst nicht alle Sprachen auf dem ‘Markt der Sprachen’ das gleiche Gewicht haben. Um es in eine Metapher zu kleiden: Unter den Sprachen (als Fremdsprachen) gibt es Mücken (Letzelburgisch, Finnisch, Sardisch, Kölsch u.a.m.) und größere und kleinere Elefanten (Spanisch, Portugiesisch, Russisch, Deutsch, Französisch, Italienisch) usw. sowie Mammute (Mandarin, Hindu und vor allem – weltweit – Englisch). Dessen herausragende Stellung erklärt sich mit seiner globalen Rolle als

*lingua franca*⁵⁷ in der Wirtschaft, den Wissenschaften, den Kulturen, im Tourismus und den Gesellschaften überhaupt. Anders gesagt: Es existiert eine informelle Vereinbarung zwischen den Staaten dieser Welt, dass interkulturelle Kommunikation global vor allem in Englisch ablaufen kann. Die Globalisierung hat diesen Trend ungeheuer verstärkt. Davon später mehr.

4. Aus Punkt 1 folgt auch die apriorische Wertschätzung der Sprachen von Minderheiten, ausgedrückt in der 1992 vom Europäischen Rat angenommenen [*Charte européenne des langues régionales ou minoritaires*](#). Allerdings erfasst die Charte nicht die in der EU vertretenen migrantischen Sprachen, obwohl deren Populationen z.T. umfangreicher als die der kleinen autochthonen Sprachen sind. Allerdings hat die EU in jüngster Zeit Fördermaßnahmen verabschiedet. (Übrigens hilft der interkomprehensiv Ansatz, kleinere Sprachen und Sprachvarietäten zu verstehen, wenn man eine 'große' Sprache derselben Familie beherrscht.)
5. der Auffassung, dass Mehrsprachigkeit nicht nur zu mehr sprachlichem Verständnis, sondern auch (wie angedeutet) zu einem besseren Verstehen der Nachbarvölker füreinander führt – was für politische, wirtschaftliche und kulturelle Belange und für die Herausbildung einer Europäischen Identität notwendig ist.
6. der Einsicht, dass individuelle Mehrsprachigkeit immer nur begrenzt auftreten kann und dass die Union mit ihren 24 Amtssprachen und der europäischen Kommunikationsraum eine gemeinsame Sprache zur internationalen

⁵⁷ Hierzu: Rüdiger Ahrens, Wolf-Dietrich Bald & Werner Hüllen (Hrsg.), *Handbuch Englisch als Fremdsprache* (Berlin: Erich Schmidt Verlag 1995). Göran Nieragden & F.-J. Meißner, Englisch als 'Eurosprache' ([Fäcke & Meißner \[Hrsg.\], 2019](#), S. 80-84).

Verständigung benötigen, d.h. in der möglichst viele Bürgerinnen und Bürger miteinander kommunizieren können. Nach Ausweis aller Statistiken ist diese Sprache am ehesten Englisch (European Commission, *Europeans and their languages. Report 2012* [Eurobarometer 386]). Die Einsicht verbindet sich allerdings damit, dass Englisch allein längst noch kein Sesam öffne dich für interkulturelle Kommunikation innerhalb der Union darstellt. Die wesentlichen Gründe:

- a. Englisch als Eurosprache schließt viele Bürgerinnen und Bürger der Union faktisch aus wesentlichen, vor allem alltäglichen Diskursdomänen aus;
- b. Es benachteiligt, wie erwähnt, andere Fremdsprachen (als Mammut vor allem die Elefanten) innerhalb des jeweils eigenen Sprachraums – kulturell, wirtschaftlich und wissenschaftlich.

Je weniger Sprecher eine Sprache hat, umso teurer wird es, in ihr zu kommunizieren. Englische Bücher haben, geschickt platziert, ein weltweites Publikum. Ein Buch in englischer Sprache, dessen Auflage man vielleicht mit 100.000 Exemplaren ansetzt, wird, wenn auf Finnisch publiziert, allenfalls 3.000 Exemplare absetzen. Amerikanische Filme werden für die großen Sprachräume synchronisiert, für das Finnische nicht. Bücher in 'kleineren' Sprachen sind teurer, da überlegt sich der Verleger vor Ort, ob das Buch nicht im Lande selbst gleich in einer der 'großen' Sprachen publiziert werden soll. Werden erst populärwissenschaftliche Werke, ja wird sogar Jugendliteratur, vorwiegend in fremden Sprachen angeboten, ist eine weitere Eskalationsstufe erreicht. Die Muttersprache muss auch der breiten Öffentlichkeit und der nachwachsenden Generation als weniger brauchbar erscheinen. (...) Das nationale Niveau der Beherrschung dieser Sprache sinkt ab. (...) Am Ende steht der offizielle Übergang zur Zweisprachigkeit. (...) Dabei ist keineswegs sichergestellt, dass in der Qualität der dann tonangebenden 'größeren' Sprache ein Standard erreicht wird, der die Bezeichnung *near nativeness* verdient. (Konrad

Schröder, Der *Single European Market* und die Fremdsprachen [*Die Neueren Sprachen* 91, 1992, S. 342-369. Zitat: 351f.)

- c. Mit Englisch verbinden sich beachtliche Vorteile für anglophone Volkswirtschaften und für alle nicht-anglophonen erhebliche Belastungen, um in der Breite der Arbeitnehmerschaft in Englisch operable internationale Kommunikationskompetenz herzustellen⁵⁸.
- d. Zugleich erschließt *English as an International Language* (EIL) europäischen Volkswirtschaften vor allem auf den großen asiatischen Märkten beachtenswert Vorteile, weil operable – und erst recht umfassende – Kenntnisse in den Sprachen dieser Regionen zu erwerben sehr aufwendig ist/wäre.
- e. Warum sollen alle Kinder ein und denselben Typ sprachlicher und kultureller Fremdheit qua Unterricht erfahren, wo es doch zahlreiche Fremdheiten gibt? Dies birgt das Risiko, dass diese einzig privilegierte Sprache und ihre Kultur(en) als eine Art Sammelkategorie für ‚Fremdheit‘ schlechthin begriffen wird, was der Vielfalt der kulturellen und ethnischen Entitäten nicht gerecht wird. Interkulturelles Lernen vermittelt auch die Einsicht, dass das Eigene im Vergleich zum Fremden immer nur eine Seinsweise von vielen ist. Dies hat die Didaktik des

⁵⁸ Allerdings verbinden sich mit fehlenden Sprachkenntnissen in den anglophonen Gesellschaften auch wirtschaftliche Nachteile, wie Stephen Hagen (Languages and globalisation: changing patterns of demand on the languages curriculum [*Triangle* 2002, pp. 93-104]; ders. What does global trade mean for UK languages? [Alan Moys (ed.), *Where are we going to with languages?* [London: Nuffield Foundation 1998], pp. 14-23]) mit Blick auf Großbritannien betont.

Fremdverstehens sehr deutlich herausgearbeitet (vgl. Lothar Bredella & Herbert Christ, Didaktik des Fremdverstehens im Rahmen einer Theorie des Lehrens und Lernens fremder Sprachen [L. Bredella & H. Christ (Hrsg.), *Didaktik des Fremdverstehens* [Tübingen: Narr 1995, S. 8-19]). Bezeichnend ist die Beobachtung des Anglisten Peter Doyé (Die Beziehung der Mehrsprachigkeitsdidaktik zu ihren Referenzwissenschaften [P. Doyé, *Interkulturelles und mehrsprachiges Lernen. Zwölf Beiträge zur Fremdsprachendidaktik* [Tübingen: Narr 2008, S. 135-164; Zitat S. 151]):

Aber die Gegenüberstellung zweier Kulturen hat auch ihre Tücken. So erhellend und motivierend sie sein mag, so birgt sie doch die Gefahr in sich, dass sie in undifferenzierte Opposition umschlägt und zu einer Verstärkung der gefährlichen "US vs. THEM opposition" führt, zu der die meisten Menschen ohnehin neigen. Diese Gefahr zu bannen, ist auch ein Ziel der Mehrsprachigkeitsdidaktik. Sie ersetzt die "Zweierbeziehung" durch ein Netz von Relationen, in dem nicht eine Kultur einer anderen kontrastiv gegenübertritt, sondern alle Beteiligten mit allen anderen verglichen werden. Drei oder vier Gruppen von Menschen zueinander in Beziehung zu setzen, ist – kognitiv wie emotional – viel weniger gefährlich als die Kontrastierung von zweien. Außerdem erleichtert es die Relativierung der eigenen Weltsicht.

- f. Als Wissenschaftssprache setzt sich Englisch vor allem in den Natur- und Sozialwissenschaften durch. Während in diesen Bereichen rezeptive plus produktive fachsprachliche Kompetenzen erforderlich sind, gilt in den Geisteswissenschaften und der Jurisprudenz, dass zumindest Lesekompetenz in Englisch unerlässlich ist.

- g. Der Gebrauch einer nur unvollkommen beherrschten Sprache verkürzt die Kommunikation, indem er die Präzision der Mitteilung reduziert. Der Vorwurf wird gegenüber dem Englischen unter dem Etikett *Globish*, einer Kontraktion aus *Global* + *English*, erhoben. Linguistisch ist *Globish* u.a. durch eine geringe Zahl an Wörtern gekennzeichnet, sodann durch fehlende Idiomatizität, was allerdings nicht-nativen Sprachteilhabern das Verständnis erleichtert (Harriet Joseph Oppenheimer & Judit M. S. Pine, *The Anthropology of Language* [Boston: Watsworth 2017⁵⁹]; Jean-Paul Nerrière & David Hon: *Globish – Die neue Weltsprache?* [Berlin: Langenscheidt 2011]; [Trabant 2002](#)). Doch notabene: Dieser Vorwurf trifft jedwede globale *lingua franca*, nicht nur das Englische.
- h. Die aufgezählten Gründe erklären, weshalb Englisch unter den Sprachen unserer heutigen Welt das größte Prestige besitzt. Demgemäß ist der Außendruck, den die Gesellschaften auf ihre Bürger, Englisch zu lernen, ausüben, außerordentlich stark (wie auch die Ergebnisse der internationalen [MES-Studie](#) belegen).
7. Natürlich greifen Europäische Konzepte weit über die Sprachenpolitik hinaus, wie eine Vielzahl von Europäischen Austausch-, Fortbildungs- und Forschungsprogrammen belegen.

⁵⁹ Herunterladbar unter:

https://books.google.de/books?hl=de&lr=&id=da9EDwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PP1&dq=The+Anthropology+of+Language+&ots=HilceOk494&sig=TvvfcAaKRoGqkY5tgC2UwxkqAzs&redir_esc=y#v=onepage&q=The%20Anthropology%20of%20Language&f=false

Die Europäischen Leitlinien stoßen auf ein heterogenes, verschieden-nationales Substrat. Vor diesem Hintergrund bemerkt Michael Byram (*From Foreign Language Education to Education for Intercultural Citizenship* [Clevedon, Buffalo, Toronto: Multilingual Matters 2008]): Alle staatlichen europäischen Erziehungssysteme erziehen ihre Jugend im Sinne nationaler Interessen und Traditionen. Die Leitlinien-Konzepte der EU werden daher innerhalb einer gewissen Bandbreite durchaus auch verschieden umgesetzt (F.-J. Meißner & Anna Schröder-Sura, *Didactique de l'intercomprehension = Interkomprehensionsdidaktik? Observations lexicologiques et politiques à propos d'une néologie de l'Union européenne* [Christel Troncy (dir.), *Didactique du plurilinguisme. Approches plurielles des langues et des cultures. Autour de Michel Candelier* [Rennes: PU de Rennes, pp. 413-422]).

Zusammenfassend und etwas vergrößernd lässt sich festhalten: Die EU verfolgt eine Politik zugunsten der (europäischen) Mehrsprachigkeit, zugleich spricht sie faktisch – mehr und mehr – Englisch, aber eben nicht nur. Wie die Ergebnisse der EU-Sprachenpolitik und der Mehrsprachigkeitspädagogik für die einzelnen Europäer aussehen könnten, umreißt Umberto Eco:

Una Europa di poliglotti non è una Europa di persone che parlano correntemente molte lingue, ma nel migliore dei casi di persone che possono incontrarsi parlando ciascuno la propria lingua e intendendo quella dell'altro, che pure non saprebbero parlare in modo fluente, e intendendola, sia pure a fatica, intendessero il "genio", l'universo culturale che ciascuno esprime parlando la lingua dei propri avi e della propria tradizione. (Eco 1993)

Die Thematik der EU-Politik zugunsten einer Europäischen Erziehung verlangt auch ein Wort zur Frage der Mehrsprachigkeit und der Mehrsprachigen. Hierzu charakterisiert Herbert Christ (Test de plurilinguisme [Hans Goebel, Peter H. Nelde, Zdeněk Starý & Wolfgang Wölk [eds], *Kontaktlinguistik/Contact*

Linguistics/Linguistique de contact [Berlin/New York: de Gruyter 1996, vol. 1, pp. 501-508; Zitat: 5019]):

Le plurilingue est une personne ayant des connaissances en deux langues ou plusieurs langues. Selon Els Oksaar, une telle personne est capable de « passer, dans la plupart des situations, d'une langue à une autre, le cas échéant. » Le degré de maîtrise (...) peut cependant différer considérablement : il variera selon la situation, les sujets traités, la structure de l'acte communicatif. Il paraît naturel qu'un individu s'exprime dans une des langues concernées d'une façon plus appropriée que dans les autres (...)

Le terme couvre donc des états de langue individuelle très divers.

*

- ✚ F.-J. Meißner, Sprachen kennen und können zwischen individuellen, nationalen und europäischen Identitätsangeboten. (Eva Burwitz-Melzer, Frank G. Königs & Claudia Riemer [Hrsg.], *Identität und Fremdsprachenlernen: Anmerkungen zu einer komplexen Beziehung. Arbeitspapiere der 33. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts* [Tübingen: Narr 2013, S. 194-207]).
- ✚ Marisa Cavalli, Daniel Coste, Alexandru Crişan & Piet-Hein van de Ven, *Plurilingual and intercultural education as a right* (Strasbourg: Language Policy Division: 2006).
- ✚ Rüdiger Ahrens (Hrsg.), *Europäische Sprachenpolitik/European Language Policy* (Heidelberg: Winter 2003).
- ✚ Konrad Schröder, Zur Problematik von Sprache und Identität in Westeuropa. Ein Analyse aus sprachenspolitischer Perspektive (Ulrich Ammon, Klaus Mattheier & Peter Nelde [eds.], *English Only in Europe? Sociolinguistica. International Yearbook of European Sociolinguistics* 8 [Tübingen: Niemeyer 1995, S. 56-64]).
- ✚ Francis Fukuyama, *Identity. Contemporary Identity Politics and the Struggle for Recognition* (London: Proile Books 2018).

12.1 Die deutsche Schulfremdsprachenpolitik

Wie nun setzt Deutschland die EU-Leitlinie des mehrsprachigen Minimums um? Es lassen sich in folgende Entwicklungen erkennen:

1. Die Öffnung der traditionellen Schulsprachenangebote – Latein, (Alt-)griechisch, Französisch, Englisch – zugunsten weiterer Sprachen. Hier von profitierten vor allem die romanischen Sprachen, Italienisch und

Spanisch, ein wenig Portugiesisch und das Russische (in der alten [Bundesrepublik](#)). Diese Entwicklung war schon durch die [Homburger Empfehlungen](#) vorgezeichnet. Sie nahm ihren Anfang mit der Reform der Gymnasialen Oberstufe (1972 ff.). In der Zulassungspraxis für fremde Sprachen wurden sodann im Laufe der Zeit die Bestimmungen für die Sprachenfolge gelockert, so dass das Französische als dominante 2. Fremdsprache faktisch an Boden verlor (Karl-Ernst Klenner, Das Französische zahlt die Zeche. Zum Niedergang des Französischunterrichts nach Einführung des KMK-Modells in der Oberstufe der Gymnasien [[Praxis des neu sprachlichen Unterrichts 22, 1975](#), S. 20-20]).

2. Der Ausbau der Dominanz des Englischen als Schulfremdsprache. Dies zeigt sich u.a. in den Bereichen Frühbeginn, Primarstufe, bilinguale Bildungsgänge sowie den Lernerkontingenten und dem starken Anteil des Englischunterrichts in der Sekundarstufe II. Auch dies ist eine europäische Erscheinung.
3. Die Weiterführung der Alten Sprachen – Latein und Griechisch – in der Fremdsprachengruppe bei deutlicher Unterschiedlichkeit der Lehrziele, so dass die Vertreter der Neueren Sprachen (außer Englisch) die Konkurrenz mit dem altsprachlichen Unterricht beklagten (vgl. F.-J. Meißner, Altsprachlicher Unterricht und Fremdsprachenunterricht [K.-R. Bausch, H. Christ & H.-J. Krumm (Hrsg.), [Handbuch Fremdsprachenunterricht](#) [Tübingen u. Basel: Francke 2003, 4. völlig neu bearb. Aufl., S. 151-157]).
4. Die Vereinigung der beiden deutschen Staaten im Jahre 1990 führte zur weitgehenden Übernahme der bundesrepublikanischen Schullaufbahnregelungen auf dem ehemaligen Gebiet der [DDR](#). Das Russische verlor seine Vormachtsstellung gegenüber dem Englischen. Auch der Französischunterricht wurde gestärkt; ebenso der Spanischunterricht (Gisela

Utermark, Der Französischunterricht in der ehemaligen DDR [*französisch heute* 20, 1991, S. 1-10]).

5. Eurolehrer: Verordnung 322-108 über die Anerkennung des Lehrerdiplooms von Angehörigen anderer EU-Mitgliedsstaaten. Vom 17. September 1994 (GVBl S. 438) (Annesliese Dick [Koord.], *Sprachen für Europa. Italienisch. Ein hessisches EU-Projekt im europäischen Sokrates-Programm 1996-1999* [Hess. KM mit dem Wiss. Prüfungsamt der Univ. Frankfurt 1999, S. 54-50]).
6. In mehreren Bundesländern erfolgte die Vorverlegung des Fremdsprachenunterrichts in die Obligatorik ab Klasse 1, was zu Vorverlegungen auch der 2. und 3. Fremdsprachen führte.

In allen Ländern wird flächendeckend Fremdsprachenunterricht in der Grundschule angeboten. Dieser beginnt in den meisten Ländern obligatorisch in Klassenstufe 3, in sechs Ländern in Klassenstufe 1. (KMK, *Fremdsprachen in der Grundschule – Sachstand und Konzeptionen 2013. Beschluss vom 17.10.2013*, S. 5)

7. Methodik: Sie hat sich in den letzten Jahrzehnten in Theorie und Praxis erheblich verändert – wenn auch die Praxis Neuerungen oft nur zögerlich aufnimmt. Als einen der Gründe gibt Rod Ellis zu bedenken:

An innovation constitutes a 'threat' in the sense that it may challenge existing preconceptions about teaching and require teachers to adopt new routines to replace those with which they are familiar. ([Ellis 2003](#), p. 321)

Und Dieter Wolff bedauert:

Aber man muß auch zugeben, daß unser gegenwärtiger Fremdsprachenunterricht, (...), wenn man ihn in seiner Alltagspraxis betrachtet, nicht dazu geeignet ist, bessere Ergebnisse zu erzielen. In keinem Land der Europäischen Union, mit der Ausnahme vielleicht von Luxemburg, sind Formen von Fremdsprachenunterricht entwickelt worden, die Mehrsprachigkeit möglich erscheinen lassen, d.h. zu wirklicher Kompetenz in mehr als einer Fremdsprache führen. ([Wolff 1999](#), S. 151)

Es ist zu fragen, ob und in welchem Umfang im Jahre 2020 Wolffs Skepsis in Bezug auf den heutigen Fremdsprachenunterricht noch zu rechtfertigen ist; ebenso, ob Wolff hinreichend zwischen einer rezeptiven und einer produktiven Mehrsprachigkeit unterscheidet. Die Antworten sind in ihrer Wirkung auf die Realisierung des mehrsprachigen [Minimums](#) in der Bevölkerung zu gewichten.

Als umfassender Orientierungsbegriff ist das sog. reflexive Lernen zu nennen. Offensichtlich ist die Lehrerfortbildung in starker Weise gefordert, wie [Christa Weck \(2020\)](#) in ihrer Gießener Dissertation zu den Subjektiven Theorien von Lehrerinnen und Lehrern erklärt.

Fazit: Die Ausführungen zur Steuerung der Schulfremdsprachen haben die Komplexität der Situation umrissen, vor der Eltern stehen, wenn sie die Schulfremdsprachen ihrer Kinder wählen müssen. Deshalb müsste an dieser Stelle eigentlich eine kurze Darstellung zur Sprachenberatung folgen. Da jedoch das Erziehungsziel der EU 'Mehrsprachigkeit' heißt, wird das Thema [Sprachenberatung](#) dem Kapitel Mehrsprachigkeitsdidaktik zugeordnet.

13. Europäische Steuerung durch Lehrmaterial, Leitlinien und Testgütekriterien

Die vormaligen Europäischen Gemeinschaften und die heutige EU waren und sind sich, wie wir gesehen haben, seit ihren Anfängen der Problematik bewusst, die die Vielsprachigkeit für den Europäischen Zusammenschluss darstellt. Dies betrifft die Praxis der Europäischen Administration, das Übersetzungswesen und last but not least die Förderung einer diversifizierten Mehrsprachigkeit der Bevölkerung. Dabei haben die EU-Behörden in Fragen des Erziehungswesens keine bindende Initiativkraft. Sie liegt bei den Erziehungsministerien der Mitgliedsstaaten, in Staaten mit förderalem Aufbau bei deren Ländern; so in der [Bundesrepublik](#) Deutschland. Die Mehrsprachigkeitsförderung kann durch internationale Austauschmaßnahmen und gemeinsame EU-Projekte insbesondere in der Jugendarbeit geschehen sowie durch die Entwicklung von Materialien, die z.B. das Fremdsprachenlernen und den Fremdsprachenunterricht indirekt steuern; so die Schwellen-Niveau-Listen der 1980er Jahre oder aber EU-weit geltende Vorgaben zur Testkonstruktion, die Tests erst die notwendige Anerkennung (Kreditierung) verleihen.

13.1 Materialien zur Förderung der Mehrsprachigkeit

Von der Erfindung der neueren Stenographie im 16. Jahrhundert durch Timothy Bright (1588) und ihren weiteren Entwicklungen inspiriert, wuchs in der Fremdsprachendidaktik ein lernökonomisch begründetes Interesse an der Häufigkeit von Wörtern. Ziel war, den zentralen = frequenten Wortschatz einer Fremd- oder Zielsprache einzugrenzen; nach Möglichkeit, um ihn in Sprachcurricula zu integrieren. Dies entsprach durchaus den sozioökonomischen Belangen der Staaten, fremde Sprachen effektiv zu kommunikativen Zwecken zu lehren.

13.1.1 Der Wunsch nach Lernökonomie: Vom *BASIC-English* zu den Schwellenniveau-Listen und zur elektronisch basierten Lexikographie von Minimalwortschätzen⁶⁰

Vor diesem Hintergrund entwickelten Charles Kay Ogden und A. Richards in den 1920er Jahren das BASIC-English, wobei BASIC für *British-American-Scientific-International-Commercial* steht.

✚ Auch: Charles Key Ogden, *Basic English. A General Introduction with Rules and Grammar* (London: Paul Treber 1928/1930).

Das Basic English (BE) ist eine Wortliste von 850 z.T. komponierten Wörtern. Es sollte, so die Autoren, in nur wenigen (7) Wochen erlernbar sein und sei auch in dieser Hinsicht den sprachpolitisch neutralen Kunstsprachen wie Esperanto, Interlingua oder Ido überlegen.

✚ Detlev Blanke, *Internationale Plansprachen. Eine Einführung* (Berlin: Akademie 1985). Download: <https://d-nb.info/1206055073/34>

Das BE gewann vor allem eine nicht unbedeutende politische Rolle, als es darum ging, den aus nicht-anglophonen Commonwealth-Ländern stammenden Soldaten und Hilfskräften zugunsten der britischen Armee in kürzester Zeit operable Englischkenntnisse zu vermitteln. Dies war im Zweiten Weltkrieg der Fall. In den Vereinten Nationen wurde dann nach 1945 die Vorstellung formuliert, dass möglichst viele Menschen des Planeten neben ihrer Muttersprache zumindest eine „Kultursprache“ (sic) (*langue de civilisation*) erlernen/beherrschen sollten. Zur Rede standen allein Englisch und Französisch; eine Aufteilung, die sich nicht zuletzt mit den von der Kolonisierung geschaffenen Einflussphären und dem politischen Gewicht der Siegermächte (vor

⁶⁰ Aus Gründen der Exemplarizität geht dieses Kapitel etwas intensiver als andere auf das Thema ein.

allem: USA, Großbritannien und Frankreich) über Deutschland und Japan erklärt. Erwartungsgemäß nahmen die UdSSR, die Volksrepublik China und andere kommunistische Staaten eine andere Haltung ein (vgl. passim: [Zeidler 1980](#)).

Die Entwicklung des BE führte zu ähnlichen – monolingualen – Unternehmungen in weiteren Sprachen. Dabei hatte das Lernziel Mehrsprachigkeit schon in Helen S. Eatons *An English-French-German-Spanish Word Frequency Dictionary* (New York: Dover 1940) im Fokus gestanden, wobei Eaton an Edward L. Thorndike, *The Teacher's Word Book of 20.000 Words* (New York 1921) ("taken from a count of 9.565.000 in 279 sources", so Eaton, Introduction, xi), George E. Vander Beke, *French Word Book* (New York 1929), Milton A. Buchanan, *Graded Word Book* (Toronto 1927 und F. W. Kaedings, *Häufigkeitwörterbuch der deutschen Sprache* (Berlin 1898) anknüpfte.

In diesem Zusammenhang sind nun das *Français fondamental* (FF) bzw. sein Vorläufer, das *Français élémentaire* (FE), und deren Entstehung und Wirkung zu erwähnen:

*

- ✚ F.-J. Meißner, *Le Français Fondamental et les vocabulaires de base en Allemagne. (Documents pour l'histoire du français langue étrangère et seconde 36, 2007, pp. 119-138).*
- ✚ Herbert & Ingeborg Christ, *Le français fondamental und sein Einfluss auf den Französischunterricht in Deutschland (französisch heute 37/4, 2006, S. 322-334).*
- ✚ H. Christ, I. Christ, & F.-J. Meißner (Koord.), *50 Jahre Français Fondamental. (französisch heute 37/4, 2006).*
- ✚ Heidemarie Zeidler, *Das français fondamental (premier degré). Entstehung, linguistische Analyse und fremdsprachendidaktischer Ort* (Frankfurt a.M.: P. Lang 1980).
- ✚ A. G. Sciarone, *Vocabolario fondamentale della lingua italiana. Con una premessa di Giovanni Freddi, (Bergamo: Minerva Italica 1977).*

- ✚ *Étude comparée du Français Fondamental, de l'Espagnol Fondamental et du Portugais Fondamental* (VOIX ET IMAGES DU CREDIF, 18, Paris : Didier, 1973, pp. 12-16).
- ✚ P. Rivenc & A. J. Rojo Sastre, *El español fundamental* (Madrid 1968).
- ✚ Paul Rivenc, À l'aube de l'ère des corpus (Georges Gougenheim, *Dictionnaire fondamental de la langue française*, nouv. éd. revue et corrigée [Paris: Didier 1958, pp.12-18]).
- ✚ Georges Gougenheim & Gaston Mauger, *Le français élémentaire. Méthode progressive du français parlé*, 1er et 2ème livret (Paris: Hachette 1955).
- ✚ G. Gougenheim, R. Michéa, P. Rivenc & A. Sauvageot, *L'élaboration du français élémentaire. Étude sur l'établissement d'un vocabulaire et d'une grammaire de base* (Paris : Didier 1956).

*

Das FE war die französische Antwort auf das BE⁶¹.

Le français élémentaire a été conçu comme un instrument efficace pour la diffusion large et rapide de la langue française. (Zitat bei Cohen, a.a.O. S. 18)

... le basic english (sic) a favorisé considérablement la diffusion de la langue anglaise. (ebd.)

Es ist die erste Wortliste, die auch auf mündliche Quellen zurückgreift. Das FF1 umfasst 1500 Einträge, FF2 1700. Die Kritik am FE ließ nicht auf sich warten: Während die französische Linke Sprachminima z.T. aus ideologischen Gründen als Ausdruck einer Art restriktiven Codes⁶² ablehnte (Marcel Cohen et un groupe de linguistes, *Français élémentaire ? Non* [Paris: Eds. Sociales 1955]), betonten spätere Kritiken stärker die Machart: eine Auswahl der Lemmata unter dem Gesichtspunkt des (bürgerlichen) *bon usage* (Josette Rey-Debove, *Dictionnaire d'apprentissage: Que dire aux enfants?* [*Le français dans le*

⁶¹ Vgl. Jacques Chaurand & Pierre Lerat, Français fondamental et français d'aujourd'hui (*Le français dans le monde* 159, 1981, pp.20-25). Lucia Michelini, 'Français fondamental' 30 anni dopo (*Scuola e lingue moderne* 28/8, 1988, pp. 268-279).

⁶² Vgl. Basil Bernstein, *Langage et classes sociales - Codes sociolinguistiques et contrôle social* (Paris: Ed. de Minuit 1975).

monde, 1989, pp. 18-23]; Paul Rivenc, Les auteurs du *Français fondamental* face à un objet nouveau et insolite : l'interaction orale [*Documents pour l'Histoire du Français Langue Étrangère et Seconde* 36, 2006, pp. 35-49]) sowie eine Entferntheit des Inventars von nicht-hexagonalen Lebenskontexten, was die Entwicklung eines *Dictionnaire du français fondamental pour l'Afrique* (Paris : 1974) von Jean David erklärt. – Der Erfolg des FF führte zur Konzeption von entsprechenden Glossaren für weitere Sprachen (vgl.: À l'aube de l'ère des corpus (étude comparée du Français Fondamental, de l'Espagnol Fondamental et du Portugais Fondamental [auch [Rivenc & Rojo Sastre, 1968](#)]) und René Michéa, Les vocabulaires fondamentaux dans l'enseignement des langues [*Le français dans le monde* 103, 1978, pp. 11-13]).

Generell war der Einfluss des FF auf den deutschen Französischunterricht nicht unerheblich ([H. Christ & I. Christ 2006](#)). Zu erwähnen sind zumindest der Sprachlabor-Kurs *Voix et images de France* (1962) und für die Bundesrepublik Deutschland das Lehrwerk *Salut*⁶³ (Albert Barrera-Vidal & Ludwig Franke [Frankfurt: Diesterweg 1969, 2. Aufl.]).

Die internationale lexikodidaktische Frequenzforschung blieb nicht ohne Rückwirkungen auf die pädagogische Materialentwicklung. In Deutschland feierten vor allem die sog. Grundwortschätze Erfolge. Zu nennen ist die Wortliste von Günter Nickolaus, *Grund- und Aufbauwortschatz Französisch* (Stuttgart: Klett 1963). Dem Werk gingen die einschlägige Publikationen des Autors voraus, u.a.: *Modernes Französisch. Aufgebaut nach der Methode der Worthäufigkeit*

⁶³ Zur damaligen Diskussion: Peter Scherfer, Das *Français fondamental* und seine Verwertbarkeit im fremdsprachlichen Elementarunterricht (*Französisch an VHS* 1969/1, S. 6-12). W. Hüllen, A. Raasch & F. J. Zapp (Hrsg.), *Sprachminima und Abschlußprofile* (Frankfurt: Diesterweg 1975). [I. Christ \(1970\)](#); [Raasch \(1978\)](#).

(Bielefeld 1949, Bd. 1850 Wörter; Bd. 2 1500 Wörter). Dem im Klett-Verlag verlegten Werk folgten Grundwortschätze für die meisten wichtigen deutschen Fremdsprachen. Erwartungsgemäß zogen andere Verlage nach. – Allerdings fanden die Sprachminima und ihre mögliche Rolle auch ihre Kritiker, wie die Auseinandersetzung zwischen Günter Nickolaus und Ingeborg Christ zeigt:

- ✚ Ingeborg Christ, Ein verbindlicher Grundwortschatz für den Französischunterricht? (*Praxis des neusprachlichen Unterrichts* 17, 1970, S. 32-40).
- ✚ Günter Nickolaus, Noch einmal: ‚Ein verbindlicher Grundwortschatz für den Französischunterricht?‘ Stellungnahme zu dem Aufsatz von Ingeborg Christ (*Praxis des neusprachlichen Unterrichts* 19, 1972, S. 327-328).

*

Exkurs: Für Deutsch als Fremdsprache besorgte Heinz Oehler in Verbindung mit Ingeborg Sörensen, Carl Heupel & Helger Oleg Vogt einen mehrsprachigen *Grundwortschatz Deutsch, Allemand Fondamental, Vocabolario base tedesco, Alemán fundamental, Essential German, Основная лексника, немецкого языка* (Stuttgart: Klett 1971). Dort heißt es:

Das Wortmaterial dieses Grundwortschatzes ist die millionenfach gesprochene, geschriebene und gedruckte Sprache unserer Jahre. Das Werk hat alles aufgenommen, was von den deutschen, angelsächsischen, romanischen und slawischen Frequenzforschern erarbeitet worden ist. (Oehler et al. 1971, S. 4/5)

Die Literaturliste der Autoren umfasst 29 Namen. Die Arbeitsweise der Lexikographen war im Detail ebenso unterschiedlich wie die Qualität der zugrunde gelegten Wortlisten (vgl. hierzu das Literaturverzeichnis auf den Seiten 438ff). Oehler präsentiert auch die etwas verfängliche, in der Frequenzlexikographie aber dennoch bis heute international verbreitete Aussage:

Auf Grund der Sprachfrequenzforschung wissen wir: mit den ersten 1000 Wörtern einer Sprache können wir mehr als 80% des Wortschatzes aller Normaltexte erfassen; mit den zweiten 1000 weitere 8 bis 10%; mit den dritten nochmal etwa 4%; mit den vierten noch 2% und mit den fünften

ebenfalls 2%. Die ersten 4000 Wörter machen somit durchschnittlich 95% aller Normaltexte und Alltagsgespräche aus. (ebd.)

Kritiker haben wiederholt bemängelt, dass die einen Text wirklich 'aufschließenden' Wörter keineswegs die frequentesten sind⁶⁴.

Ein weiteres Manko: Der Kompilation liegen statistisch wenig belastbare Zählungen nach unterschiedlichen Kriterien für die Sprachen zugrunde; es fehlt die bedeutungsmäßige Auswertung der fremdsprachlichen Wörter in ihren originalen Ko-Texten oder eine probandenbezogene, empirisch belastbare Erfragung ihres aus Bekanntheit und Verwendungshäufigkeit gebildeten Gebrauchsindezes⁶⁵. Zu dessen Vorteilen bemerkt Bernard Quemada, langjähriger Direktor des *Institut National de la Langue Française* und Direktor des *Trésor de la Langue Française* in *Répertoire des dictionnaires scientifiques et techniques (1950-1975)* (Paris: CILF 1978, p. 19), für die Kompilation von Wörterbuchinventaren...

... elle permettrait .

1. d'obtenir un nouveau principe de sélection du vocabulaire;
2. d'aider les chercheurs à dresser un vocabulaire de base pour le français;
3. de fournir un vocabulaire de définition, de combinaison, d'inclusion et d'exclusions utilisables ...)
4. de corriger toutes les échelles déjà existantes

⁶⁴ Vgl. z.B. dt. *Kotflügel, Kopfsalat, Hebebühne, Skalpelle, Pfand, Grüner Punkt, Leuchtmittel*, usw.). Der Eintrag *Birne* wird allein mit fr. *poire*, it./sp. *pera*, en. *pear*, ru. *груша* übersetzt, es fehlt die Bedeutung *Birne* (für *Glühbirne*: sp. *bombilla*, fr. *ampoule*, it. *lampadina*, pr. *lâmpada*, ru. *электрическая лампочка*, en. *bulb*). Des Weiteren der umgangssprachliche Gebrauch: *nix in der Birne haben*. Paul Nation, How large a vocabulary is needed for reading and listening? (*Canadian Modern Language Review* 63, 2006, pp. 59-82). Ders. zuvor: *Teaching and Learning Vocabulary* (New York: Newbury House 1990).

⁶⁵ (F.-J. Meißner, [Der französische Sprechwortschatz nach lexikodidaktischen Gebrauchsklassen](#) [*Die Neueren Sprachen* 86, 1987, S. 554-568, zum LaWUF; Jean Guy Savard & Jack Richards, *Les indices d'utilité du vocabulaire fondamental français*. Préface par W. F. Mackey [Québec: Presse de l'Université de Laval 1970])

5. de fournir un instrument de travail pour l'analyse du matériel didactique.

Zur Illustration: ein solcher Index entspricht weitgehend der im [LaWUF](#)⁶⁶ verwendeten Gebrauchsklassenangabe, gebildet aus dem Median einer hinreichenden Zahl von Antworten einer statistisch ausreichenden Anzahl von nativen Sprachteilhabern zur Verwendung und Gebrauchshäufigkeit von Wörtern und ihrer Bedeutungen. Der LaWUF ist ein zu didaktischen Zwecken erstelltes französisch-deutsches Glossar des französischen Substandards⁶⁷ von über 7000 Eintragungen mit Angaben der Gebrauchsklassen und ko-textlichen Beispielen, das den französischen Sprechwortschatz abbildet.

Zurück zur mehrsprachigen DaF-Wortliste: Dies bedeutet, dass die mehrkulturelle Seite des mehrsprachigen Wortschatzes in Oehler et al. (1963) nur unzureichend berücksichtigt wurde. Man muss dies wissen, um das obige Zitat von Oehler et al. (1963) richtig einordnen zu können. Kurz gesagt: Die nicht-deutschen Vokabeln wurden nicht aus ihren jeweiligen herkunftskulturellen Kontexten kompiliert. Stattdessen wurde einfach eine deutsche Grundwortschatzliste in mehrere Sprachen übersetzt. D.h., die Wortliste wurde nicht unter dem Aspekt der Mehrsprachigkeitsdidaktik erstellt. Statt dessen benutzt der mehrsprachige DaF-Grundwortschatz die Mehrsprachigkeit zur Erklärung des deutschen Vokabulars. Es ging also nicht um das Erlernen von Englisch, Französisch, Russisch oder Spanisch. Insofern bemängelt unsere Kritik etwas, das nicht in der Absicht der Autoren lag.

⁶⁶ F.-J. Meißner, Paul Legrand, Roger Lenoir & Claude Meissner, *Langenscheidts Wörterbuch der Umgangssprache Französisch. Wörterbuch des unkonventionellen Französisch* (München: Langenscheidt 1992, 1. Auflage; LaWUF).

⁶⁷ Verzeichnet sind Lemmata, die man schreibend „eher nicht benutzt“ (vgl. dt. *bekommen* im Unterschied zu *kriegen*).

Die elektronische Lexikographie hat die Frequenz-Wörterbücher in der Tat auf eine weitaus breitere Basis gestellt. Vor allem umfasst sie nun auch die Mündlichkeit und diatopische sowie diastratische Varietäten. Mark Davies, Autor und Koordinator der *Routledge Frequency Dictionaries*, notiert:

In order to have an accurate listing of the top 5,000 words in Spanish, the first step is to create a robust and representative corpus of Spanish. In terms of robustness, our 20,000,000 word corpus is more than twenty times larger than (...).

In terms of being representative, the corpus contains a much wider collection of registers and text types than (...) two thirds of the corpus comes from the written register, while a full one third (6,750,000 words) comes from spoken Spanish.

Approximately one half of the spoken corpus comes from transcriptions of natural speech, including 2,300,000 words in the *Habla Culta* corpus of conversations with speakers from eleven different countries, and 1,000,000 words from the *Corpus Oral de Referencia*, which contains transcripts of conversations, lectures, sermons, sport broadcasts, and many other types of spoken Spanish. (pp. 2/3)

*

- ✚ Mark Davies, *Frequency Dictionary of Spanish. Core Vocabulary for learners* (New York Routledge 2006).

Es liegen ebenfalls bei Routledge verlegte Parallelwerke für die Sprachen Deutsch, Englisch, Französisch und Portugiesisch vor.

- ✚ Franz Josef Hausmann, Oskar Reichmann, Herbert E. Wiegand & Ladislav Zgusta (Hrsg.), *Wörterbücher. Dictionaries, Dictionnaires. International Encyclopedia of Lexicography* (Berlin/New York: de Gruyter 1989).
- ✚ De Mauro, T., Mancini, F., Vedovelli, M. & Voghera, M. (1993), *Lessico di frequenza dell'italiano parlato*. Prefazione di Pierluigi Ridolfi (s.l.: ETASLIBRI 1993). (LFIP)
- ✚ Günter Nickolaus, *Grund und Aufbauwortschatz Französisch* (Stuttgart: Klett 1963, 1963 bis 1970, 14 Auflagen).

Es liegen Parallelwerke zu zahlreichen anderen Fremdsprachen vor (die ebenfalls in das Inventar des KRM eingearbeitet wurden).

- ✚ F.-J. Meißner, F.-J. Meißner, *Der Kernwortschatz der romanischen Mehrsprachigkeit. Didaktische, lexikologische, lexikographische Überlegungen zu Erstellung, Präsentation, Anwendungen einer elektronischen Mehrsprachenwortliste und von*

*

Offensichtlich setzen die heutigen Möglichkeiten der Spracherfassung, Selektion und Sprachbeschreibung die inzwischen ältere Kritik⁶⁸ an den einschlägigen [Minimalwortschätzen](#) außer Kraft.

Im Zusammenhang mit den Sprachminima ist der [Kernwortschatz der romanischen Mehrsprachigkeit \(KRM\)](#) zu erwähnen. Es handelt sich um eine aus den *Frequency dictionaries – core vocabularies for learners* des Routledge Verlages (s. M. Davies (2006) und De Mauro et al. (1993) [LFIP](#), sowie den [Grundwortschätzen des Klett-Verlages](#) kompilierte sechssprachige elektronische Wortliste zu den Zielsprachen Französisch, Italienisch, Portugiesisch und Spanisch sowie den disambiguierenden Sprachen Deutsch und Englisch. Sie erfasst den romanischen Kernwortschatz (Frequenzrang <5000) in ca. 9550 Serien, ca. 7500 formverschiedenen Lemmata pro Zielsprache und organisiert diese nach Bedeutungsadäquanz, Formkongruenz und Frequenzrang-Klassen. Der KRM ist eine Datenbank, welche die Lernapp [EuroComDidact ToGo](#) alimentiert, die unter Android und Windows läuft und als *open access* gratis zur Verfügung steht. In der Art der Kompilation und Präsentation des Inventars stellt die KRM ein Novum innerhalb der mehrsprachigen Minima-Lexikographie dar.

*

Nun zurück zu den Schwellenniveau-Listen, welche die Grundwortschätze ausweislich der Verkaufs- und Auflagenzahlen nie wirklich ablösen konnten.

⁶⁸ Peter Kühn, 148. Das Grundwortschatzwörterbuch ([Hausmann, Reichmann, Wiegand & Zgusta \[Hrsg.\]](#), 1990, vol. XIII, S. 1353-1364)].

Die oben wiedergegebene Kritik an BE und FF und die Mehrsprachigkeit der Europäischen Gemeinschaft führte auf Europäischer Ebene zu neuartigen Kompilationen.

- ✚ Albert Raasch, Eine neues *Français Fondamental*? Das Europarat-Projekt *Un niveau seuil* (*Praxis des neusprachlichen Unterrichts* 25, 1978, S. 292-301). (abgedr. in [Christ \[Hrsg.\], 1985](#), S. 339-353).

Während die bislang genannten Wortlisten auf lexikostatistischen Untersuchungen fußten, orientieren sich die Schwellenlisten des Europarates, die in den 1980er Jahren entstanden, an den echten oder vermeintlichen „besoins linguistiques“ bestimmter Zielgruppen (D. Coste et al., *Un Niveau-seuil* [Conseil de l'Europe 1976]; N. Galli de Paratesi, *Livello soglia per l'insegnamento dell'italiano come lingua straniera* [Strasburgo: Consiglio della cooperazione culturale 1981]. J. van Ek, *The Threshold Level for Modern Language Learning in Schools* [Strasbourg: Committee for General and Technical Education 1976]; P.J.H. Slagter, *Un nivel umbral* [Estrasburgo: Consejo de Europa 1979]).

Le niveau-seuil de compétence linguistique est conçu comme l'énoncé des connaissances et aptitudes qu'un apprenant doit acquérir pour pouvoir s'affirmer de manière simple mais efficace en tant qu'individu dans un environnement étranger, en ne se contentant pas de « survivre », (...) mais en s'efforçant de communiquer avec ceux qu'il rencontre... (Coste et al. 1976, iii)

Wohlgemerkt, schon hier taucht der Begriff der *compétence linguistique* auf.

Die Methode der Ausarbeitung entsprechender Inventare hat John L.M. Trim beschrieben: *Des voies possibles pour l'élaboration d'une structure générale d'un système européen d'unités capitalisables pour l'apprentissage des langues vivantes par les adultes* (Strasbourg 1978). Leitgedanke ist die Herstellung von internationaler Kommunikationsfähigkeit. Hierbei geht es nicht nur

um die Erstellung eines zielsprachlichen Inventars, sondern auch um Lehrziele aus dem Bereich der interkulturellen Kompetenz.

Der Adressaten- und Situationsbezug – d.h. die vermuteten *besoins linguistiques* oder *communicative needs* – erklären auch die Differenzierung der Schwellenniveau-Listen. Hierzu hat neben Trim Louis Porcher wichtige Hinweise gegeben: *Interrogations sur les besoins langagiers en contextes scolaires* (Conseil de coopération culturelle du Conseil de l'Europe 1980). Dort tauchen *avant la lettre* schon die Konzepte der [Sprachlernkompetenz](#) und der Lernerautonomie, sozusagen *in statu nascendi*, auf.

Aber: Aus Sicht der Frequenzlexikographie traten die Schwellenniveau-Listen einen Schritt zurück.

Einen gänzlich anderen Ansatz als der Europarat hat James Cummins vorgeschlagen.

- ✚ Cummins, James, Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children (*Review of Educational Research* 49, 1979, pp. 222-251).
- ✚ Tony Clyne & Nora Frederickson (eds.), *Curriculum related assessment. Cummins and bilingual children* (Clevedon: Multilingual Matters 1996).
- ✚ Carole Edelsky, Sara Hudelson, Barbara Flores et al., *Semilingualism and language deficit* (Oxford: University Press, vol. 4, 1983).
- ✚ Carole Edelsky, Creating inequality : breaking the rules in debates (*Journal of Language and Social Psychology* 9, 1990, pp. 171-190).

Cummins unterscheidet Kompetenzen nach den “basic interpersonal communicative skills” (BICS) und einer “cognitive academic language proficiency” (CALP). In dem von ihm selbst in Michael Byrams *Encyclopedia of Teaching and Learning* verfassten Artikel 'BICS and CALP' nennt Cummins auch die wesentlichen kritischen Punkte, die gegen die Kategorien BICS und CALP vorgebracht wurden (Byram [ed.], 2004, pp. 76-79; Zitate p. 77):

Fremdsprachendidaktik zwischen 1995 und 2020

The conversational/academic language distinction reflects an autonomous perspective on language that ignores its location in social practices and power relation (Edelsky et al., 1983; [...]).

CALP or academic language proficiency represents little more than ‘test-wiseness’ – it is an artefact of the inappropriate way in which it has been measured. (Edelsky et al., 1983)

The notion of CALP promotes a ‘deficit theory’ in so far as it attributes the academic failure of bilingual/minority students to low cognitive/academic proficiency rather than to inappropriate schooling (Edelsky, 1990; Edelsky et al, 1983; [...]).

Commins hat versucht, die Kritik zu entkräften, indem er u.a. deutlich machte:

Underachievement among subordinated students was attributed to coercive relations of power operating in the society at large which are reflected in schooling practices. (ebd.)

Im Übrigen sah er in dem als Kritik verstandenen Faktum das eines bedeutenden Unterschieds zwischen dem sog. “conversational” und dem “academic English” sowie eine Bestätigung der beiden Konstrukte.

13.1.2 GER, Companion Volume, ESP und die Bildungsstandards der KMK

Während sich die Europäische Union in den 1970er und 1980er Jahren im Wesentlichen auf die Materialentwicklung konzentrierte, legte sie um die Jahrtausendwende der Öffentlichkeit den *Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen (GER)* vor (deutsche Fassung von Jürgen Quetz 2001). Der GER ist die Grundlage für den *Companion Volume* und das *Europäische Portfolio für Sprachen*. Auch bei der Konzeption der Bildungsstandards hat der GER Pate gestanden.

13.1.2.1 Der GER

- ✚ Brian North, John L. Trim & Daniel Coste, *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment* (Strasbourg; Cambridge:

CUP 2001)⁶⁹.

- ✚ Jürgen Quetz, Der Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen. In: Werner Roggausch (Koord.), *Deutsch und Fremdsprachen. Die internationale Hochschule. Ein Handbuch für Politik und Praxis* 8 (hrsg. vom DAAD, Bielefeld: Bertelsmann Verlag 2004, S. 69-74).
- ✚ Günther Schneider, Der 'Referenzrahmen' und die Bildungsstandards für Fremdsprachen (*Babylonia* 4/2007, S. 19-23).
- ✚ Erwin Tschirner, Vernünftige Erwartungen: Referenzrahmen, Kompetenzniveaus, Bildungsstandards (*Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 19/2, 2008, S. 187-208).
- ✚ [Bausch, Christ, Königs & Krumm \(Hrsg.\), 2003.](#)

Wie schon die programmatischen Spezifizierungen im Titel des GER andeuten, ist dieser ein Instrument zum Lernen, Lehren und Beurteilen von Sprachen bzw. fremdsprachlicher Kompetenzen und zielsprachlicher Kommunikation. Während sich Lernen und Lehren ganz auf der von Henri Holec vorgezeichneten und von ungezählten anderen Autoren weiterentwickelten Linie bewegen, verdient das Verb 'beurteilen', mit dem sich der Begriff der *Kompetenz* aufs engste verbindet, besondere Beachtung. Beurteilen und Testen werden daher in einem gesonderten Unterkapitel behandelt.

Der GER nimmt den Begriff der Kompetenzen als Grundlage seiner Ausführungen und unterteilt den bislang in der älteren Praxis zumeist undifferenzierten Begriff des Sprachenkönnens in die vier Grundfertigkeiten Lese- und Hörverstehen, Sprechen und Schreiben⁷⁰. Sodann beleuchtet er diese in Bezug auf sog. Wissensdomänen. Dabei ist die Unterscheidung zwischen deklarativem

⁶⁹ <https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989>, so die Adresse der englischen Version zum kostenlosen Download.

⁷⁰ Vgl. zu den Teilfertigkeiten die einschlägigen Artikel in [Hallet & Königs \(Hrsg.\), 2019](#); [Burwitz-Melzer, Mehlhorn, Riemer et al. \(Hrsg.\), 2017](#); [Surkamp \(Hrsg.\), 2017](#). K. Schröder, G. Nold & B. Tesch, Schreiben (S. 142-158); B. Tesch & G. Nold, Sprechen (S. 159-178); F.-J. Meißner & K. Schröder, Leseverstehen (S. 120-141); Henning Rossa & F.-J. Meißner, Hörverstehen (S. 84-99) ([Tesch, von Hammerstein, Stanat & Rossa \[Hrsg.\], 2017](#)).

und prozeduralem Wissen relevant⁷¹. Der GER entwickelt diese Kategorien weiter zu Wissen (*knowledge, savoir*), Können (*skills, savoir-faire* und der Unterkategorie *savoir-apprendre*) sowie Einstellungen/Haltungen (*attitudes, savoir être*). – Von vorhandenen Vorlagen zum (validen) Testen von Sprachkönnen übernimmt er in leichter Variierung die weiter unten erwähnte Stufung bzw. Skalierung (vgl. ALTE, TELC usw.).

The CEFR organises language proficiency in six levels, A1 to C2, which can be regrouped into three broad levels: Basic User, Independent User and Proficient User, and that can be further subdivided according to the needs of the local context. The levels are defined through ‘can-do’ descriptors. The levels did not suddenly appear from nowhere in 2001, but were a development over a period of time,...

*

- ✚ E. Burwitz-Melzer & J. Quetz (Koord.), *Kompetenzorientiert testen und prüfen. Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 27/1, 2016.

Das Themenheft enthält eine Reihe aufschlussreicher Beiträge zum GER (Kecker, Bärenfänger), den Bildungsstandards (Rossa) und der Beurteilung von interkultureller Kompetenz (K. Vogt).

- ✚ Claudia Harsch & Johannes Hartig, Modellbasierte Definition von fremdsprachlichen Kompetenzniveaus am Beispiel der Bildungsstandards Englisch (*Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 12/2, 2011, S. 6-17).
- ✚ Rüdiger Grotjahn, Einführung in den Themenschwerpunkt Leistungsmessung und Leistungsevaluation (Rüdiger Grotjahn [Koord.], *Leistungsmessung und Leistungsevaluation, Fremdsprachen lehren und lernen* 30 [Tübingen: Narr 2001, S. 3-12]).
- ✚ Michael Milanovic, The Association of Language Testers in Europe (ALTE) – working towards a Framework of European Language Examinations (Grotjahn [Koord.], 2001, S. 28-45).

⁷¹ “...**declarative knowledge** (...) is information that consists of consciously known facts, concepts or ideas that can be stored as PROPOSITIONS. (...) This can be contrasted with **procedural knowledge**, that is knowledge concerning things we know how to do but which are not consciously known, such as „how to ride a bicycle“ (...). Procedural knowledge is acquired gradually through practice, and underlies the learning of skills.” (Richards & Schmidt, 2002, p. 144)

Wie die folgende Abbildung veranschaulicht, wächst das zur Erreichung der nächsten Kompetenzstufe notwendige prozedurale Sprachwissen von Niveaustufe zu Niveaustufe quasi exponentiell an. – Das Modell (Abb. 10) übersieht Komplexitäten, die sich aus dem jeweiligen Sprachbau der Zielsprache einerseits und dem bloßen Sprachlernwissen der individuellen Lerner im Verein mit den allgemeinen Lerngewohnheiten innerhalb bestimmter Kulturen andererseits ergeben. So ist die Kompetenzstufe B1 i.d.R. im Italienischen für frankophone Lerner viel schneller zu erreichen als für einen nativ-japanischsprachigen Italienischler. Andererseits ist es diesem dank der Verwandtschaft des Kanji mit den chinesischen Schriftzeichen und der eigenen Lerngeschichte als Kanji-Schreiber leichter möglich, rasch Chinesisch zu lernen als einem Europäer.

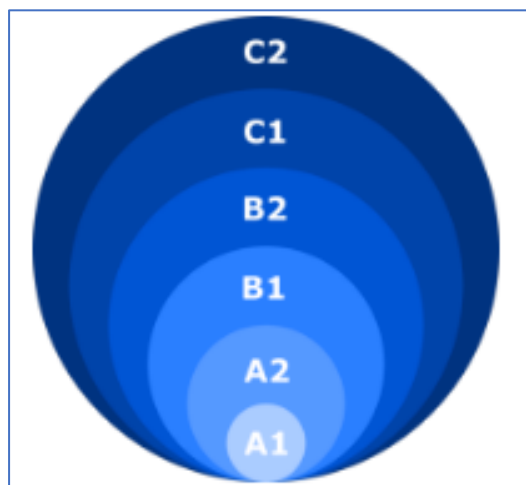


Abbildung 10: Zielsprachen - Ausgangssprachen - Lernzeiten

Würde man also Abb. 10 mit der zum Erreichen einer bestimmten Kompetenzstufe zu investierenden Zeit in Bezug setzen, so ergäbe sich etwa das Bild in Abb. 11.

Fremdsprachendidaktik zwischen 1995 und 2020

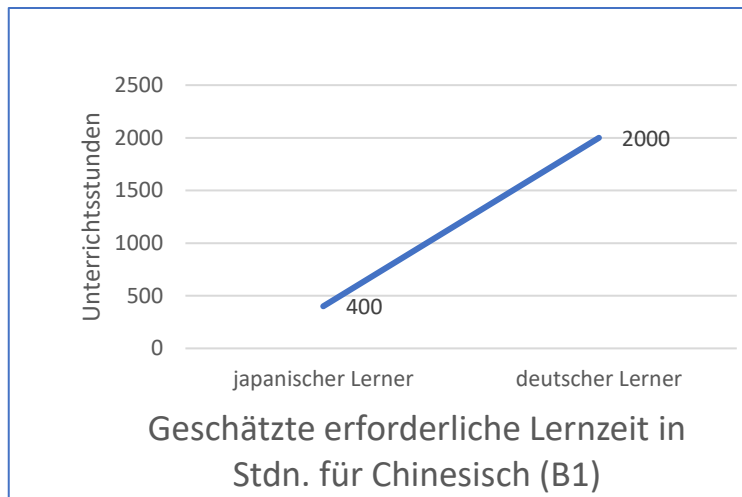


Abbildung 11: Vorwissen und erforderliche Lernzeit

Die Niveaustufen des GER

Die grundlegenden Level sind:

A: Elementare Sprachverwendung

B: Selbstständige Sprachverwendung

C: Kompetente Sprachverwendung

Diese sind nochmals in insgesamt 6 Stufen des [Sprachniveaus](#) unterteilt:

A1 – Anfänger

Kann vertraute, alltägliche Ausdrücke und ganz einfache Sätze verstehen und verwenden, die auf die Befriedigung konkreter Bedürfnisse zielen. Kann sich und andere vorstellen und anderen Leuten Fragen zu ihrer Person stellen – z. B. wo sie wohnen, was für Leute sie kennen oder was für Dinge sie haben – und kann auf Fragen dieser Art Antwort geben. Kann sich auf einfache Art verständigen, wenn die Gesprächspartnerinnen oder Gesprächspartner langsam und deutlich sprechen und bereit sind zu helfen.

A2 – Grundlegende Kenntnisse

Kann Sätze und häufig gebrauchte Ausdrücke verstehen, die mit Bereichen von ganz unmittelbarer Bedeutung zusammenhängen (z. B. Informationen zur Person und zur Familie, Einkaufen, Arbeit, nähere Umgebung). Kann sich in einfachen, routinemäßigen Situationen verständigen, in denen es um einen einfachen und direkten Austausch von Informationen über vertraute und geläufige Dinge geht. Kann mit einfachen Mitteln die eigene Herkunft und Ausbildung, die direkte Umgebung und Dinge im Zusammenhang mit unmittelbaren Bedürfnissen beschreiben.

B1 – Fortgeschrittene Sprachverwendung

Kann die Hauptpunkte verstehen, wenn klare Standardsprache verwendet wird und wenn es um vertraute Dinge aus Arbeit, Schule, Freizeit usw. geht. Kann die meisten Situationen bewältigen, denen man auf Reisen im Sprachgebiet begegnet. Kann sich einfach und zusammenhängend über vertraute Themen und persönliche Interessengebiete äußern. Kann über Erfahrungen und Ereignisse berichten, Träume, Hoffnungen und Ziele beschreiben und zu Plänen und Ansichten kurze Begründungen oder Erklärungen geben.

B2 – Selbständige Sprachverwendung

Kann die Hauptinhalte komplexer Texte zu konkreten und abstrakten Themen verstehen; versteht im eigenen Spezialgebiet auch Fachdiskussionen. Kann sich so spontan und fließend verständigen, dass ein normales Gespräch mit Muttersprachlern ohne größere Anstrengung auf beiden Seiten gut möglich ist. Kann sich zu einem breiten Themenspektrum klar und detailliert ausdrücken, einen Standpunkt zu einer aktuellen Frage erläutern und die Vor- und Nachteile verschiedener Möglichkeiten angeben.

C1 – Fachkundige Sprachkenntnisse

Kann ein breites Spektrum anspruchsvoller, längerer Texte verstehen und auch implizite Bedeutungen erfassen. Kann sich spontan und fließend ausdrücken, ohne öfter deutlich erkennbar nach Worten suchen zu müssen. Kann die Sprache im gesellschaftlichen und beruflichen Leben oder in Ausbildung und Studium wirksam und flexibel gebrauchen. Kann sich klar, strukturiert und ausführlich zu komplexen Sachverhalten äußern und dabei verschiedene Mittel zur Textverknüpfung angemessen verwenden.

C2 – Annähernd muttersprachliche Kenntnisse

Kann praktisch alles, was er/sie liest oder hört, mühelos verstehen. Kann Informationen aus verschiedenen schriftlichen und mündlichen Quellen zusammenfassen und dabei Begründungen und Erklärungen in einer zusammenhängenden Darstellung wiedergeben. Kann sich spontan, sehr flüssig und genau ausdrücken und auch bei komplexeren Sachverhalten feinere Bedeutungsnuancen deutlich machen.

Abbildung 12: 6 Kompetenzniveaustufen

Fremdsprachenunterricht zwischen 1995 und 2020

Raster zur Selbstbeurteilung

	A1	A2	B1	B2	C1	C2	
V E R S T E H E N	Hören	Ich kann vertraute Wörter und ganz einfache Sätze verstehen, die sich auf mich selbst, meine Familie oder auf konkrete Dinge um mich herum beziehen, vorausgesetzt es wird langsam und deutlich gesprochen.	Ich kann einzelne Sätze und die gebräuchlichsten Wörter verstehen, wenn es um für mich wichtige Dinge geht (z. B. sehr einfache Informationen zur Person und zur Familie, Einkaufen, Arbeit, nähere Umgebung). Ich verstehe das Wesentliche von kurzen, klaren und einfachen Mitteilungen und Durchsagen.	Ich kann die Hauptpunkte verstehen, wenn klare Standardsprache verwendet wird und wenn es um vertraute Dinge aus Arbeit, Schule, Freizeit usw. geht. Ich kann vielen Radio- oder Fernsehsendungen über aktuelle Ereignisse und über Themen aus meinem Berufs- oder Interessengebiet die Hauptinformation entnehmen, wenn relativ langsam und deutlich gesprochen wird.	Ich kann längere Redebeiträge und Vorträge verstehen und auch komplexer Argumentation folgen, wenn mir das Thema einigermaßen vertraut ist. Ich kann im Fernsehen die meisten Nachrichtensendungen und aktuellen Reportagen verstehen. Ich kann die meisten Spielfilme verstehen, sofern Standardsprache gesprochen wird.	Ich kann längeren Redebeiträgen folgen, auch wenn diese nicht klar strukturiert sind und wenn Zusammenhänge nicht explizit ausgedrückt sind. Ich kann ohne allzu grosse Mühe Fernsehsendungen und Spielfilme verstehen.	Ich habe keinerlei Schwierigkeit, gesprochene Sprache zu verstehen, gleichgültig ob "live" oder in den Medien, und zwar auch, wenn schnell gesprochen wird. Ich brauche nur etwas Zeit, mich an einen besonderen Akzent zu gewöhnen.
	Lesen	Ich kann einzelne vertraute Namen, Wörter und ganz einfache Sätze verstehen, z. B. auf Schildern, Plakaten oder in Katalogen.	Ich kann ganz kurze, einfache Texte lesen. Ich kann in einfachen Alltagstexten (z. B. Anzeigen, Prospekt, Speisekarten oder Fahrplänen) konkrete, vorhersehbare Informationen auffinden und ich kann kurze, einfache persönliche Briefe verstehen.	Ich kann Texte verstehen, in denen vor allem sehr gebräuchliche Alltags- oder Berufssprache vorkommt. Ich kann private Briefe verstehen, in denen von Ereignissen, Gefühlen und Wünschen berichtet wird.	Ich kann Artikel und Berichte über Probleme der Gegenwart lesen und verstehen, in denen die Schreibenden eine bestimmte Haltung oder einen bestimmten Standpunkt vertreten. Ich kann zeitgenössische literarische Prosatexte verstehen.	Ich kann lange, komplexe Sachtexte und literarische Texte verstehen und Stürterschiede wahrnehmen. Ich kann Fachartikel und längere technische Anleitungen verstehen, auch wenn sie nicht in meinem Fachgebiet liegen.	Ich kann praktisch jede Art von geschriebenen Texten mühelos lesen, auch wenn sie abstrakt oder inhaltlich und sprachlich komplex sind, z. B. Handbücher, Fachartikel und literarische Werke.
S P R E C H E N	An Gesprächen teilnehmen	Ich kann mich auf einfache Art verständigen, wenn mein Gesprächspartner bereit ist, etwas langsamer zu wiederholen oder anders zu sagen, und mir dabei hilft zu formulieren, was ich zu sagen versuche. Ich kann einfache Fragen stellen und beantworten, sofern es sich um unmittelbar notwendige Dinge und um sehr vertraute Themen handelt.	Ich kann mich in einfachen, routinemässigen Situationen verständigen, in denen es um einen einfachen, direkten Austausch von Informationen und um vertraute Themen und Tätigkeiten geht. Ich kann ein sehr kurzes Kontaktgespräch führen, verstehe aber normalerweise nicht genug, um selbst das Gespräch in Gang zu halten.	Ich kann die meisten Situationen bewältigen, denen man auf Reisen im Sprachgebiet begegnet. Ich kann ohne Vorbereitung an Gesprächen über Themen teilnehmen, die mir vertraut sind, die mich persönlich interessieren oder die sich auf Themen des Alltags wie Familie, Hobbys, Arbeit, Reisen, aktuelle Ereignisse beziehen.	Ich kann mich so spontan und flüssig verständigen, dass ein normales Gespräch mit einem Muttersprachler recht gut möglich ist. Ich kann mich in vertrauten Situationen aktiv an einer Diskussion beteiligen und meine Ansichten begründen und verteidigen.	Ich kann mich spontan und flüssig ausdrücken, ohne öfter deutlich erkennbar nach Worten suchen zu müssen. Ich kann die Sprache im gesellschaftlichen und beruflichen Leben wirksam und flexibel gebrauchen. Ich kann meine Gedanken und Meinungen präzise ausdrücken und meine eigenen Beiträge geschickt mit denen anderer verknüpfen.	Ich kann mich mühelos an allen Gesprächen und Diskussionen beteiligen und bin auch mit Redewendungen und umgangssprachlichen Wendungen gut vertraut. Ich kann flüssig sprechen und auch feinere Bedeutungsnuancen genau ausdrücken. Bei Ausdrucksschwierigkeiten kann ich so reibungslos wieder ansetzen und umformulieren, dass man es kaum merkt.
	Zusammenhängendes Sprechen	Ich kann einfache Wendungen und Sätze gebrauchen, um Leute, die ich kenne, zu beschreiben und um zu beschreiben, wo ich wohne.	Ich kann mit einer Reihe von Sätzen und mit einfachen Mitteln z. B. meine Familie, andere Leute, meine Wohnsituation, meine Ausbildung und meine gegenwärtige oder letzte berufliche Tätigkeit beschreiben.	Ich kann in einfachen zusammenhängenden Sätzen sprechen, um Erfahrungen und Ereignisse oder meine Träume, Hoffnungen und Ziele zu beschreiben. Ich kann kurz meine Meinungen und Pläne erklären und begründen. Ich kann eine Geschichte erzählen oder die Handlung eines Buches oder Films wiedergeben und meine Reaktionen beschreiben.	Ich kann zu vielen Themen aus meinen Interessengebieten eine klare und detaillierte Darstellung geben. Ich kann einen Standpunkt zu einer aktuellen Frage erläutern und Vor- und Nachteile verschiedener Möglichkeiten angeben.	Ich kann komplexe Sachverhalte ausführlich darstellen und dabei Themenpunkte miteinander verbinden, bestimmte Aspekte besonders ausführen und meinen Beitrag angemessen abschliessen.	Ich kann Sachverhalte klar, flüssig und im Stil der jeweiligen Situation angemessen darstellen und erörtern; ich kann meine Darstellung logisch aufbauen und es so den Zuhörern erleichtern, wichtige Punkte zu erkennen und sich diese zu merken.
S C H R E I B E N	Schreiben	Ich kann eine kurze einfache Postkarte schreiben, z. B. Feriengrüsse. Ich kann auf Formularen, z. B. in Hotels, Namen, Adresse, Nationalität usw. eintragen.	Ich kann kurze, einfache Notizen und Mitteilungen schreiben. Ich kann einen ganz einfachen persönlichen Brief schreiben, z. B. um mich für etwas zu bedanken.	Ich kann über Themen, die mir vertraut sind oder mich persönlich interessieren, einfache zusammenhängende Texte schreiben. Ich kann persönliche Briefe schreiben und darin von Erfahrungen und Eindrücken berichten.	Ich kann über eine Vielzahl von Themen, die mich interessieren, klare und detaillierte Texte schreiben. Ich kann in einem Aufsatz oder Bericht Informationen wiedergeben oder Argumente und Gegenargumente für oder gegen einen bestimmten Standpunkt darlegen. Ich kann Briefe schreiben und darin die persönliche Bedeutung von Ereignissen und Erfahrungen deutlich machen.	Ich kann mich schriftlich klar und gut strukturiert ausdrücken und meine Ansicht ausführlich darstellen. Ich kann in Briefen, Aufsätzen oder Berichten über komplexe Sachverhalte schreiben und die für mich wesentlichen Aspekte hervorheben. Ich kann in meinen schriftlichen Texten den Stil wählen, der für die jeweiligen Leser angemessen ist.	Ich kann klar, flüssig und stilistisch dem jeweiligen Zweck angemessen schreiben. Ich kann anspruchsvolle Briefe und komplexe Berichte oder Artikel verfassen, die einen Sachverhalt gut strukturiert darstellen und so dem Leser helfen, wichtige Punkte zu erkennen und sich diese zu merken. Ich kann Fachtexte und literarische Werke schriftlich zusammenfassen und besprechen.

Abbildung 13: Sprachniveaustufen des GER nach Kompetenzen

Maßgebend für den GER ist der Begriff der interkulturellen Kommunikationsfähigkeit. Sie erhält Vorrang gegenüber der formalen Korrektheit der sprachlichen Produktion, die bis dahin den Fremdsprachenunterricht nicht nur in Prüfungen weitgehend dominierte. Auch die mündlichen Kompetenzen, die in den Schulen oft nur in sehr vereinfachten Formaten gefördert und geprüft wurden (F.-J. Meißner, Hör- und Hörsehverstehen fördern, messen, prüfen [[E. Klein & F.-J. Meißner \(Hrsg.\)](#), *Hör- und Hörsehverstehen fördern und prüfen. Akten des Aachener GMF-Tages 2014* [Gießen: GEB 2015, S. 15-63, *GiF:on* 5]; Raphaela Porsch, R. Grotjahn & B. Tesch, Hörverstehen und Hör-Sehverstehen in der Fremdsprache – unterschiedliche Konstrukte? [[Zeitschrift für Fremdsprachenforschung 21, 2010/2](#), S. 143-190]), erfuhren eine Aufwertung. In einer Vorlesung zur Geschichte des Fremdsprachenunterrichts darf nicht verschwiegen werden, dass der Begriff des Hörverstehens selbst erst in den 1960er Jahren entwickelt wurde, um sich im fremdsprachendidaktischen Diskurs im dann folgenden Jahrzehnt durchzusetzen. Zugleich erlebte in der Linguistik die Erforschung der Sprechsprache, die schon in den 1920er Jahren eingesetzt hatte, einen Aufschwung. (F.-J. Meißner, Zur Geschichte der Fachbegriffe der rezeptiven Mündlichkeit im Fremdsprachenunterricht [[Hélène Martinez & F.-J. Meißner \(Hrsg.\)](#), *Fremdsprachenunterricht in Geschichte und Gegenwart. Festschrift für Marcus Reinfried* [Tübingen 2018, S. 77-106]. Vgl. ders., Fremdsprachliche Mündlichkeit didaktisch ernst genommen (Eva Burwitz-Melzer et al. [Hrsg.], *Perspektiven der Mündlichkeit. Arbeitspapiere der 34. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts* [Tübingen: Narr 2014, S. 165-173]).

Ein Novum ist, dass die Kompetenzbeschreibungen nicht auf eine einzelne Sprache begrenzt sind, sondern – in Anlehnung an die Ergebnisse aus der Mehrsprachigkeitsforschung und der Psycholinguistik (z.B. Manfred Raupach, Das mehrsprachige mentale Lexikon [Wolfgang Börner & Klaus Vogel [Hrsg.], *Kognitive Linguistik und Fremdsprachenerwerb. Das mentale Lexikon* [Tübingen: Narr 1994, S. 19-37]) – auch die Vernetztheit der Sprachen im mentalen Lexikon einbeziehen, wovon im Abschnitt [Mehrsprachigkeit](#) noch die Rede sein wird. Im GER liest man:

Diese Sprachen und Kulturen werden aber nicht in strikt voneinander getrennten mentalen Bereichen gespeichert, sondern bilden vielmehr gemeinsam eine kommunikative Kompetenz, zu der alle Sprachkenntnisse und Spracherfahrungen beitragen und in der die Sprachen miteinander in Beziehung stehen und interagieren. In verschiedenen Situationen können Menschen flexibel auf verschiedene Teile dieser Kompetenz zurückgreifen, um eine effektive Kommunikation mit einem bestimmten Gesprächspartner zu erreichen. Zum Beispiel können Gesprächspartner von einer Sprache oder einem Dialekt zu einer oder einem anderen wechseln und dadurch alle Möglichkeiten der jeweiligen Sprache oder Varietät ausschöpfen, indem sie sich z.B. in einer Sprache ausdrücken und den Partner in der anderen verstehen. Man kann auch auf die Kenntnis mehrerer Sprachen zurückgreifen, um den Sinn eines geschriebenen oder gesprochenen Textes zu verstehen, der in einer eigentlich unbekanntem Sprache verfasst wurde; dabei erkennt man zum Beispiel Wörter aus einem Vorrat an Internationalismen, die hier nur in neuer Gestalt auftreten. Jemand mit – wenn vielleicht auch nur geringen – Sprachkenntnissen kann diese benutzen, um anderen, die über gar keine verfügen, bei der Kommunikation zu helfen, indem er zwischen den Gesprächspartnern ohne gemeinsame Sprache sprachmittlernd aktiv wird. Auch wenn kein Sprachmittler zur Verfügung steht, können solche Menschen trotzdem bis zu einem gewissen Grad kommunizieren, indem sie ihren ganzen Vorrat an linguistischem Wissen ins Spiel bringen und mit alternativen Formen des Ausdrucks in verschiedenen Sprachen oder Dialekten experimentieren und dabei paralinguistische Mittel nutzen (Mimik, Gestik, Gesichtsausdruck usw.) und ihre Sprache radikal vereinfachen. (GER 2001, S. 17)

Man kann die Skalierungen in unterschiedlicher Weise lesen: zum einen in formativer Absicht – hier steht das zu bildende Sprachenwachstum im Vordergrund – zum anderen summativ. In sog. *achievement-* oder *performancy-*Tests

ist allein die valide Feststellung der erreichten Kompetenzen beabsichtigt⁷².

13.1.2.2 Das Companion Volume (2018)

- ✚ Brian North, Tunde Szabo, Tim Goodier, COMMON EUROPEAN FRAMEWORK OF REFERENCE FOR LANGUAGES: LEARNING, TEACHING, ASSESSMENT COMPANION VOLUME WITH NEW DESCRIPTORS (Strasbourg: Council of Europe/ 2018):⁷³

Since the CEFR was published, the engagement of the Council's Language Policy Programme together with its European Centre for Modern Languages (ECML) has broadened, building on the success of the CEFR and other projects. A number of policy documents and resources that further develop the underlying educational principles and objectives of the CEFR are available, not only concerning foreign/second languages but also as regards the language of schooling, and the development of curricula to promote plurilingual and intercultural education. Many of these are available on the Platform of resources and references for plurilingual and intercultural education, for example:

► *Guide for the Development and Implementation of Curricula for Plurilingual and Intercultural Education.*

⁷² Anzumerken ist, dass der Fremdsprachenunterricht die mentale Vernetztheit traditionell auf die Genese von sog. *falschen Freunden* verengt hat. Auch die Konzentration auf formale Fehler – sie wurden einseitig im Bereich des Schreibens gesucht und gefunden – wirkte dann im Verein mit den *false friends*, *faux amis* – gegen die Mehrsprachigkeitsförderung (vgl. Jürgen Mertens, *Die sogenannten faux amis in schriftlichen Textproduktionen von Lernern des Französischen der Sekundarstufe I* [Frankfurt: Peter Lang 2001]; Hartmut Breikreuz, *More false friends. Tückische Fallen des deutsch-englischen Wortschatzes* [Reinbeck bei Hamburg: Rowohlt 1992]; Secundí Sañé & Giovanna Schepisi *Falsos amigos. Dizionario di false analogie e ambigue affinità fra spagnolo e italiano* [Bologna: Zanichelli 1997, 2a ed.]). Gerade Sañé & Schepisi zeigen, wie umstritten das Konzept der *falschen Freunde* sein kann. Die Problematik ist, dass es keine Intersynonymie (zwischen zwei Sprachen) gibt (vgl. Burkhard Schaefer, Das Problem der Äquivalenz aus der Sicht der Internationalismenforschung (Peter Braun, B. Schaefer & Johannes Volmert [Hrsg.], *Internationalismen. Studien zur interlingualen Lexikologie und Lexikographie* [Tübingen: Niemeyer 1990, S. 63-73]). So nennen Sañé & Schepisi viele Hunderte von *falsos amigos/falsi amici*.

⁷³ <https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989>, elektronische Adresse des *Companion Volume* zum kostenlosen Download. Hier der Link zur französischen Fassung: <https://rm.coe.int/cecr-volume-complementaire-avec-de-nouveaux-descripteurs/16807875d5>.

- ▶ *A Handbook for Curriculum Development and Teacher Education Concerning the Language Dimension in All Subjects.*
- ▶ *From Linguistic Diversity to Plurilingual Education: Guide for the Development of Language Education Policies in Europe; Others are available separately.*
- ▶ *Policy guidelines and resources for the linguistic integration of adult migrants.*
- ▶ *Guidelines for Intercultural Education and an Autobiography of Intercultural Encounters Competences for Democratic Culture: Living together as equals in culturally diverse democratic societies (2016).*

Since its launch, the CEFR, together with its related instrument for learners, the *European Language Portfolio* (ELP), has been a central feature of the Council of Europe's intergovernmental programmes in the field of education, including their initiatives to promote the right to quality education for all. The development of language competences is essential for social inclusion, mutual understanding and professional development. The CEFR has contributed to the implementation of the Council of Europe's language education principles, including the promotion of reflective learning and learner autonomy.

Im Folgenden sei aus der französischen Fassung des *Volume complémentaire* zitiert (es fehlt bislang eine deutsche); zur *compétence plurilingue* heißt es:

Comme cela est expliqué dans le CECR⁷⁴ (Section 1.3), la compétence plurilingue implique la capacité à utiliser un répertoire interdépendant, inégal, plurilinguistique et avec une certaine flexibilité pour :

- ▶ passer d'une langue ou d'un dialecte (ou d'une variété de langue ou de dialecte) à l'autre ;
- ▶ s'exprimer dans une langue (ou dans une variété de langue ou de dialecte) et comprendre une personne parlant une autre langue ;
- ▶ faire appel à sa connaissance de différentes langues (ou de variété de langue ou de dialecte) pour comprendre un texte ;
- ▶ reconnaître des mots sous une forme nouvelle mais appartenant à un stock international commun ;

⁷⁴ = GER.

- ▶ médier entre des individus qui n'ont aucune langue (ou variété de langue ou de dialecte) en commun ou qui n'en ont que des notions ;
- ▶ mettre en jeu tout un outillage langagier, en essayant des expressions possibles ;
- ▶ exploiter le paralinguistique (mimique, geste, mime, etc.). (p. 28)

Es ist zu früh, um das *Companion Volume* unter der Frage von Inhalt und Wirkung zu beurteilen. Allerdings sind kritische Stimmen nicht zu überhören, hierzu:

- ✚ Eva Burwitz-Melzer, Plurilinguale und plurikulturelle Kompetenz im CEFR Companion Volume (2018) ([Fäcke & Meißner \[Hrsg.\]](#) 2019, S. 112-116).
- ✚ Jürgen Quetz, Der Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen (2001) und der Begleitband (*Companion*) (2018) ([Fäcke & Meißner \[Hrsg.\]](#) 2019, S. 107-112).

13.1.2.3 Europäisches Sprachenportfolio

- ✚ Eva Burwitz-Melzer & Jürgen Quetz, Mehrsprachigkeit und Interkulturalität in Sprachenportfolios ([Martinez, Reinfried & Bär \[Hrsg.\], 2006](#), S. 203-214).

Zusätzlich zum GER wurde ein Europäisches Sprachenportfolios (ESP) entwickelt. Es begleitet das Sprachenlernen über die ganze Schulzeit hinweg und darüber hinaus. Das europäische Sprachenportfolio hat eine pädagogische und eine dokumentarische Funktion. Es soll die Motivation und die Selbstwirksamkeitserfahrung in den Bereichen Sprachenlernen, interkulturelles Lernen und reflexives Lernen steigern, indem es Lernern zeigt, was sie schon können und wissen. Der Erziehungswissenschaftler Jürgern Baumert (Lernstrategien, motivationale Orientierung und Selbstwirksamkeitsüberlegungen im Kontext schulischen Lernens [[Unterrichtswissenschaft. Zeitschrift für Lernforschung](#) 21(4), 1993, 327-354]) definiert 'kompetentes Lernen' wie folgt:

(Kompetentes Lernen wird auch als "expert learning" bezeichnet. Es handelt sich um einen) "interaktiven Prozeß, in dem der Lerner den interaktiven Zusammenhang von Lernaktivitäten, Gegenstand, spezifischer

Zielsetzung und persönlichen Voraussetzungen hinsichtlich Wissen und Motiven aktiv steuert (...). Zentrale Merkmale kompetenten Lernens sind die planvolle und adaptive Nutzung kognitiver, metakognitiver, motivationaler und verhaltensbezogener Strategien. (...) Der erfahrene Lerner zeichnet sich durch proaktives Selektionsverhalten gerade bei wenig strukturierten Lernangeboten aus. Eine seiner Hauptstärken bei der Informationsauswahl und -verarbeitung ist die Konstruktion von Sinn. Ein weiteres Merkmal ist Selbstaufmerksamkeit: Der kompetente Lerner ist in der Lage, den eigenen Lernprozeß zu beobachten und zu überwachen und sein Vorgehen bei auftretenden Schwierigkeiten zu korrigieren. Unter Berücksichtigung der individuellen motivationalen und wissensmäßigen Voraussetzungen und der spezifischen Aufgabenstrukturen werden Lernstrategien flexibel eingesetzt, um den Wissenserwerb ökonomisch zu strukturieren. (S. 328)

Faßt man die Gesichtspunkte zusammen, dann verhält sich der erfahrene Lerner proaktiv, planvoll, reflexiv und dem eigenen Lernen gegenüber verantwortungsbewußt. Selbstgesteuertes Lernen ist - in eine griffige Formel gefaßt - ein dynamisches Zusammenwirken von "skill and will" und damit eine komplexe Leistung der Selbstregulation des Ichs. (S. 327)

Lernportfolios verarbeiten einen Lernbegriff wie den hier geschilderten. Im Falle von Sprachenlernen operiert dieser mit Sprachlernbewusstheit und Sprachlernkompetenz.

Der Diversität der Zielgruppen gemäß gibt es zahlreiche ESP-Versionen. Um die Standards des „Europäisches Sprachenportfolio“ zu sichern, muss jede Version gewisse formale und inhaltliche Kriterien einhalten. Jedes Portfolio bedarf daher der Validierung seitens des Europarats. Eine Liste der akkreditierten Europäischen Sprachenportfolios findet sich auf der Seite des Europarats.

Auch folgende Webseite gibt Auskunft:

<https://www.sprachenportfolio-deutschland.de>

Hier Beispiele aus den Arbeitsblättern Deutsch:

Reflektieren lernen

[Das kann ich schon](#) - zu Beginn und im Kurs zum Feststellen des Ist-Stands
verwendbar

[Mein Tag](#)

[Teilnahme am Kurs](#)

[Zusammenfassung](#)

Aktivitäten zu "Wege zum Sprachenlernen"

[Ideensammlung DAF/DAZ](#)

[Ideensammlung Sprachenlernen](#)

[Wenn ich etwas Neues lerne](#)

[Tagesablauf](#) - Wiederholung für kinästhetische Lernende

Aktivitäten zu den "Checklisten"

Übungen zur Wiederholung und zum anschließenden Eintragen in die
Checklisten

[Was ich diese Woche gelernt habe](#)

[Was ich diese Woche gelernt habe](#) - Variante 1

[Geburtstage](#) - Zahlen/Datum A1 oder auch später zur Wiederholung

[Tagesablauf](#)

[Mein Deutschkurs](#) - A1

[Unser Thema heute](#)

[Unser Thema heute](#) - Beispiel

Aktivitäten zum "Dossier"

Übungen z.B. zu interkulturellen Themen und anschliessendem Abheften ins
Dossier

[In meinem Land - Variante 1](#)

[In meinem Land - Variante 2](#)

Unterrichtshinweise

(siehe auch sprachübergreifende Arbeitsblätter für mehr Unterrichtshinweise für
Deutsch)

[Leben in Deutschland](#) - Aktivitäten zum Dossier

[In meinem Land](#)

13.2 Kritik am Kompetenzbegriff des GER und der Bildungsstandards

Für den Fremdsprachenunterricht stellte die sog. *Kompetenzorientierung*, wie sie im GER und den Bildungsstandards entgegentritt, ein Novum dar, das durchaus auch kritisch gesehen wurde. Die bis zur umfassenden Ablehnung reichende Skepsis betraf insbesondere die Befürchtung des *Teaching to the test* sowie Unklarheiten zum Begriff der Kompetenzen im Verhältnis zur Bildungsaufgabe des Schulwesens. Schulisches Fremdsprachenlernen bedeutet eben mehr als den bloßen Erwerb von Kommunikationsfertigkeit in der Zielsprache. In diesem Zusammenhang ist insbesondere der von der *Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts* besorgte Sammelband zu nennen ([Burwitz-Melzer et al \[Hrsg.\]](#), 2003). Deutlich formulierte Lothar Bredella die Kritik schon im Titel seines Beitrags: 'Der Gemeinsame europäische Referenzrahmen: Die Missachtung allgemeiner Erziehungsziele' ([Bausch et al. 2003](#), S. 45-56). Es geht Bredella z.B. im Unterricht von Englisch nicht nur um Englischkompetenz, sondern auch um Landeskunde(n), Literatur, interkulturelle Kompetenz, Fremdverstehen, Geschichte, Geographie, Ideengeschichte usw. Kurz: Es geht um Inhalte, d.h. auch, um Ressourcen von Kompetenzen.

Die Kritik, der sich viele Lehrerinnen und Lehrer fremder Sprachen anschlossen, übersah jedoch, dass der Begriff Kompetenzen viel weiter fasst, als es seine auf die Bedeutung 'Kommunikationsfertigkeit' verengte Verwendung in standardisierten Tests suggeriert. Wollte man z.B. international nur die sprachliche und nicht die ziel- bzw. interkulturelle Kommunikationskompetenz testen, so müssten – streng genommen – aus Gründen der Testfairness alle Testitems eigentlich 'culture free' sein, weil alle Testteilnehmer dieselbe Chance haben

sollten. Dies hieße, dass ein Test in der Zielsprache Niederländisch für Deutschsprachige genauso ausgelegt sein müsste wie etwa für Koreaner. Beinhaltete er jedoch Kultureme, z.B. aus den Themenbereichen Christentum, Batavische Republik, Anne Frank, Amsterdam, Oranje, das Verhältnis zum Nachbarn Deutschland u.v.a.m., so würden koreanische Testnehmer in einen Nachteil gesetzt. Solch ein Muster für ein europäisches Schul- und Bildungssystem anzunehmen, wäre absurd.

Den Bedenken und Einwänden stand der Wunsch nach mehr Fairness gegenüber den Prüflingen gegenüber, war doch seit Jahrzehnten bekannt (vgl. Karlheinz Ingenkamp, Möglichkeiten und Grenzen des Lehrerurteils in Schultests [H. Roth, *Begabung und Lernen. Ergebnisse und Folgerungen neuerer Forschungen* [Stuttgart 1969, 3. Aufl., S. 407-431]), dass Tests und Benotungen ohne landesweite Eichung sehr unfaire Ergebnisse zeitigen. Dies betrifft die fehlende Vergleichbarkeit von Prüfungen und Prüfungsergebnissen in vergleichbaren Kontexten: Eingangsprüfungen an den Universitäten und Fachhochschulen, das Abitur in verschiedenen Bundesländern u.v.a.m. Hierzu bedarf es getesteter und validierter Prüfungsformate bzw. eines sog. Ankertests. Er besteht aus einer Sammlung validierter Items, die gemäß der probabilistischen Testtheorie zu einem gewissen Anteil in neue Tests integriert werden können und dadurch unterschiedliche Tests vergleichbar machen (J. Rost, *Testtheorie – Testkonstruktion* [Göttingen 2003]).

M.E. blendete die Kritik aus, dass der Begriff Kompetenz transversal greift. Er begegnet sowohl in der Fremdsprachen- als auch in der Geschichts- oder Mathematikdidaktik (die ja keineswegs inhaltliche Ziele aufgegeben haben). Der Kompetenzbegriff will 'Können' überprüfen und verlangt daher lernerseitig den Nachweis der Entwicklung von sachfachlich akzeptablen Lösungen bzw.

Anwendungen; diese inkludieren immer Inhalte. Dies zeigen die in den Sachfachdidaktiken ausgewiesenen Bewertungsstandards; im Fach Geschichte etwa: Aufzeigen von Ursachen und Folgen und ihre Eingrenzung, Perspektivenwechsel, multifaktorielle Erklärungen, Bewertung eines Sachverhalts im Rahmen der Möglichkeiten seiner Zeit, Integration von Wissen aus verschiedenen Bereichen in die Argumentation: sozial-, fakten-, ideengeschichtliche und weitere Aspekte. Im Bereich der 'politischen Urteilskraft' ist die Anwendung der topischen Methode zu nennen. Sie fordert, dass, da jeder politische Zusammenhang seine eigene Gestalt und Konditioniertheit hat, alle dessen kompositorische Elemente zu erfassen, in die Analyse zu nehmen und zu bewerten sind. In dem Maße, wie es dem Fremdsprachenschüler gelingt, solche komplexen Zusammenhänge in der Fremdsprache zu formulieren, weist er 'Bildung über die Zielsprache hinaus' nach. Sprache existiert eben nie für sich allein, sondern immer nur in Bezug auf einen mitgeteilten Inhalt. Augenfällig rückt hier der bilinguale Sachfachunterricht in den Blick, der diese Ziele weitgehend erreicht. Die normale fremdsprachliche Produktion gewinnt in dem Maße an Qualität, wie es den Lernern gelingt, Inhalte sachfachlich-akzeptabel zu versprachlichen. Es handelt sich freilich um ein Kontinuum, das zusammen mit der Sprachkompetenz wächst.

13.3 Die Bildungsstandards der KMK und die 'neuen' Kompetenzen

Es war für den Unterricht und den ihm vorangehenden Diskurs nicht einfach, den im GER angelegten Antagonismus zwischen Testen und Fördern aufzulösen. Dies betraf insbesondere die Mündlichkeit – das Hör- (HV) und Hörsehverstehen (HSV) und das Sprechen – für deren Überprüfung zum Teil neue Formate gefunden und in die Praxis eingebracht werden mussten. Greifen wir

zunächst auf die Publikation des IQB zurück. Dort wurden mehrere Kompendien für die Sekundarstufen herausgegeben, die auch die Begründung und die Konstruktion von Aufgaben schildern.

- ✚ Bernd Tesch, Xenia von Hammerstein, Petra Stanat & Henning Rossa (Hrsg.), *Bildungsstandards aktuell: Englisch/Französisch in der Sekundarstufe II*. (Braunschweig: Cornelsen 2017)⁷⁵.
- ✚ Bernd Tesch, Eynar Leupold & Olaf Köller (Hrsg.), *Bildungsstandards Französisch konkret. Sekundarstufe I: Aufgabenbeispiele und Unterrichts Anregungen* (Berlin: Cornelsen Scriptor 2008).

Beide Werke bieten einführende Analysen zum kompetenzorientierten Unterricht. Sie entstanden, wie gesagt, aus der Arbeit des IQB.

- ✚ Eynar Leupold, Bildungsstandards (Hallet & Königs [Hrsg.], 2010, S. 49-54).

Des Weiteren seien genannt:

- ✚ F.-J. Meißner & Bernd Tesch, *Spanisch – kompetenzorientiert unterrichten*. Mit einem Vorwort von Olaf Köller (Seelze: Friedrich Verlag 2010).

Das Buch bietet neben Aufgabenbeispielen für den Spanischunterricht auch grundlegende erklärende Kapitel zu den einzelnen Kompetenzen. Das Vorwort des ehemaligen Leiters des IQBs verortet das Werk im Kompetenzdiskurs.

- ✚ Andreas Grünewald, Jochen Plikat & Katharina Wieland (Hrsg.), *Bildung – Kompetenz – Literalität. Fremdsprachenunterricht zwischen Standardisierung und Bildungsanspruch* (Seelze: Kallmeyer 2013).

Der Sammelband umfasst zahlreiche Aufsätze zu dem im Titel genannten Thema, u.a.: B. Tesch, *De nouveaux ingrédients pour une approche ancienne: Kompetenzorientierte Lernaufgaben in neuem Licht* (S. 86-97); M. Bär, *Standardisierung vs. Individualisierung...* (S. 98-109); D. Caspari, *Ein Vergleich des Berliner Rahmenplans (1984), der Bildungsstandards (2003) und der Abiturstandards (2012)* (S. 60-73), A. Bonnet & S. Breidbach, *Blut ist im Schuh...* (S. 20-35): der Beitrag beleuchtet den Begriff der literarischen Kompetenz unter verschiedenen relevanten Aspekten.

Für die erste weitere Lektüre sind folgende Titel zu empfehlen:

- ✚ Claudia Harsch & Johannes Hartig, *Modellbasierte Definition von fremdsprachlichen Kompetenzniveaus am Beispiel der Bildungsstandards Englisch* (*Zeitschrift*

⁷⁵ Die in dem von Tesch et al. herausgegebenen Beiträge stammen aus der gemeinsamen Arbeit an den im IQB entwickelten *Bildungsstandards* für die Sekundarstufe II. Aus Gründen der Platzökonomie müssen die 24 Aufgabenentwicklerinnen und Aufgabenentwickler leider ungenannt bleiben.

für interkulturellen Fremdsprachenunterricht 12/2, 2011, S. 6-17).

- ✚ Jürgen Kurtz, *Improvisierendes Sprechen im Fremdsprachenunterricht. Eine Untersuchung zur Entwicklung spontansprachlicher Handlungskompetenz in der Zielsprache* (Tübingen: Narr 2001).

Zur Darstellung der Kompetenzen und zu Aufgabenkonstruktionen sei auf den Band von Tesch et al. (2017) zurückgegriffen, darin:

- ✚ Bernd Tesch & Günter Nold, Sprechen (Tesch et al. [Hrsg.], 2017, S. 159-78).
- ✚ Henning Rossa, Franz-Joseph Meißner et al., Hörverstehen (Tesch et al. [Hrsg.], 2017, S. 84-99).
- ✚ Franz-Joseph Meißner & Konrad Schröder et al., Leseverstehen (Tesch et al. [Hrsg.], 2017, S. 120-141).
- ✚ Konrad Schröder, Günter Nold, Bernd Tesch et al., Schreiben (Tesch et al. [Hrsg.] 2017, S. 142-158).

Die folgenden Abschnitte gehen lediglich auf die 'neuen' Kompetenzen ein, die der GER und die *Bildungsstandards* erklären.

11.3.1 Sprachmittlung

- ✚ Daniela Caspari & Andrea Schinschke et al., Sprachmittlung (Tesch et al. (Hrsg.) (2017), S. 179-200).
- ✚ Frank G. Königs, Sprachmittlung (Hallet & Königs [Hrsg.] 2010, S. 96-99).
- ✚ Inez de Florio-Hansen & Erwin Klein (Hrsg.), *Sprachmittlung im Fremdsprachenunterricht. Akten des GMF-Sprachentages in Aachen 2013* (Gießen: GIB 2015, GiF:on 3) <http://geb.uni-giessen.de/geb/volltexte/2015/11300>

Daniela Caspari, Andrea Schinschke et al. (2017) bemerken zum Begriff:

Sprachmittlung ist der Oberbegriff für verschiedene Formen der mündlichen und schriftlichen Übertragung von Texten in eine andere Sprache. (2017, S. 179)

Entscheidend ist, dass der Autor der gemittelten Botschaft nicht den eigenen Gedanken sprechend oder schreibend Ausdruck gibt, sondern ausschließlich die Mitteilungsabsicht eines Anderen (dessen Äußerung ja vermittelt werden soll)

an einen Adressaten in einer diesem verständlichen Sprache weitergibt. Diese Sprache kann die Muttersprache des Empfängers oder eine andere Sprache sein.

13.3.2 Text- und Medienkompetenz

- ✚ Eva Burwitz-Melzer & Daniela Caspari, Text- und Medienkompetenz (Tesch et al. [Hrsg.], 2017, S. 56-83).
- ✚ Wolfgang Hallet, Umgang mit Texten und Medien (Hallet & Königs [Hrsg.], 2010, S. 173-177).
- ✚ Dietmar Rösler, Die Funktion von Medien im Deutsch als Fremd- und Deutsch als Zweitsprache-Unterricht (H.-J. Krumm, C. Fandrych, B. Hufeisen & C. Riemer [Hrsg.], 2010, S. 1119-1214).

Es lässt sich wohl keine Epoche zu finden, in der der Erwerb einer praktischen Mehrsprachigkeit eine vergleichbare Herausforderung an die Menschheit darstellte, wie dies heute der Fall ist. Allerdings korrespondiert die aktuelle Situation mit neuen methodischen und lernorganisatorischen Möglichkeiten, die das zielsprachliche Sprach- und Sprachlernerlebnis optimieren. Dies gilt vor allem für das Mammut und die Elefanten, weniger für die Mücken unter den Zielsprachen. Das Novum besteht zunächst in der audiovisuellen zielsprachlichen Präsentation von authentischer Kommunikation⁷⁶. Betrifft dies die Rezeption,

⁷⁶ Zur Kritik an der Authentizität der Lehrwerktexte: Vgl. Dieter Mindt, Schulenglisch mangelhaft. Wie lange noch? (Thomas Herbst [Hrsg.], *Linguistische Dimensionen des Fremdsprachenunterrichts. Aus Anlass des 60. Geburtstages von David Heath* [Würzburg: Königshausen & Neumann 2005, S. 43-52]); die Gießener Dissertation von [August Prein](#) (1921); zuvor die einschlägigen Bemerkungen zur Kritik an dem französischen Sprachcurriculum von [Césaire Villatte](#) im Vorwort seines Wörterbuchs der Parisismen (1867):

Bei Bearbeitung der ersten Auflage der 'Parisismen' verfolgte ich die Absicht, dem deutschen Leser das Verständnis der neuen französischen Zeitungen, Dramen, Romane etc. zu vermitteln. Daß ich diesen Zweck erreicht habe, bezeugt die mehr oder minder große Anerkennung, welche dem Werke in etwa 60 Besprechungen zuteil geworden ist. (*Parisismen. Alphabetisch geordnete Sammlung der eigenartigen Ausdrücke des*

so erlaubt vor allem das Internet (neben einer plurilingualen Lebenspraxis) neue produktive Formen interkulturell-partnerschaftlichen Lernens. Zumeist verbindet sich dieses mit Lerntandems, d.h. entweder Lernen auf Gegenseitigkeit (*du zeigst mir deine, ich zeige dir meine Sprache*) oder aber gegen Geld. Selbstverständlich setzt Lernen auf Gegenseitigkeit bei den Partnern eine gewisse Lehrkompetenz voraus, die umso größer sein muss, desto weniger die Lerner die Steuerung mitbestimmen (können): etwa durch gezielte Fragen, durch Formulierung ihrer persönlichen Lernziele, durch Auswahl des Materials usw. Hier lernen Lerner nicht nur rezeptiv die Zielsprache, sondern produktiv – sprechend oder schreibend – und sie profitieren von der Möglichkeit einer kompetenten Korrektur. Hinzu gesellt sich oft und gezielt ein reflexives Gespräch über Sprachenlernen und Sprachenerwerb, individuelle Wege hierzu sowie über die Zielkulturen (Helmut Brammerts & Karin Kleppin [Hrsg.], *Selbstgesteuertes Sprachenlernen im Tandem. Ein Handbuch* [Tübingen: Stauffenburg 2001] und Marc Bechtel, *Interkulturelles Lernen beim Sprachenlernen im Tandem. Eine diskursanalytische Untersuchung* (Tübingen: Narr 2003).

Damit ist der Referenzbereich der Text und Medienkompetenz noch nicht ausreichend beschrieben, denn die digitale Erfassung von sprachlichen Daten hat auch die Bezugswissenschaften der Fremdsprachendidaktik verändert und dem Fremdsprachenlernen neue Werkzeuge gegeben. Zu nennen ist der Oberbegriff

Pariser Argot [neubearbeitet von R. Meyer-Riefstahl und Marcel Flan-drin, Berlin-Schöneberg: Langenscheidt 1912, S. 3)

Die adäquate didaktische Beschreibung der fremden Zielsprache setzte die Erforschung derselben, insbesondere ihrer mündlichen Register, voraus. (Auch: F.-J. Meißner, Diastratische und diaphasische Varietäten des Französischen [Ingo Kolboom, Thomas Kotschi & Edward Reichel [Hrsg.], *Handbuch Französisch – Lehre – Studium – Praxis*, 2. neu bearbeitete und erweiterte Auflage [Berlin: E. Schmid 2008, S. 87-92]; Vgl. auch die Beobachtungen [Königs zur Sprache des fremdsprachlichen Klassenraums](#)).

der Lernsoftware oder der Lernapps, die sehr unterschiedliche Formate umfassen, vom lernintendierten Gaming bis hin zur Nutzung von Konkordanzern. Sie erlauben durch Beispiele 'nativer' Sprachverwendung die Kontrolle u.a. der eigenen Sprachproduktion (Orthographie, Idiomatizität, Kollokation, Syntax, Begriff usw.), wie ausgewählte Beispiele aus dem *Corpus of Online Registers of English* (CORE) zu *to hesitate, to falter, faltering* und *to pause* und *pausing* veranschaulichen⁷⁷. Wo sind die Unterschiede?

BELEG

You **falter** and they're gone, gone, gone

ÜBERSETZUNGSVORSCHLAG

du zauderst und sie sind weg

⁷⁷ <https://www.english-corpora.org/core/>

Zum CORE-Corpus:

(HIDE HELP) LOGGED IN

This corpus results from a grant from the National Science Foundation (2013-2016, "A Linguistic Taxonomy of English Web Registers"), whose main researchers are [Douglas Biber](#), [Mark Davies](#), and [Jesse Egbert](#). More information: [A](#), [B](#).

This corpus contains more than 50 million words of text from the web. Unlike other corpora from the web, which are just big "blobs" of data, this is the first large web-based corpus that is carefully categorized into many [different registers](#).

Click on any of the links in the search form to the left for context-sensitive help, and to see the range of queries that the corpus offers. You might pay special attention to the [comparisons between registers](#) and [virtual corpora](#), which allow you to create personalized collections of texts related to a particular area of interest.

[Examples of web registers](#)

Fremdsprachenunterricht zwischen 1995 und 2020

any of them might **falter** if audiences show little interest. unsicher sein, wenn die Zuhörer wenig Interesse zeigen

we should determine which path leads to it, ...damit wir nicht fehlgehen, wovor wir uns

how not to **falter**, what we must beware of hüten müssen

65 Beispiele

The first **faltering** steps back to independence after a traumatic injury begins with a single action vorsichtigen/zaudernden Schritte zurück zur Unabhängigkeit

How tempting would it be for a **faltering** French software industry (say) to refuse to sign off on US für eine zaudernde französische Software-Industrie...

faltering steps as of one walking with difficulty unsichere Schritte

Grobe mentioned the context: aging society, **faltering** alternde Gesellschaft.

economies, etc., unproduktive Wirtschaft

62 Belege

He sang his song so sweetly, and **paused** for a moment's lull. innehalten für einen Moment

When he realized I wasn't playing, he **paused** the game to question me Pause machen (pausieren), unterbrechen, innehalten

I sat her up and sternly told her 'No!' She **paused**, unterbrechen/innehalten, Gesicht

scrunched her face up, and burst into tears! in Falten legen und in Tränen ausbrechen

222 Beispiele

After much **pausing** and discussion, nach vielen Unterbrechungen

she says before **pausing**. ehe sie eine Pause macht

83 Beispiele

I don't **hesitate** to mention nicht zögern zu erwähnen

Do not **hesitate** in getting advice about this nicht zögern (Verb+in+-ing), um Rat nachzufragen

I **hesitate** to post them again since they will zögern (Verb+to+Verb)

I wouldn't **hesitate** in leaving my home behind zögern (zu verlassen)

380 Belege

In den vielfältigen guten Formen des E-learning's begegnet eine in der Tat reiche Lernumgebung (*rich learning environment*).

Eine positive Bewertung erfährt das *blended learning*. Als Form des integrativen Lernens kombiniert es die Vorteile interpersonellen Lernens (z.B. zwischen Lehrerin und Schülerin, Schüler und Schüler) mit den verschiedenen Formen des E-Learnings. Auch hier spielen die Faktoren Distanz (im Klassenraum, Telelearning oder Teleteaching) eine Rolle.

- ✚ Claudia Wiepcke: *Computergestützte Lernkonzepte und deren Evaluation in der Weiterbildung. Blended Learning zur Förderung von Gender Mainstreaming* (Hamburg; Kovač 2006).

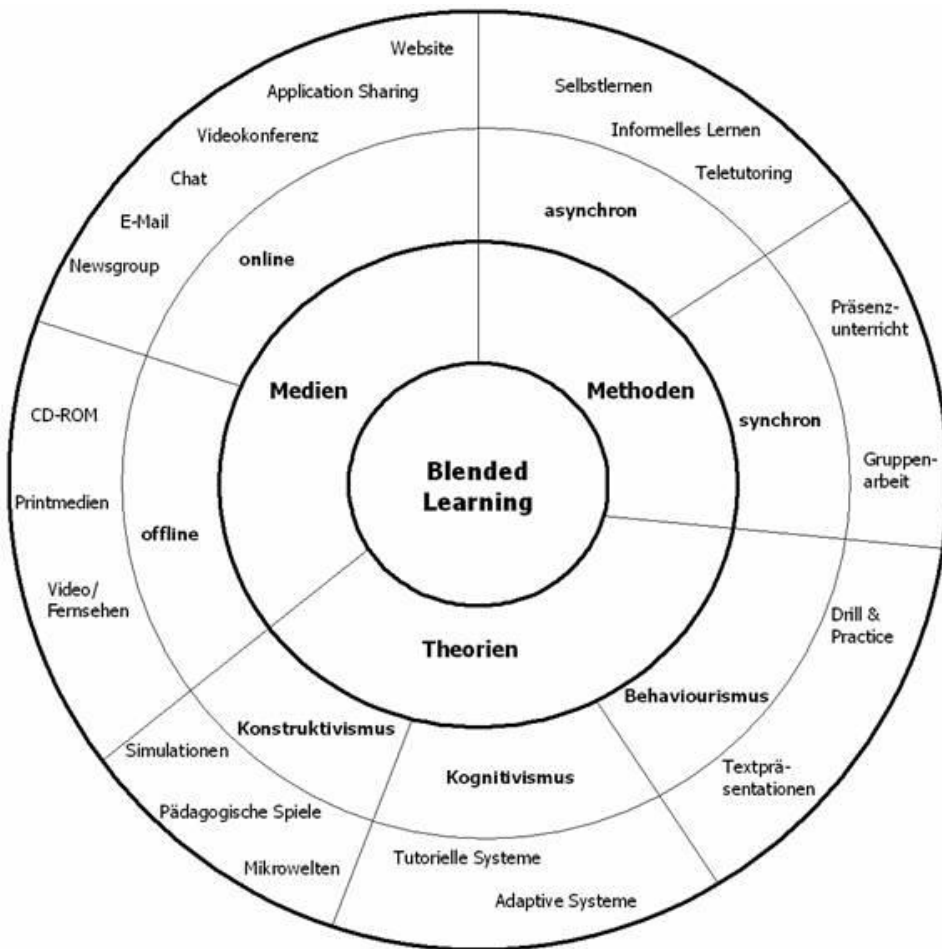


Abbildung 14: Modell für integratives Lernen (Wiepcke 2006, S. 69)

Das Modell zeigt die methodischen Zugriffe und theoretischen Fundierungen in Bezug auf Konzepte, Medien, Synchronie und Asynchronie, Datenträger, Datenformate, Distanz, Selbst- und Fremdsteuerung betreffen. Es fällt auf, dass in Faktoren Interpersonalität des Lehrens und Lernens nicht erwähnt sind.

Lernpsychologisch ist zu unterstreichen, dass Lerner nie konsequent nach einer einzigen Methode lernen, sondern verschiedene Formate miteinander kombinieren (vgl. [Riemer 1997](#)). Man spricht vom Methodensynkretismus.

13.3.3 Hörsehverstehen

- ✚ Günter Nold & Henning Rossa, [Hörsehverstehen](#) (Tesch et al. [Hrsg.], S. 100-119).
- ✚ F.-J. Meißner, Hör- und Hörsehverstehen fördern, messen, prüfen ([E. Klein & F.-J. Meißner \[Hrsg.\]](#), 2015, S. 15-63).

Das HSV ist in unserer von Medien geprägten, globalisierten Welt eine Kompetenz, die auf der Multimedialität des Spracherlebnisses beruht. Dies erklärt ihre große Bedeutung nicht nur für die Filmdidaktik und deren wirkungsmächtiges Motivationspotential (passim: Andreas Grünewald, *Multimedia im Fremdsprachenunterricht. Motivationsverlauf und Selbsteinschätzung des Lernfortschritts im computergestützten Spanischunterricht* [Frankfurt: Peter Lang 2006]). Das HSV steht in enger Verbindung mit der Text- und Medienkompetenz bzw. der audiovisuellen Präsentation und Rezeption der Zielsprache.

Im Prinzip handelt es sich um eine um visuelle Komponenten erweiterte Form des Hörverstehens. HSV verbreitert enorm das Spracherlebnis, indem es Kulturspezifika, Merkmale der interkulturellen Kommunikation und viele weitere Eigenschaften der mündlichen Kommunikation vor Augen und zu Gehör bringt. Dies betrifft Idiolekte, Dialekte, Soziolekte, Gesprächsroutinen bzw. *common grounds* in intra- und interkultureller Kommunikation.

Die fachdidaktische Literatur hat all dies in ungezählten Veröffentlichungen behandelt. Übersehen hat sie zumeist Eigenschaften, die in verschiedenen Domänen des Sprechens kultur- und sprachspezifisch zutage treten: Mimik, Gestik, *face-work*, Gesprächsroutinen, *hesitation phenomena*, Kontakteme, Eröffnungssignale, Arten der Kleidung u.a.m., was in distanz- oder nächsprachlichem Sprechen bzw. Hörsehen entgegentritt (Peter Koch & Wulf

Oesterreicher, Mündlichkeit und Schriftlichkeit im Spannungsfeld von Sprachtheorie und Sprachgeschichte [*Romanistisches Jahrbuch* 48, 1985, S. 15-43]). Breitere Berücksichtigung fanden, wie angeklungen, hingegen Aspekte, die sich eher unter der Rubrik kulturelle, aber im engen Sinne nicht-sprachproduktive Aspekte verbuchen lassen. Hier erlaubt das HSV, eine (fremde) Kultur zu ‚lesen‘, wobei verbale und extraverbale Signale das Verstehen unterstützen.

11.3.4 Sprach(en)bewusstheit

Sprache ist in der Weise reflexiv, daß zum Sprachenkönnen stets ein dieses begleitendes Sprachbewußtsein gehört.

So M. Lang (*Sprachtheorie und Philosophie* [Osnabrück 1977, S. 53]; Zitat bei Peter Scherfer, Sprachbewußtsein, soziale Identität und Fremdsprachenunterricht (E. Kleinschmidt [Hrsg.], 1989, S. 90-99).

*

- ✚ Helmut Johannes Vollmer, H. Martinez, F.-J. Meißner, Günter Nold, Konrad Schröder & Maïke Weckerle, Sprachbewusstheit ([Tesch et al. \[Hrsg.\], 2017](#), S. 200-219).
- ✚ Steffi Morkötter, *Language Awareness und Mehrsprachigkeit. Eine Studie zu Sprachbewusstheit und Mehrsprachigkeit aus der Sicht von Fremdsprachenlernern und Fremdsprachenlehrern* (Frankfurt a.M: Peter Lang 2005).
- ✚ Claus Gnutzmann, Language Awareness ([Hallet & Königs \[Hrsg.\], 2010](#), S. 115-120).

*

Jeder Mensch lernt anders, so lautet im Kern die sog. Einzelgänger-Hypothese (Claudia Riemer, *Individuelle Unterschiede im Fremdspracherwerb: eine Longitudinalstudie über die Wechselwirksamkeit ausgewählter Einflussfaktoren* [Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren 1997]). Sprachen-

und Sprachlernbewusstsein sind stets individuell und nie identisch. Frank G. Königs (Konstruktiv: ja bitte! Konstruktion: warum nicht - aber Konstruktivismus? – Gedanken zur Verbindung zwischen einer Lerntheorie und dem Fremdsprachenunterricht in einem Sprachlernzentrum [Eva C. van Leewen (Hrsg.), *Sprachenlernen als Investition in die Zukunft. Wirkungskreise eines Sprachlernzentrums. Festschrift für Heinrich P. Kelz zum 65. Geburtstag* [Tübingen: Narr 2005, S. 447-463]) notiert:

...die von Riemer (1997) erarbeitete Einzelgänger-Hypothese zeigt auf, dass die Aneignung fremdsprachlichen Materials von einer so großen und in beträchtlichem Umfang nicht kontrollier- und erfassbaren Anzahl von Variablen determiniert wird, dass wir von einer Generalisierung fremdsprachlicher Aneignungsvorgänge weiter entfernt sind als zuvor. (S. 448).

Bei aller Unterschiedlichkeit der beobachtbaren Lernformen herrscht in den Wissenschaften vom Lernen und Lehren Einigkeit über die Vorzüge des reflexiven Lernens. Dieses beginnt mit der Aufmerksamkeit gegenüber dem Lernstoff im Allgemeinen, hier gegenüber Sprachen und dem eigenen Lernverhalten im Besonderen. [Vollmer et al. \(2017\)](#) definieren Sprach- oder Sprachenbewusstheit als „Nachdenken über Sprachen“ (S. 201), und zwar:

...unter Einschluss von kognitiven, affektiven, sozialen und performativen, auch von interkulturellen und sprachenpolitischen Aspekten. (ebd.)

Inhaltlich stand für *Sprachbewusstheit* der englische Begriff *language awareness* Pate, und zwar für quasi alle Aspekte von Sprache und Sprachen – Register, Varietäten, Sprachwechsel, Übersetzung und Übersetzen, Sprachgeschichte, Kreolisierung und Kreolsprachen u.v.a.m. In einem weiteren Verständnis schließt *language awareness* auch das Sprachenlernen und den Spracherwerb ein. Sprachbewusstheit ist – prozedural und/oder deklarativ – überall präsent, wo Sprache 'benutzt' wird. Dies erklärt ihre Relevanz für den

muttersprachlichen, zweit- und fremdsprachlichen Unterricht, vom Kindergarten bis hin zur Hochschule als Lernorte. In enger Verbindung zum reflexiven Lernen steht das Erkennen von Ausdrucksvarianten, Regelmäßigkeiten, echten und falschen Freunden und Hypothesenbildung (vgl. [Vollmer et al. 2017](#), 207 ff.). Während Sprachbewusstheit auf das Erkennen relevanter kognitiver Schemata fokussiert, zielt der komplementäre Begriff der Sprachlernkompetenz (SLK) auf das Sprachenlernkönnen. Man kann Sprachbewusstheit als vorgeordnete Kompetenz des Sprachlernkönnens auffassen. Ohne sie ist Sprachlernkompetenz nur eingeschränkt – inzidentell – möglich.

13.3.5 Sprachlernkompetenz (qua Sprachenvergleichen)

- ✚ Hélène Martinez & F.-J. Meißner, Sprachlernkompetenz ([Tesch et al. 2017](#), S. 220-243).

Zur weiteren Lektüre z.B. (wie immer: eine Auswahl):

- ✚ Hélène Martinez, Sprachlernkompetenz und Mehrsprachigkeit ([Fäcke & Meißner \[Hrsg.\] 2019](#), S.123-130).
- ✚ Hélène Martinez, The proficiency of multilingual and autonomous learners, or: what it means to be a competent learner (Manuel Jiménez Raya, Javier Martos & Giovanna Tassinari [eds.], *Learner and Teacher Autonomy in Higher Education: Perspectives from Modern Language Teaching* [Frankfurt am Main: Peter Lang 2017, S. 115-130]).
- ✚ F.-J. Meißner & Steffi Morkötter, Förderung von metasprachlicher und metakognitiver Kompetenz durch Interkomprehension (Manfred Raupach [Koord.], *Strategien im Fremdsprachenunterricht. Fremdsprachen lehren und lernen* 38, 2009, S. 51-69).
- ✚ F.-J. Meißner, Teaching and learning intercomprehension: a way to learner autonomy (Inez De Florio-Hansen [ed.], *Towards Multilingualism and Cultural Diversity. Perspectives from Germany* [Frankfurt: Peter Lang 2008. pp. 37-58]).
- ✚ Inez De Florio-Hansen, How to become a Successful Language Learner - Learner Autonomy, Styles and Strategies Revisited (*Fremdsprachen lehren und lernen* 81, 1999, S. 9-40).

*

Der Begriff der *Sprachlernkompetenz* (SLK) wurde aus den Forschungen zum reflexiven Lernen und zum interkomprehensiven Ansatz entwickelt. Forschungsmethodisch kamen zahlreiche Formate zur Datenerhebung zum Einsatz: Teilnehmende Beobachtung, Laut-Denk-Protokolle, im Rahmen der Subjektiven Theorienforschung verschiedene Formen des Interviews, Unterrichtsbeobachtung, quantitative und qualitative Interkomprehensionsanalysen. Der Begriff verarbeitet die Großkonzepte der Lernerautonomie und der Mehrsprachigkeitsdidaktik. Was den GER betrifft, so steht für SLK der Terminus *savoir-apprendre Pate*.

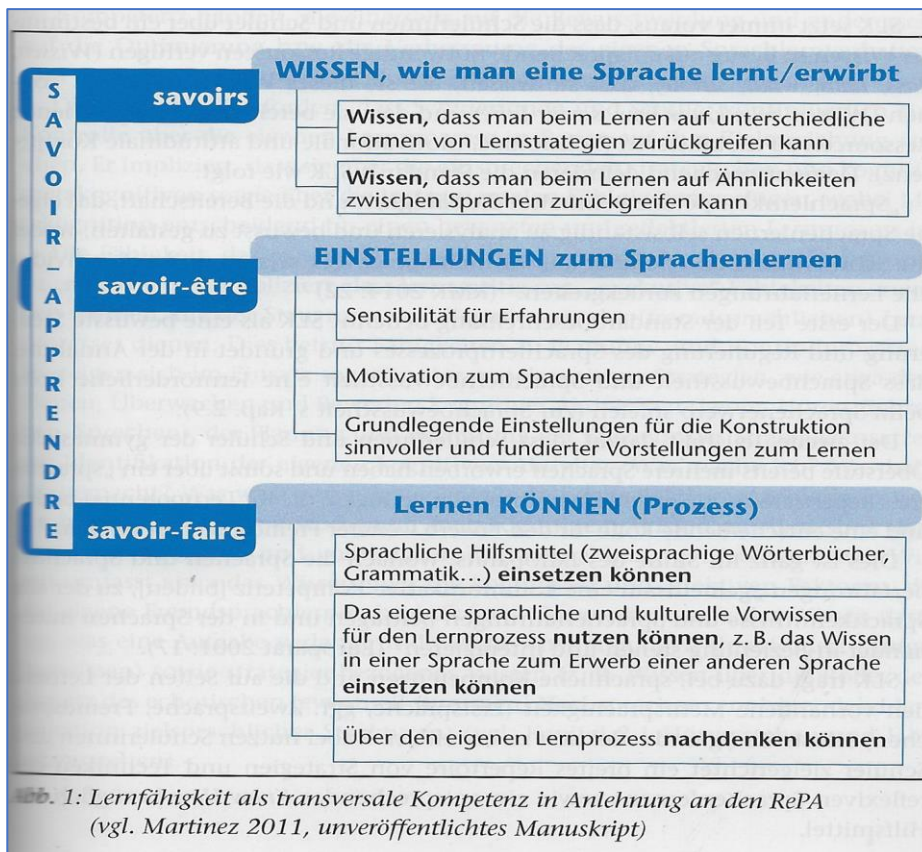


Abbildung 15: Aus [Martinez & Meißner](#) (2017, S. 223)

SLK erlaubt insbesondere die Konstruktion von Aufgaben, wie sie z.B. im *Task Based Learning* (TBL) und Scaffolding begegnen, welche auf die Arbeiten des russischen Psychologen Lew Semjonowitsch Wygotski zurückgehen (*Denken und Sprechen* [Berlin: Akademie-Verlag 1964]). Zentral ist der Begriff der Zone der proximalen Entwicklung, zumeist unter der englischen Form *zone of proximal development* zitiert. Gemeint ist:

... the zone of the closest, most immediate psychological development of the children that includes a wide range of their emotional, cognitive, and volitional psychological processes. In contemporary educational research and practice, though, it is often interpreted as the distance between what a learner can do without help, and what they can do with support from a knowledgeable adult. (Arthur Reber, Rhianon Allan & Emily S. Reber, *Penguin Dictionary of Psychology* [London: Pinguin 2009, Article ZoPD])

Inhaltlich betreffen SLK-Aufgaben das Lernen-Können und die Fähigkeit, dieses zu beschreiben oder durch Lernhandeln nachzuweisen. Die Domänen von Wissen und Volitionalität (Einstellung/Haltungen, *attitudes*) sind dem als Ressourcen – um es in der Terminologie des RePA zu sagen – vorgeordnet.

Und zum *Task Based Learning* (TBL), z.B.:

- ✚ Andreas Müller-Hartmann & Marita Schocker-von Ditfurth, *Task Based Learning und Task-Supported Language Teaching* (Hallet & Königs [Hrsg.] 2010, S. 203-207).
- ✚ Bernd Tesch, *Kompetenzorientierte Lernaufgaben im Fremdsprachenunterricht. Konzeptionelle Grundlagen und eine rekonstruktive Fallstudie zur Unterrichtspraxis (Französisch)* (Frankfurt a. M.: Peter Lang 2010).
- ✚ Rod Ellis, *Task-based Language Learning and Teaching* (Oxford: University Press 2009, 10th ed.).
- ✚ A. Müller-Hartmann & M. Schocker-von Ditfurth (Hrsg.), *Aufgabenorientierung im Fremdsprachenunterricht. Task-Based Language Learning and Teaching. Festschrift für Michael K. Legutke* (Tübingen: Narr 2005).

Zahlreiche weitere geprüfte Aufgaben finden sich unter:

<https://www.iqb.hu-berlin.de/abitur/sammlung/englisch>

Schon hier sei unterstrichen, dass Sprachaufmerksamkeit, Sprachlernbewusstheit und Sprachlernkompetenz gleichermaßen das Vergleichen sprachlicher Bestände erfordern und dieses bewirken. Der hier begegnende Transfer in seinen verschiedenen Ausformungen ist der didaktische Kern der Interkomprehensionsdidaktik (schon Horst Raabe, *Lernende als Linguisten? Zum prozeduralen Wissen Lernender* [*Fremdsprachen lehren und lernen* 20, 1991, S. 161-173]).

Interkomprehensive Aufgaben können jedoch, um das sog. träge Wissen oder *dormant knowledge* zu aktivieren, auch engere Formate als TBL benutzen (M. Bär, *Méthodologie de la didactique du plurilinguisme : dialogue pédagogique et transfert d'identification interlinguistique* [*französisch heute* 37, 2006, pp. 376-384]). Dies ist der Fall, wenn es um den interlingualen Identifikationstransfer und um die Einübung von interlingualen Korrespondenzregeln geht. Betroffen sind alle Bereiche der sprachlichen Architektur, besonders der Wortschatz. Entscheidend sind natürlich nicht Aufgabenformate an sich, sondern die Prozesse, die sie lernerseitig auslösen. So kann eine einfache mehrsprachige Wortserie durchaus eine beachtliche Lernwirksamkeit zeigen (vgl. die Lernapp [EuroComDidact ToGo](#)).

9393	pende	pendenza	vertente	pendiente	slope, gradient	Neigung, Steigung	pt declive
6222	pende	pendio	ladeira	pendiente	slope	Abhang	fr déclive; it inclinazione; pt declive; sp ladera

Abbildung 16: Ausschnitt aus dem KRM; beispiel für eine Wortserie

Die Art ihrer Präsentation des Vokabulars und der anhängigen Aufgaben lassen nicht nur plurilinguale Serienpräsentationen erkennen, sondern führen über die Zuordnung von Bedeutungsadäquanzen und morphologischen Merkmalen hinaus auch zu tiefgreifenden interlingualen Vergleichsprozessen. Gerade auch

Wiederholungen sind lernwirksam, so etwa in den Sektoren von interlingualer Phonologie und Orthographien. Des Weiteren ist die Fehlerprophylaxe gegen falsche Freunde zu nennen.

Die empirischen Befunde der Interkomprehensionsforschung sagen übereinstimmend, dass sprachenvergleichende Methoden in signifikantem Umfang neben der Förderung von lernbezogener Reflexion Erfahrungen von Selbstwirksamkeit und eine Stärkung von Resilienz bewirken.

Das folgende Schaubild veranschaulicht die zentrale Wirkung des interkomprehensiven Ansatzes.

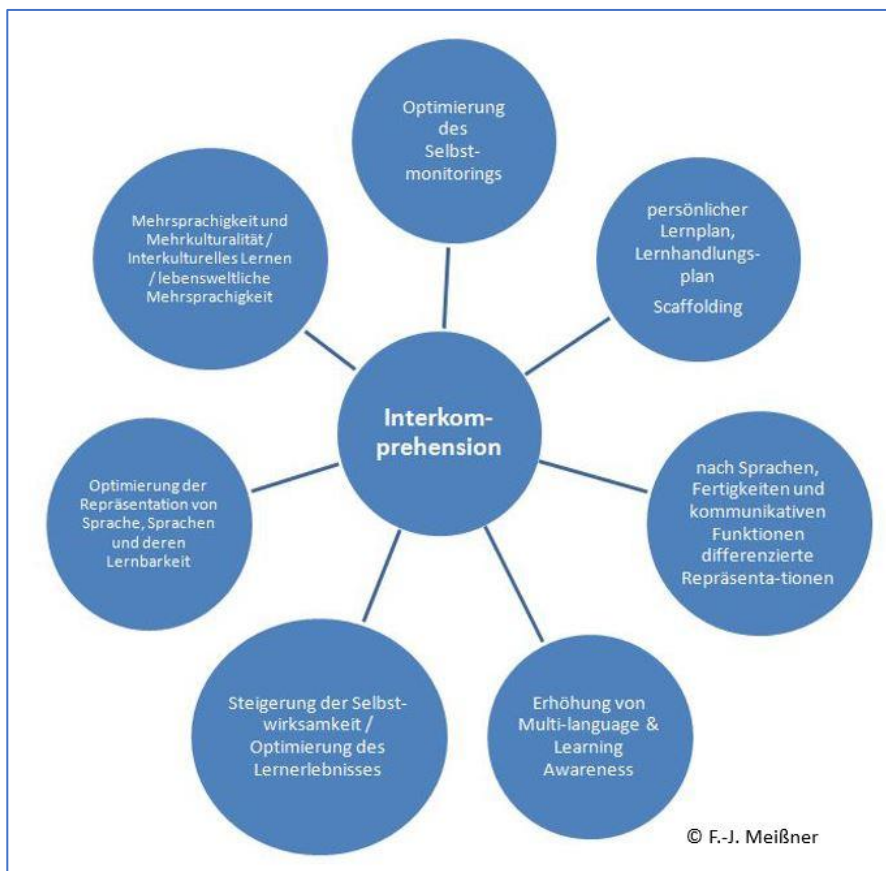


Abbildung 17: Interkomprehension im Zentrum von Lernwirksamkeit

13.4 Fördern und Testen nach GER und *Bildungsstandards*

Stärker wohl noch als in Europa, wo das Sprachenkönnen vor allem in außerschulischen Anwendungsdomänen eine Rolle spielte (z.B. Albert Raasch, Fremdsprachen: Abschlüsse und Zertifikate [*Materialien DaF* 35, 1994, S. 17-29]), hat das Testen von Sprachkönnen in den USA eine breitere Tradition, wie sich den Ausführungen von Erwin Tschirner (Das ACEFL, OPI und der Europäische Referenzrahmen [*Babylonia* 2/2005, S. 50-55]) entnehmen lässt. In amerikanischen Tests, sodann in den Grids der Testindustrie generell finden sich auch mehrstufige Beschreibungsraster für die kommunikativen (lingualen) Kompetenzstufen, und zwar getrennt nach Hör-, Hörseh- und Leseverstehen, Sprechen und Schreiben. Der GER schließt hier an.

Die Literatur unterscheidet einerseits zwischen den formativen Testformaten, die im Rahmen der Förderung des individuellen Sprachenwachstums zum Einsatz kommen, und den summativen andererseits. Letztere finden vor allem in sog. *high stake tests* Verwendung. Solche Tests entscheiden z.B. über die Aufnahme des Prüflings zu bestimmten Ausbildungs- oder Studiengängen oder beruflichen Zulassungen.

- ✚ Franz E. Weinert, *Leistungsmessung in Schulen* (Weinheim u. Basel: Beltz 2002).
- ✚ Rüdiger Grotjahn, Sprachtests. Formen und Funktionen ([Hallet & Königs \[Hrsg.\], 2010](#), S. 211-215).
- ✚ [André Piretti, Jean Boniface & Jean-André Legrand \(1998\)](#).
- ✚ Hiltraud Casper-Hehne, Die Bedeutung des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Unterricht und Prüfungen im Bereich Deutsch als Fremdsprache (H. Casper-Hehne & Uwe Koreik [Hrsg.], *DSH und TestDaF als hochschulbezogene Prüfungssysteme für Deutsch als Fremdsprache. Standortbestimmung und Entwicklungsperspektiven* (Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren 2004, S. 48-60).
- ✚ Wolfgang Zydatiß, Was Sie über die 'Bildungsstandards' in Deutschland wissen sollten... (*Babylonia* 4/2007, S. 15-18).

- ✚ E. [Tschirner \(2008\)](#).
- ✚ W. Zydaniß, Leistungen feststellen und bewerten – im Spiegel der neuesten bildungspolitischen Entwicklungen (*Praxis des neusprachlichen Unterrichts* 5/2005, S. 3-8).

Innerhalb Deutschlands liegt der GER weitgehend den sog. *Bildungsstandards* für Englisch und Französisch, sowie – nachgeordnet – weiteren neueren Sprachen zugrunde. Doch zunächst zum GER:

- ✚ K. Richard Bausch, Herbert Christ, Frank G. Königs & Hans-Jürgen Krumm (Hrsg.), *Der Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen in der Diskussion. Arbeitspapiere der 22. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts* (Tübingen: Narr 2003).

Die Europäische Union benötigt, wie gesagt, einheitliche und belastbare Maßstäbe zur Messung fremdsprachlicher Kompetenzen. Dies hat sich in Deutschland wie in vergleichbaren Ländern schon früh für sprachliche Abschlussprofile, besonders für die Berufsbildung, gezeigt (z.B. Werner Hüllen, Albert Raasch & Franz Josef Zapp, *Sprachminima und Abschlußprofile. Beiträge zur Erarbeitung von Sprachinventaren für den modernen Fremdsprachenunterricht* [Frankfurt a.M. Diesterweg 1977] und heute: z.B. Eva Burwitz-Melzer & Jürgen Quetz: Kompetenzorientiertes testen und prüfen [*Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 27/1 2016]). Mit den Niveaustufen-Beschreibungen – Standards – kam der GER einem solchen europaweiten Wunsch nach.

Zu den deutschen Entwicklungen, die unter der Ägide des Instituts für Qualitätsentwicklung im Bildungswesen an der Humboldt-Universität zu Berlin vorgelegten Publikationen:

- ✚ Olaf Köller, Michael Knigge & Bernd Tesch (Hrsg.), *Sprachliche Kompetenzen im Ländervergleich* (Münster: Waxmann 2010).

Unter den zahlreichen weiteren Publikationen sei stellvertretend folgender Titel hervorgehoben:

- ✚ Eva Burwitz-Melzer & Karin Vogt, *Assessment im Englischunterricht: Kompetenzorientiert beurteilen und bewerten* (Esslingen u.a.: Helbling 2018).

Als pädagogisches Instrument konzipiert, belassen es der GER und die *Bildungsstandards* natürlich nicht bei der Beschreibung von Kompetenz-Standards. Sie sollen ja auch Instrumente des Lernens und Lehrens fremder Sprachen sein. Daher stehen auch das reflexive Sprachenlernen und die Mehrsprachigkeit im Fokus ihres Interesses und kommen dementsprechend zur Darstellung.

Praktisch existieren weltweit zwei Standards für die Messung von fremdsprachigen Kompetenzen: der US-amerikanische und der Europäische. In engem Bezug hierzu stehen die Deskriptoren der großen internationalen Sprachtest-Institute wie die *Association of Language Testers in Europe* (ALTE), TELC (*The European Language Certificates*), DIALANG bzw. TESTDAF, DELF (*Diplôme d'étude en langue française*) mit den Präzisierungen « pro » (professionell) und *application* (DALF). Zahlreiche Staaten haben die Kompetenzniveau-Beschreibungen für ihre Sprache(n) übernommen, z.B. das argentinische *Certificado de Español Lengua y Uso* (CELU).

Argentina cuenta con una certificación de español de validez internacional: el CELU, Certificado de Español: Lengua y Uso. Es un certificado de dominio del español como lengua extranjera que pueden obtener todos los extranjeros cuya primera lengua no sea el español y que quieran validar su capacidad de usar este idioma como lengua segunda para ámbitos de trabajo y de estudio. El CELU es el único examen reconocido oficialmente por el Ministerio de Educación y el Ministerio de Relaciones Exteriores y Culto de la República Argentina.

Offensichtlich verbinden sich sog. *high stake tests* mit handfesten wirtschaftlichen Interessen. – Höchste Nachfrage genießen, nicht zuletzt aufgrund der Aufnahme-regeln von US-Universitäten, die amerikanischen Sprachstandsnachweise.

Als grundlegende Literatur zur Testkonstruktion ist zu nennen (Auswahl):

- ✚ *ALTE, Manual for Language Test Development and Examining. For use with the CEFR* (Produced by ALTE on behalf of the Language Policy Division (Council of Europe, 2011).
http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/ManualLangageTest-Alte2011_EN.pdf
- ✚ Gabriele Kecker: Der GER als Referenzsystem für kompetenzorientiertes Testen: Was bedeutet der Bezug zum GER für eine Sprachprüfung? (*Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 27:1, 2016, S. 13-37).
- ✚ Ulrike Arras, *Wie beurteilen wir Leistungen in der Fremdsprache? Strategien bei der Beurteilung schriftlicher Leistungen in der Fremdsprache am Beispiel der Prüfung Test Deutsch als Fremdsprache (TestDaF)* (Tübingen: Narr 2007).
- ✚ Albert Raasch, Sprachenzertifikate ([Hallet & Königs \[Hrsg.\] 2010](#), S. 236-240).

Die Gütekriterien von validen Tests umfassen:

- Objektivität (oder Vorurteilslosigkeit) mit Durchführungs-, Auswertungs- und Interpretationsobjektivität
- Reliabilität mit Retest-Reliabilität, Split-Half-Reliabilität, Paralleltest-Reliabilität, Korrelationskoeffizient
- Validität mit Inhaltsvalidität, Augenscheinvalidität, Konstruktvalidität, Kriteriumsvalidität

Die Gütekriterien gelten nach Grotjahn (Qualitätsentwicklung und -sicherung. Gütekriterien von Tests und Testaufgaben [*Der fremdsprachliche Unterricht Französisch* 86, 2007, S. 44-46]) als erfüllt, wenn in puncto

- Objektivität: ... verschiedene Beurteiler beim gleichen Schüler unabhängig voneinander zum gleichen Ergebnis kommen; wenn die Bearbeitungszeit und die Hilfsmittel für die Durchführung eines Testes festgelegt sind; wenn das Bewertungsschema das Vorgehen bei der Korrektur eines Testes festlegt; wenn gemeinsame Bewertungskriterien und/ oder eine gemeinsame Bestimmung von zu erreichenden Mindestleistungen definiert sind.
- Reliabilität: ... Testwiederholung mit vergleichbaren Schülern zu gleichen Ergebnissen führt; wenn das Maß für die Reproduzierbarkeit von Testergebnissen stimmt; wenn der Korrelationskoeffizient um $r=1$

liegt; wenn z.B. ein Mathematiktest zu hohe Anforderungen an das Leseverständnis der Textaufgaben stellt, ist der Test nicht valide; wenn der Grad der Reproduzierbarkeit durch den Korrelationskoeffizienten bestimmt wird (dieser misst die Vergleichbarkeit von Datenkohorten).

- Validität: ...ein Test einzig misst, was er zu messen vorgibt; wenn dieses Momentum in den Augen von Laien gegeben ist (Augenschein); wenn die gemessenen Eigenschaften mit der Theorie übereinstimmen (Plausibilität); wenn die gemessenen Daten mit der Realität übereinstimmen (Kriteriumsvalidität).

13.5 Zur Wirkung des GER über die EU hinaus

Ein Blick in die Welt zeigt, dass die Wirkungen des GER weit über die Union und den europäischen Kontinent hinausreichen. So zeigt sich z.B. Japan mehr oder weniger offen für Europäische Innovationen, wie ein Blick in folgende Publikation aus der Feder von Shigeru Yoshijima, der den GER ins Japanische übertragen hat, zeigt:

- ✚ Shigeru Yoshijima, Current directions in foreign language education in Japan and other countries (Stephen Ryan & Shigeru Yoshijima [eds.], *Foreign Language Education VII: Foreign Language Education in the Era of Globalization* [Tokyo: Asahishuppansh 2014, pp. 3-19]).

So ist in den asiatischen Staaten generell feststellbar, dass die Nachbarsprachen – vorab Chinesisch und Koreanisch – in Japan etwa an Boden gewinnen, während die dort traditionell gelehrten europäischen Sprachen außer Englisch an Boden verlieren. Dies entspricht augenfällig der schon erwähnten Verschiebung der wirtschaftlichen Zentren im Zeitalter der Globalisierung.

Fremde Sprachen lernen, insbesondere das Lernen in der Primarstufe, wird in manchen Staaten auch als eine potentielle Bedrohung der nationalen Identität gesehen.

- ✚ Noboyuki Hino, The teaching of English as an International Language in Japan: An answer to the dilemma of indigenous values and global needs in the expanding

circle (*AILA Review* 22, 2009, pp. 103-119).

- ✚ Common European Framework of Reference for Languages ([Wikipedia](#)).

13.6 Der Kompetenzbegriff im Referenzrahmen für Plurale Ansätze zu Sprachen und Kulturen (RePA)

Der Diskurs um den GER (2001) griff – zumindest tendenziell – u.E. zu kurz, um den Kompetenzbegriff zu erklären. Praktiker bemängelten dann vor allem für die nicht-messbaren Kompetenzen, dass ihnen eine Art Leistungsskalierung wie die Sprachniveaustufen oder zumindest Deskriptoren fehlen. Die Gründe hierfür sind nur zu augenfällig: unzureichende Beschreibung der betroffenen Kompetenzen, fehlende Abfolge des Aufbaus derselben nach dem anerkannten Prinzip 'vom Einfacheren zum Schwereren', hochkomplexe und kaum beobachtbare Entscheidungen seitens der Lerner bzgl. der Aktivierung parallel ablaufender, die jeweilige Kompetenz komponierender Ressourcen, schwierige Messbarkeit von Haltungen bzw. Volitionalität u.a.m.

Der unter der Ägide von Michel Candelier erstellte *Cadre de Référence pour les Approches Plurielles aux Langues et cultures* ([CARAP](#)), deutsch: *Referenzrahmen für Plurale Ansätze zu Sprachen und Kulturen* (RePA) versucht, die genannten Nachteile zu mildern, indem er auf breiter Grundlage der internationalen, einschlägigen Literatur Kompetenz-Modelle und Deskriptoren entwickelt.

- ✚ Michel Candelier, Antoinette Camilleri-Grima, Véronique Castellotti, Jean-François De Pietro, Ildiko Lörincz, Franz-Joseph Meissner, Anna Schröder-Sura, Artur Nogueroles & Muriel Molinié, *À travers les Langues et les Cultures/Across Languages and Cultures. CARAP Cadre de Référence pour les Approches Plurielles des Langues et des Cultures* (Graz: CELV/Straßburg: Conseil de l'Europe 2007).
- ✚ (deutsche Fassung: *Referenzrahmen für Plurale Ansätze zu Sprachen und Kulturen*. 2. Juli 2007 (Graz: CELV/Straßburg: Europarat 2009).
http://archive.ecml.at/mtp2/publications/C4_RePA_090724_IDT.pdf

- ✚ (englische Fassung): *Framework of Reference for Pluralistic Approaches to Languages and Cultures* (Graz: ECML/Strasbourg: Council of Europe 2007).

Speziell für die Lehrerfortbildung liegt hierzu eine gekürzte Version vor

- ✚ F.-J. Meißner, *Die REPA-Deskriptoren der ‚weichen Kompetenzen‘ – eine praktische Handreichung für den kompetenzorientierten Unterricht zur Förderung von Sprachlernkompetenz, interkulturellem Lernen und der Mehrsprachigkeit.* (GiF :on 2, 2013).
<http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:hebis:26-opus-93728>.⁷⁸

Weitere Literatur zum RePA:

- ✚ Michel Candelier & Jean-François De Pietro (2011), Les approches plurielles : cadre conceptuel et méthodologie d'élaboration du Cadre de référence pour les approches plurielles (Philippe Blanchet & Patrick Chardenet (eds.), *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures – Approches contextualisées*, Paris : Editions des archives contemporaines & Agence universitaire de la Francophonie 2011, pp. 259-273).
- ✚ Josette Frois, Les approches plurielles dans l'enseignement / apprentissage des langues-cultures : une lecture du CARAP et suggestions pédagogiques (*Intercompreensão. Revista de didáctica das Línguas* 15, 2010, pp. 27-42).
- ✚ F.-J. Meißner, Konstruktion von Aufgaben zur Sprachlernkompetenz mit dem Referenzrahmen für plurale Ansätze (REPA) (Christiane Fäcke, Hélène Martinez & F.-J. Meißner [Hrsg.], *Mehrsprachigkeit: Bildung - Kommunikation - Standards. Akten des 3. Bundeskongresses des GMF 2010* [Stuttgart: Klett 2012, S. 75-98]).⁷⁹
- ✚ F.-J. Meißner, Standard setting in intercultural education by means of the *Framework of Reference for Pluralistic Approaches (FREPA)*. *Key-note; 6th International Annual CertiLingua-Conference, Helsinki 8-9-2012*.
<https://www.certilingua.net/wp-content/uploads/2015/08/2012-Helsinki-Minutes-Annual-Conference.pdf>. Die Publikation findet sich nach Aktualisierung der Certilingua-Webseite nunmehr auf <https://www.eurocomdidact.eu>

Der RePA bietet also neben einführenden Erörterungen eine Liste von Deskriptoren zu mehreren Kompetenzbereichen, die zusammen die Grundlage für SLK

⁷⁸ Eine portugiesische Fassung wurde von Karim Siebeneicher-Brito besorgt und erschien ebenfalls in der Reihe Giessener Fremdsprachendidaktik online ([GiF:on](http://www.gif-on.de)). Sie wurde mit brasilianischen Lehrerinnen und Lehrern erprobt.

⁷⁹ Die Aufsätze von F.-J. Meißner zur Mehrsprachigkeitsdidaktik stehen auf der Seite: <https://www.eurocomdidact.eu> zum Herunterladen bereit.

in einem weiten Sinne bilden. Die Deskriptoren behandeln diejenigen Kompetenzen, für die die Angabe von Niveaustufen keinen Sinn machen würde.



Abbildung 18: Sprachlernkompetenz (Meißner 2013, S. 5)

- Die Didaktik des interkulturellen Lernens antwortet auf die im heutigen Alltag nahezu überall begegnende Vielkulturalität. Wesentliche Elemente dieser Didaktik sind (1) die Aussetzung der eigenen Vorurteile gegenüber Phänomenen der Fremdheit, (2) der Perspektivenwechsel zwischen dem Eigenen und dem Fremden und der Wunsch, konkrete kulturelle Fremdheit aus der Sicht dieser Kultur zu deuten, (3) Empathie, (4) die kritische Relativierung der eigenen Sichtweisen verbunden mit einem durchaus nicht unkritischen Blick auf das Fremde, (5) die Sensibilität gegenüber der Wirkungsweise des Fremden auf das Eigene bzw. das Ich, (6) die Orientierung von Wertsystemen an den Menschenrechten (F.-J. Meißner, Kompetenzen, Interkulturalität, Inhalte: Gegensätze oder neue Chancen? [K.-R. Bausch, E. Burwitz-Melzer, F.G. Königs & H.-J. Krumm (Hrsg.), *Fremdsprachenunterricht im Spannungsfeld von Inhaltsorientierung und Kompetenzbestimmung 2009*, S. 146-154), (7) die vielfache Gebrochenheit zwischen Innen- und Außenperspektive bzgl. kultureller Zuordnungen (L. Bredella, Fremdverstehen und interkulturelles Verstehen [[Hallet & Königs](#)

[Hrsg.] 2010, S. 120-125).

- die Didaktik der Interkomprehension ist eine Lehrlernstrategie zur Förderung der individuellen Mehrsprachigkeit, indem sie dem Individuum dessen lernrelevantes Vorwissen bewusst macht und zur Verfügung gibt. Sie zielt auf die Nutzung von Ähnlichkeiten zwischen Sprachen (wie sie insbesondere innerhalb von Sprachfamilien auftreten). Die Interkomprehensionsdidaktik ist damit ein grundlegender Bestandteil einer umfassenden Mehrsprachigkeitsdidaktik. Interkomprehension bewirkt Sprachenwachstum.
- die Sprachenbewusstheit – ein weiterer Kernbegriff der erwähnten *Standards* – meint, wie geschildert, sowohl Aufmerksamkeit für sprachliche Phänomene und Varietäten als auch für die eigene Lernaltersprache oder Interlanguage; mit ihren wesentlichen Merkmalen von Annäherung an die Zielsprachliche Norm, von Dynamik (Unsicherheit) und Systematizität (wie sie auch beim Erwerb der ersten Sprache begegnet);
- die integrierte (auch integrative) Sprachendidaktik umgreift (integriert) all diese Ansätze und berücksichtigt die Erkenntnisse der Wissenschaften von Lernen und Lehren, denen zufolge mentale Prozesse, wie sie beim Lernen auftreten, nicht die Systematik der Wissenschaften spiegeln. Stattdessen sind Lernprozesse individuell, idiosynkratisch, dynamisch und fächer- und sprachenübergreifend. Die integrierte Sprachendidaktik ist in mehrfacher Weise transversal; einmal, indem sie die Didaktiken unterschiedlicher Altersstufen miteinander verbindet; sodann, indem sie Stoffe unterschiedlicher Wissensdomänen miteinander vernetzt.

Ein Kennzeichen von Kompetenzen ist, dass die betroffenen Kompetenzdomänen (vgl. Abb. 19) und ihre (nachgeordneten) Ressourcen Wissen, Attitüden bzw. Volitionalität und Können ineinanderwirken. Ziel und Willen erst führen zu Handlung, lautet die einfache Formel. Die folgende Graphik erklärt dies zum HV:

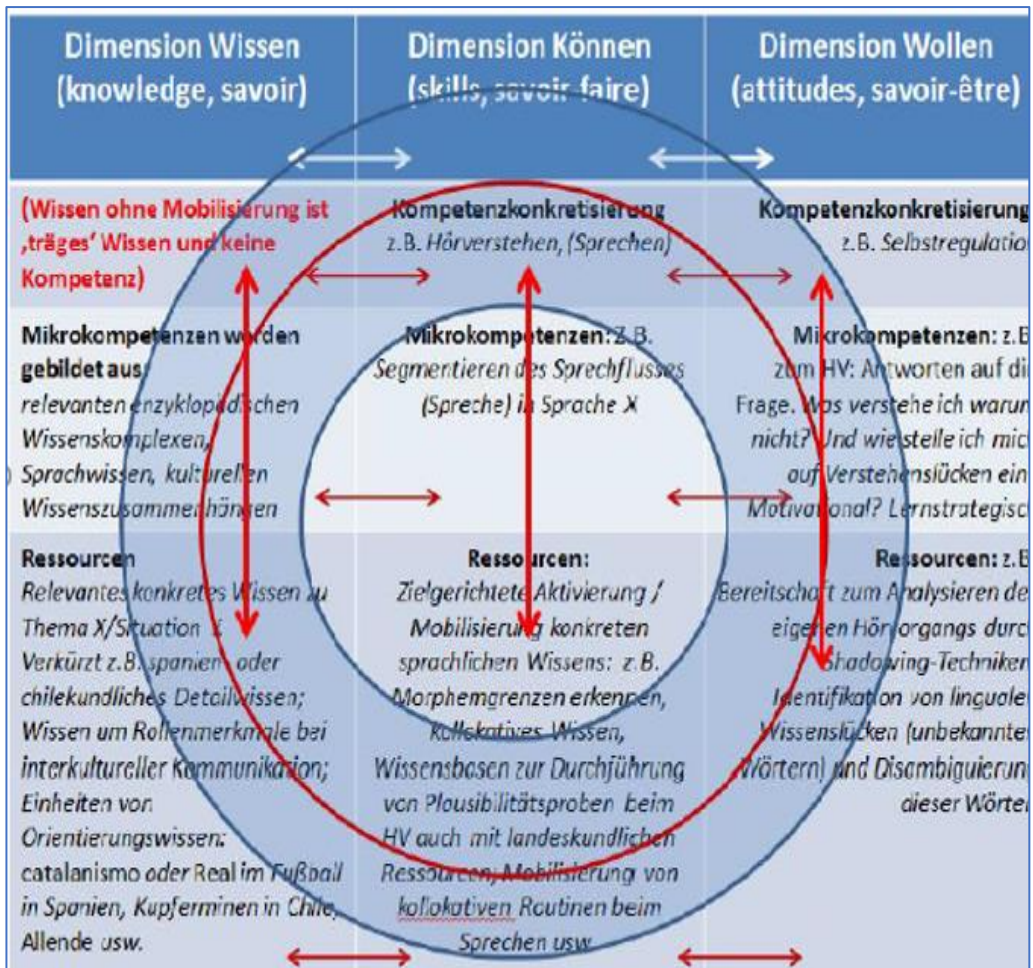


Abbildung 19: Ressourcen-Aktivierung für HV

Ein weiteres Novum des RePA betrifft das Ineinandergreifen von Objekten und Prädikaten (Abb. 20).

Etwas vereinfacht gesagt auch hierzu: Die das ‚Tun‘ – eine Kompetenz zeigt sich immer als eine Handlung – kennzeichnenden Prädikate greifen auf gespeicherte Wissensschemata oder Ressourcen zu, die zusammen das jeweilige Prädikat (das Handeln) komponieren. Selbstverständlich können sich Prädikate

ebenso miteinander verbinden oder kooperieren wie die Ressourcen, von denen eine jede potentiell mehreren Prädikaten zugeordnet werden kann.

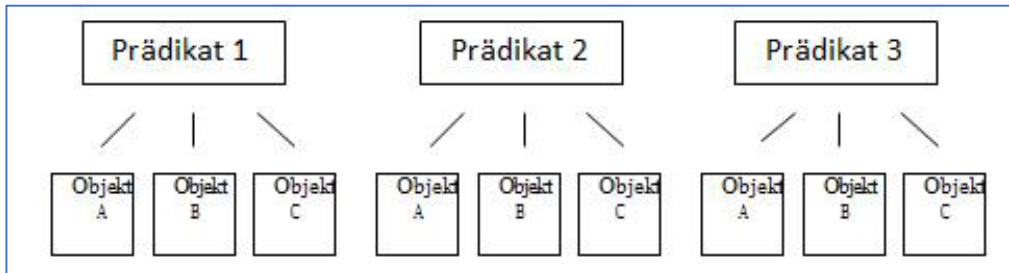


Abbildung 20: Prädikate und Objekte bei der Kompetenzbildung

Der hier beschriebene Kompetenzbegriff entzieht u.E. auch der Skepsis den Boden, die sich in der Befürchtung äußerte, dass der Fremdsprachenunterricht durch GER und Bildungsstandards von einem *Teaching to the test* dominiert werde. Der Grund ist, dass sich das Modell auf alle Gegenstände – darunter die Sprachnutzung – beziehen lässt. Ein Beispiel: Auf dem Feld der interkulturellen Kompetenz erkennt ein Lerner, dass z.B. Frankreich ‚anders ist‘, und zwar anhand der Feierlichkeiten zum Quatorze Juillet. Hiermit verbindet sich eine Fülle von Eindrücken: Er erkennt, dass der Défilé auf den Champs Élysées Ausdruck der *République* ist, dass er ein Symbol der Selbstbehauptung der französischen Nation gegenüber Herausforderungen und zeitweiligen Niederlagen – wie der deutschen Besetzung des Landes (Juni 1940-Juli 1944) – ist, dass die Besetzung Folge einer französischen Politik war, die das Prinzip (militärische) Macht begrenzt (militärische) Macht während der Vorkriegsjahre verdrängt hatte, dass nationale Symbolik (*Défilé, Invalides, 1789, République, Bleu-Blanc-Rouge* usw.) den Zusammenhalt einer Nation stärkt. Den Lernern drängen sich Vergleiche zu Deutschland auf, vielleicht zu den USA und zu Großbritannien (Englischunterricht). In dem Beispiel ist historische Kompetenz

betroffen – und sie kann sich in jedweder Sprache ausdrücken; hier: vorzugsweise in Französisch. Auch Sprache selbst ist 'politisch': Wenn im Vertrag von Versailles (1918) Deutschland als fr. „*responsable*“ und en. „*responsible*“ für den Ersten Weltkrieg erklärt wurde, klang dies in französischen Ohren als 'ersatzpflichtig' (Reparationen), was anderes bedeutet als dt. 'verantwortlich'⁸⁰. Dies zu erkennen und in eine Argumentation einzubringen, ist (qualifizierte) Handlung – ein Kompetenznachweis. Fazit: Jeder der einzelnen Eindrücke bildet ein kognitives Schema aus Objekt und Prädikat; so die Terminologie des RePA, jedes Schema hat seine wissens- und aktionsbezogenen Ressourcen. In schon nur leicht komplexen Handlungen interagieren mehrere Prädikate. Zwischen diesen entwickelt sich ein neuer Rahmen.

⁸⁰ Article 231: « Les Gouvernements alliés et associés déclarent et l'Allemagne reconnaît que l'Allemagne et ses alliés sont responsables, pour les avoir causés, de toutes les pertes et de tous les dommages subis par les Gouvernements alliés et associés et leurs nationaux en conséquence de la guerre, qui leur a été imposée par l'agression de l'Allemagne et de ses alliés. »

14. Bilingualer Sachfachunterricht

Bilingualer Unterricht ist Unterricht eines Sachfaches, der nicht in der Sprache der Mehrheitsgesellschaft, also der regulären Sprache der Schule, stattfindet. Bilingualer Sachfachunterricht (BiLi) begegnet im Rahmen der bilingualen Erziehung, die weit fasst und in zahlreichen Kontexten verortet ist.

*

- ✚ Sabine Doff (Hrsg.), *Bilingualer Sachfachunterricht in der Sekundarstufe. Eine Einführung* (Tübingen: Narr 2010).
- ✚ Dieter Wolff, Bilingualer Sachfachunterricht/CLIL ([Hallet & Königs](#) [Hrsg.] 2010, S. 298-302).
- ✚ Colin Baker, Bilingual education ([Byram](#) 2004, pp. 79-84).
- ✚ Andreas Bonnet, Bilingualer Sachfachunterricht in der Perspektive von vorhandener und weiterzubauender Mehrsprachigkeit ([Fäcke & Meißner](#) [Hrsg.] 2019, S. 509-512).
- ✚ Dagmar Abendroth-Timmer, Öffnung bilingualer Bildungsgänge zur Mehrsprachigkeit ([Fäcke & Meißner](#) 2019, S. 523-526).
- ✚ Miguel Siguán & William F. Mackey, *Éducation et bilinguisme* (Paris: Delachaux & Niestlé 1986).
- ✚ Hans-Ludwig Krechel, Situation des mehrsprachigen Unterrichts und der Lehrerbildung in Deutschland (H.L. In: H.-L. Krechel [Hrsg.], *Mehrsprachiger Fachunterricht in Ländern Europas* [Tübingen: Narr 2005, S. 9-33]).
- ✚ Peter Doyé, Bilinguale Grundschulen (*Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 8, 1997, S. 161-196).
- ✚ Anemone Geiger-Jaillet, *Le bilinguisme pour grandir. Naître bilingue ou le devenir par l'école* (Paris: L'Harmattan 2005).

*

14.1 Zweisprachigkeiten und BiLi

Entscheidend für die Einordnung bilingualer Bildungsangebote ist immer die jeweilige Art der Zweisprachigkeit und ihrer funktionalen Präsenz (Absenz) in Schulwesen und Unterricht einer Gesellschaft. Fast immer korreliert dies mit

der sozialen Stellung der jeweiligen Fremdsprache. Beispiele: so etwa im Rahmen einer offiziellen Koexistenz zweier oder mehr Sprachen als Amtssprachen wie in Kanada etwa Englisch und Französisch; so, wenn die Familie eine andere Sprache als die Mehrheitsgesellschaft spricht; so, wenn diese Gesellschaft (a) entweder kein Interesse daran hat, die Kinder der Migration bilingual und biculturell zu erziehen (Migranten mit afrikanischen Muttersprachen in Europa); oder aber (b) daran, die Kinder in ihrer Herkunftsgesellschaft anschlussfähig werden zu lassen; oder aber (c) diesen Kindern überhaupt keine Gelegenheit zur Pflege ihrer Herkunftssprache zu geben, um dem Verlust dieser Sprache entgegenzuwirken; oder (d) migrantische Kinder einfach überhaupt nicht beschult, so dass ihnen Chancen auf ein erfolgreiches Leben in der aufnehmenden Gesellschaft verwehrt bleiben⁸¹. Die einzelnen Optionen können mit unterschiedlicher Intensität verfolgt werden – z.B. in Deutschland durch herkunftssprachlichen Unterricht, der mit mehr oder weniger Stunden ausgestattet, mehr oder weniger staatlicher Kontrolle (und Anerkennung) unterworfen werden kann oder in privater Trägerschaft verbleibt – oder eben alles nicht usw. Ein weiterer Typus betrifft die Mehrheitssprache in Kombination mit einer autochthonen, also regional als offiziell förderungswürdig anerkannten und durch Unterricht sowie einer entsprechenden personalen und sachlichen Ausstattung zu fördernden Sprache. Auch hier sind große Unterschiede möglich, die sich z.B. aus der Geographie und der politischen Stellung einer Sprache ergeben: Dänisch in Schleswig-Holstein, Deutsch im Elsass und in Lothringen, Schwedisch in Finnland einerseits und Katalanisch oder Baskisch in Spanien, Gälisch

⁸¹ Anke Schmitz & Helena Olfert, Minderheitensprachen im deutschen Schulwesen – Eine Analyse der Implementierung allochthoner und autochthoner Sprachen (*Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 24, 2013/2, S. 203-227).

in Wales usw. und Sorbisch in Deutschland andererseits⁸². Die erste Gruppe (also Deutsch, Dänisch, Schwedisch) verfügt über starke Stützen in Gestalt einer nationalen Sprache außerhalb des Staatsgebietes, die zweite Gruppe jedoch nicht. So ist etwa Englisch als ko-offizielle Sprache in Malta ein Vertreter der ersten Gruppe – Maltesisch hingegen der zweiten, Italienisch, das umgangssprachlich von großen Teilen der Bevölkerung benutzt wird, genießt kaum staatliche Förderung. Auch die Kreol- oder Pidgin-Sprachen sind zu nennen, auf deren Sprachgebiet oft eine europäische Sprache der Schriftlichkeit und dem akademischen Diskurs vorbehalten war/ist (passim: Manfred Prinz, *Frankophone Literatur Senegals und die Kultur der 'schweigenden Mehrheit'* [Frankfurt a.M.: IKO 1995]). Nicht nur hier begegnet Diglossie (schon Joshua Fishman, Bilingualism with and without diglossia; diglossia with and without bilingualism [*Journal of Social Issues* 23:2, 1967, pp. 29-38]). Die Motivationslage, welche am Anfang staatlicher Sprachenpolitik steht, spiegelt sich in der Frage, welchen Anteil an Zeit, Personal und Mittel das jeweilige staatliche Schulsystem dem Erwerb und der Pflege von Minderheitensprachen zur Verfügung stellt.

Offensichtlich spielt das Prestige einer Sprache eine Rolle, wenn es darum geht, einen bilingualen Bildungsgang anzubieten und zu stabilisieren. Dies signalisiert in Deutschland schon die Zahl der Gymnasien, Gesamt- oder Realschulen

⁸² Vgl. zu Deutsch: „Die Zahl der Menschen mit Deutsch als Muttersprache beläuft sich auf 100 Millionen vornehmlich in Deutschland, Österreich und der Schweiz. Hinzu kommen Belgien, Luxemburg mit Deutsch als einer von mehreren Landessprachen und Liechtenstein mit Deutsch als alleiniger Landessprache. Regionale oder Minderheitensprache ist/abte Deutsch in Tschechien, Polen, Russland, im italienischen Südtirol und im französischen Elsass“, so Henning Lobin, der Direktor des Mannheimer Leibniz-Institut für deutsche Sprache in [t-online.de](https://www.t-online.de) (13.03.2020).

mit bilinguaem Sachfachunterricht, zumeist in Geschichte und in Geographie oder Biologie. Beispiele:

In Nordrhein-Westfalen bieten inzwischen mehr als 250 Schulen aller Schulformen des allgemeinbildenden Schulwesens bilinguale Bildungsgänge in den Sprachen Englisch und Französisch an, aber auch in Italienisch, Spanisch, Niederländisch, Portugiesisch und vereinzelt Neugriechisch. Darüber hinaus werden auch außerhalb bilingualler Bildungsgänge zunehmend bilinguale Unterrichtsangebote eingerichtet.

(Webseite:

<https://www.schulministerium.nrw.de/docs/Schulsystem/Unterricht/Lernbereiche-und-Faecher/Sprachlich-literarischer-Lernbereich/Bilingualer-Unterricht/index.html>) (11.03.20)

Interessant ist an diesem Text des Schulministeriums von NRW nicht nur, welche Sprachen genannt werden, sondern auch: welche nicht. Wie rasch sich das Prestige einer Sprache verändern kann, zeigt die Geschichte der bilinguallen Zweige Russisch-Deutsch in diesem Bundesland. Während in der Ära des Präsidenten Gorbatschow die Zahl der Interessenten enorm zunahm, verschwanden die Anfragen nach Einrichtung eines bilingual deutsch-russischen Zugs während der Präsidentschaft von Boris Jelzin und seines Nachfolgers.

Zu Rheinland-Pfalz:

Von 147 Gymnasien (...) verfügen insgesamt 54 über bilinguale Züge. Das entspricht rund 33 Prozent. Dabei haben 37 Schulen einen deutsch-englischen Zug, 17 Schulen haben einen deutsch-französischen Zug. Von den letzteren bieten 6 Gymnasien zusätzlich die Möglichkeit, neben dem deutschen Abitur das französische Baccalauréat zu erwerben, sind also so genannte AbiBac-Schulen und haben feste französische Partnerschulen. Zehn bilingual französische Schulen in RLP verfügen über *ein Centre de Documentation et Information* (CDI).

<https://fremdsprachen.bildung-rp.de/bilingualer-unterricht.html>

Bilinguale Bildungsgänge bereiten in vorzüglicher Weise auf ein Studium im Ausland oder auf ein bikulturelles Studium vor. Das sog. Certilingua-Exzellenz-Label signalisiert eine hohe Kompetenzstufe von zwei Fremdsprachen:

Das „CertiLingua“ - Exzellenzlabel für mehrsprachige, europäische und internationale Kompetenzen kann derzeit von 13 rheinland-pfälzischen Gymnasien mit bilingualen Zügen ergänzend zum Abschlusszeugnis der Allgemeinen Hochschulreife vergeben.

Es dokumentiert die Fähigkeit der Absolventin oder des Absolventen, neben der Mutter- bzw. Erstsprache in zwei und gegebenenfalls weiteren Sprachen schriftlich und mündlich auf dem Kompetenzniveau B2 des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens für Sprachen in besonderem Maße international handlungsfähig zu sein. Dabei haben die Kandidatinnen und Kandidaten erfolgreich curriculare und additive Bildungsangebote zur europäischen und internationalen Dimension genutzt und interkulturelle Handlungsfähigkeit durch die Teilnahme an einem europäischen / internationalen Kooperationsprojekt nachgewiesen.

Weitere Informationen unter <http://www.certilingua.net/>.

Während man bisher für die bilingualen Schulen von einer vergleichsweise homogenen Schülerschaft auszugehen glaubte, ist dies in Zukunft offenbar weniger der Fall.

14.2 Didaktische Skizze

Rem tene, verba sequentur – „Ergreife die Fakten, die Worte folgen von selbst“, so schon Catos des Älteren Rat (234-149 v. Chr.) an den Orator. Damit drückt er, wenn man so will, bereits den didaktischen Kern der Theorie des bilingualen Sachfachunterrichts bzw. Lernens aus. Der von David Marsh⁸³ 1994 beförderte Begriff *Content and Language Integrated Learning*, abgekürzt CLIL, unterscheidet zwischen verwandten Ansätzen wie *language immersion* and *content-based instruction*. Einer der wesentlichen Unterschiede besteht in der obligatorisch zu lernenden fachspezifischen Terminologie in zwei Sprachen (H.-L. Krechel, Der Einsatz von Lern- und Arbeitstechniken im bilingualen Bildungsgang

⁸³ <https://clil-cd.ecml.at/Team/Teammember4/tabid/941/language/en-GB/Default.aspx>

– ein Beispiel für fächerübergreifendes methodisches Arbeiten [[H.-L. Krechel, Diemo Marx & F.-J. Meißner \[Hrsg.\], 1999](#), S. 165-176]). Wer das Fach Geschichte (vgl. B. Tesch, Geschichte als bilinguales Sachfach zur Förderung einer erweiterten deutsch-französischen Mehrsprachigkeits- und Mehrkulturalitätskompetenz [[Facke & Meißner \[Hrsg.\], 2019](#), S. 513-520]) in Deutschland unterrichtet, muss die Schüler befähigen, historische Sachverhalte sowohl in deutscher als auch französischer Sprache angemessen darzustellen. Dass dies nicht nur die Sprachkenntnisse betrifft, sondern auch national unterschiedliche sachfachliche Sichtweisen, Didaktiken und Traditionen umfasst, ist augenfällig. Man denke nur an Themen wie Napoleon/Napoléon, Ruhrbesetzung/*Occupation de la Ruhr*, *Paris sous las botte des nazis*/das besetzte Frankreich (1940-1944), Holocaust, *Collaboration*, *Oradour-sur-Glane* usw.

Das Triangle-Modell von Wolfgang Hallet (The Bilingual Triangle. Überlegungen zu einer Didaktik des bilingualen Sachfachunterrichts [[Praxis des neu-sprachlichen Unterrichts](#) 45, 1998, S. 117 ff.]; Hans Woidt, Plädoyer für den bilingualen Geschichtsunterricht [[Geschichte in Wissenschaft und Unterricht](#) 53/2, 2002, S. 76-86]) bietet einen viel beachteten Ansatz zur Entwicklung einer Didaktik des bilingualen Bildungsganges.

Interpretationsskizze zu Abb. 21: Ziele und Inhalte beziehen sich sowohl auf die Zielgesellschaft(en) und Zielkultur(en) als auch auf die eigene Kultur. Über diese obligatorischen Kombinationen hinausgehend sind weitere Vergleichs- und Kontrasterfahrungen aus anderen Kulturen (z.B. der Herkunftskultur bei

Schülern mit Migrationshintergrund) keineswegs ausgeklammert⁸⁴. Der Bereich der eigenen Erfahrung bezieht im Sinne des Kompetenzbegriffs des GER bzw. des RePA selbstverständlich die drei interaktionalen Domänen von Wissen – Können – Volitionalität/Attitüden ein. D.h. auch: Sprachenbewusstheit, Sprachlernkompetenz in ihren individuellen Ausprägungen (Stichwort: Einzelgänger-Hypothese): interkulturelle Sensibilität, Erfahrungen mit der eigenen und der fremden Kulturalität sowie mit interkultureller Kommunikation. Die erreichte Sachfachkompetenz sind also ebenso betroffen wie ihre Interaktion mit dem Wissen um ziel- und eigenkulturelle Phänomene und ihrer Perspektivierung

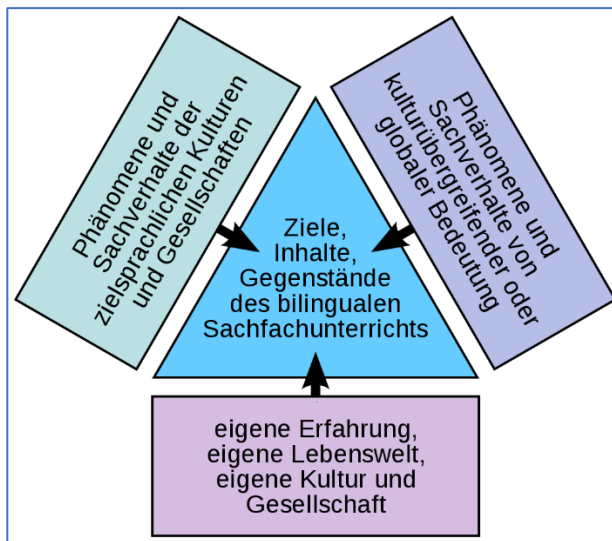


Abbildung 21: Triangle-Modell

⁸⁴ Die Interkomprehensionsdidaktik hat schon in den 1990er Jahren entsprechende Text-Behandlungsmodelle erprobt und vorgelegt (F.-J. Meißner, Fächerübergreifende Textarbeit im Spanischunterricht (Werner Altmann & Ursula Vences [Hrsg.], *Vom Lehren und Lernen. Neue Wege der Didaktik des Spanischen* [Berlin: edición tranvía 1999. 13-32]).

Es geht letztlich immer um den Unterricht eines Sachfaches nach dessen eigenen curricularen Standards. Allerdings erscheint in dieser Sicht der Blick auf die Zielkultur eine Erweiterung der Perspektive. Lehrerinnen und Lehrer des bilingualen Unterrichts besitzen daher auch die Lehrberechtigung für das Sachfach. Aufgrund der Bivalenz deutscher Lehrkräfte (Lehrbefugnis in zwei Fächern) verfügt Deutschland über genügend Personal für die bilingualen Bildungsgänge, insbesondere wenn sie neben ihrem Sachfach auch die Zielsprache unterrichten. In anderen Ländern ist dies oft anders. Gleichwohl bestehen auch dort besondere Studiengänge (oder Studien-Module), die auf das Lehren eines Sachfaches in einer Fremdsprache vorbereiten. In Frankreich spricht man von den *classes européennes*.

Fazit: BiLi-Angebote bezwecken, die Schüler sowohl mit der jeweiligen sachfachlichen als auch mit einer muttersprachennahen Kompetenz in zwei Sprachen auszustatten. Absolventen dieses Bildungsganges erreichen i.d.R. das gesteckte Ziel, so dass BiLi aus Sicht der Sachfächer als auch unter dem Gesichtspunkt der Zwei- oder Mehrsprachigkeit als ein Erfolgsmodell angesehen wird. Dem entspricht, wie erwähnt, in besonderer Weise die Einrichtung von [Certilingua](#). Solche Exzellenz-Zertifikate weisen aus, dass die Absolventen Anschlussfähigkeit bzgl. Studium und späteren Beruf nachweisen. Das Certilingua-Netzwerk zeigt zahlreiche internationale Firmen und Universitäten, die das Bildungsziel unterstützen

In Deutschland wurden BiLi-Bildungsgänge im Anschluss an den deutsch-französischen Freundschaftsvertrag (1963) eingerichtet. Dies gab der Annahme Ausdruck, dass ein Mehr an Kenntnissen über die französische Kultur auch zu mehr Frankreichkompetenz führt. In Frankreich entstanden zeitgleich die *clas-*

ses européennes. Es folgten bald deutsch-englische Züge. Heute bestehen bilinguale Züge zu den meisten Sprachen der Nachbarn. Als ein Beispiel unter vielen sei das Friedrich Schiller-Gymnasium, Pirna, genannt, wo deutsche und tschechische Schüler in ihrer und in der Nachbarsprache gemeinsam miteinander lernen.

15. Lernerautonomie

Lernerautonomie – was ist das ?

La véritable réussite d'un enseignement consiste toujours à avoir donné à l'apprenant les moyens de maîtriser son propre apprentissage, de le gérer lui-même, d'en comprendre les conditions, de choisir ses stratégies, de la poursuivre s'il le souhaite, etc. (Holec 1979, p. 44)

Als Vater des Großkonzepts, das für die Entwicklungen der Fremdsprachendidaktiken in den sog. [Wissensgesellschaften](#) richtungsweisend wurde, gilt Henri Holec (1979).

- ✚ Henri Holec, *Autonomie et apprentissage des langues étrangères*. (Nancy: Hatier et Strasbourg : Conseil de la coopération culturelle du Conseil de l'Europe 1979).

Der Kernsatz des Konzepts lautet: « prendre en main son propre apprentissage ». Hélène Martinez (*Lernerautonomie und Sprachlernverständnis. Eine qualitative Untersuchung bei zukünftigen Lehrerinnen und Lehrern romanischer Sprachen* [Tübingen: Narr 2008]) hat den äußerst breiten Diskurs um Lernerautonomie im einleitenden Teil ihrer Dissertation gekonnt zusammengefasst. Es ist keine Frage, dass das Orientierungskonzept der Lernerautonomie die Art und Weise, wie gelernt und gelehrt wurde, stark verändert hat und weiterhin verändert (Weck 2020)

*

- ✚ [Weck \(2020\)](#).
- ✚ [Martinez \(2017\)](#).
- ✚ Inez De Florio-Hansen, How to become a Successful Language Learner - Learner Autonomy, Styles and Strategies Revisited (*Fremdsprachen lehren und lernen* 81, 2009, pp. 9-40).
- ✚ Giovanna Maria Tassinari, Wie schätze ich mich als autonomen Lerner ein? Ansätze zur Selbsteinschätzung von Strategien und Kompetenzen für Lernerautonomie (*französisch heute* 39/3, 2008, S. 249-266).
- ✚ Leni Dam, *Learner Autonomy - From Theory to Classroom Practice. Learner Autonomy* (Dublin: Authentik 1995).

- ✦ L. Dam, Learner autonomy: new insights (*AILA Review* 15, 2002).
- ✦ Dieter Wolff, Autonomes Lernen – ein Weg zur Mehrsprachigkeit ([Krechel, Marx & Meißner \[Hrsg.\], 1999](#), S. 151-164).

*

Ich erläuterte in der gebotenen Kürze nun drei Erklärungsansätze, die den Weg zur Lernerautonomie markieren:

15.1 Das Trichter-Modell und die historischen Lehrwerke

Als Gegenmodell zum Autonomen Lernen begegnet das bekannte Bild vom 'Nürnberger Trichter'. Sein Ansatz ist insofern naiv, als er eine einfache und eindimensionale Beziehung zwischen lehrseitigem Input und lernseitigem Output annimmt, wobei er auf keine plausible, wissenschaftlich gestützte Theorie zurückgreift. Das Modell lebt heute allenfalls noch unter pädagogischen Laien fort⁸⁵.

15.2 Behaviorismus

Mit dem Aufschwung der Psychologie um die Wende zum 20. Jahrhundert herum entwickelten sich auch psychologisch begründete Auffassungen vom Lernen. Sie beschreiben Hypothesen – wie Lernen vonstatten geht – und

⁸⁵ Um Missverständnisse zu vermeiden: Anders als das Trichter-Modell ("Vogel friss oder stirb") beruhen die im 1. Teil dieses Buches, von Herbert Christ erwähnten historischen Lehrwerke zumindest auf der Kenntnis der zu ihrer Zeit diskutierten Ansichten zur Methodik des Lernens und Lehrens fremder Sprachen. D.h. sie sind reflektiert. Dies führt sie im Ansatz über laienhafte Subjektive Theorien hinaus. Sie konnten ja noch gar nicht auf von den didaktischen Referenzwissenschaften erarbeitete lernpsychologische und linguistische Erkenntnisse zurückgreifen, da für diese Gegenstandsbereiche keine [im heutigen Sinne zuständige Wissenschaft](#) bestand.

versuchen, diese empirisch zu unterlegen. Iwan Pawlow (1849-1936) beschrieb in diesem Sinne die sog. klassische Konditionierung. Ihrzufolge ist Lernen eine Koppelung von Reiz und Reaktion. Man spricht vom *Stimulus-Response-Modell* (vgl. "[Pawlovscher Hund](#)"). Edward Lee Thorndike (1874-1949) arbeitete mit der sog. *puzzle box*, die Versuchstiere öffnen mussten, um an Futter zu gelangen. Die verlangte Operation war hier also komplexer. Das Verhalten wird als operante Konditionierung bezeichnet. Thorndikes Kritiker führten an, dass zu einer 'Befriedigung' führende Operationen von Versuchstieren häufiger (re)-initiiert würden als frustrierende. Burrhus F. Skinner (1904-1990) modifizierte die *puzzle box* so, dass das Verhalten der Versuchstiere durch beschreibende Automatismen protokolliert wurde, so dass auch *trial-error*-Beziehungen sichtbar wurden. Lernen geschieht in diesem Modell aufgrund einer erwarteten Belohnung. Allerdings blieben die mentalen Prozesse, die eine (Lern)handlung initiieren und tragen, in einer sog. *black box* verborgen. Dies wiegt besonders nachteilig, wenn es um sprachliches Handeln (Hörverstehen – Sprechen, Lesen – Schreiben) geht. Die fremdsprachliche Methodik, welche sich aufgrund des Behaviorismus aufbauen ließ, beruhte mutatis mutandi immer auf 1.) Präsentation der Zielsprache – 2.) Aufgabenstellung – 3. Präsentation und 4.) Bewertung der Lösung.

Der Behaviorismus wurde vor allem durch die Rezension des Linguisten Noam Chomsky zu B.F. Skinner (*Verbal Behavior* [New York: Appleton-Century-Croft (1957)] auch [*Language* 35, 1959, pp. 26-58]) in Frage gestellt. Chomsky monierte, dass das Modell nicht in der Lage sei, Veränderungen – wie Sprachwandel – oder sprachliche Kreativität zu erklären.

15.3 Aufgeklärte Einsprachigkeit

- ✚ Wolfgang Butzkamm, *Psycholinguistik des Fremdsprachenunterrichts. Natürliche Künstlichkeit: Von der Muttersprache zur Fremdsprache* (Tübingen u. Basel: Francke 1993, 2. verb. Aufl.).

Das Desiderat, im Fremdsprachenunterricht möglichst viel und oft, am besten ausschließlich, die Zielsprache zu benutzen, findet sich schon im Umfeld der Direkten Methode (*méthode directe*). Im Zusammenhang hiermit steht die plausible Einsicht, dass der Fremdsprachenunterricht nicht über die Zielsprache reden, sondern sie anwenden soll. Dieser gut begründete Wunsch lässt sich weit zurückverfolgen (wenn auch das Hörverstehen ausgeblendet blieb). Die durch den Strukturalismus und die Kontrastive Linguistik stark unterstützte Fokussierung auf inferenzgenerierte Fehler verlieh dem Dogma eine wissenschaftliche Legitimation. Bei Carel van Parreren (Die Systemtheorie und der Fremdsprachenunterricht; wieder abgedruckt bei Reinhold Freudenstein & Harald Gutschow [Hrsg], *Fremdsprachen. Lehren und Lernen* [München: Piper & Co.2. Aufl. 1972, S. 120-127]) liest man⁸⁶:

Das Erlernen einer Fremdsprache fordert die Ausbildung eines vom System der Muttersprache getrennten Systems von Sprachspuren. Bei ungenügender Trennung der verschiedenen Sprachsysteme droht Interferenz, die sich (...) in Hemmungen oder Fehlern äußert.

Dass die Spuretheorie bzw. die konsequente Ausblendung der Muttersprache aus dem Unterricht indes nicht der Arbeitsweise des mentalen Lexikons entsprach, signalisiert treffend der Titel eines Aufsatzes von Eckhard Rattunde (*Une poire? Aha, eine Birne! – Zum Problem einsprachiger Bedeutungserklärungen* [*Die Neueren Sprachen* 70, 1971, S. 571-576]). Offensichtlich wird hier

⁸⁶ Auch: Ludger Schiffler, Diskussionsthema Einsprachigkeit. Die Untersuchungen Dodsons (*Praxis des neu sprachlichen Unterrichts* 21, 1974, S. 227-238).

lernerseitig die deutsche Muttersprache zur Klärung und Versicherung der Richtigkeit einer das Französische betreffenden Sprachhypothese herangezogen. Wolfgang Butzkamm bemerkt im Vorwort zur 1. Auflage seines Buches *Aufgeklärte Einsprachigkeit. Zur Entdogmatisierung der Methode im Fremdsprachenunterricht* (Heidelberg: Quelle & Meyer 1978, 2. durchgesehene und erweiterte Aufl., S. 3):

Den ersten kräftigen Anstoß zur Beschäftigung mit dem Thema 'Einsprachigkeit' gab C.J. Dodsons *Language Teaching and the Bilingual Method* (London 1967) Die Lektüre dieses Buches zusammen mit neuen Unterrichtserfahrungen an der Gesamtschule machte das zuvor Selbstverständliche fragwürdig und regte zur Erprobung ungewohnter Wege im Unterricht an. Der Erfolg in der Praxis führte zur Theorie zurück. Überrascht stellte ich fest, wie schnell eine kritische Überprüfung des Begründungszusammenhangs ein durch Richtlinien sanktioniertes und als herrschende Lehrmeinung akzeptiertes Prinzip ins Wanken brachte. Künftig konnte ich Widerspruch gegen die pauschale Forderung nach Einsprachigkeit nicht einfach als konservativ verrechnen oder gar als Rechtfertigung für unzulänglichen Unterricht durch sprachlich wie methodisch mangelhaft ausgebildete Lehrer abtun.

Gevensberg, im Juli 1973

Wolfgang Butzkamm

Die „Muttersprache als Sprachmutter“ lautet das programmatische Diktum (Die Muttersprache als Sprach-Mutter. Ein Gegenentwurf zur herrschenden Theorie (*französisch heute* 34, 2003, S. 174-192). Dies bedeutet allerdings nicht, dass Butzkamm die Vorrangigkeit der zielsprachlichen Nutzung für den Zielsprachenerwerb leugnet. Aber die Muttersprache wird zugelassen, um diesen Erwerb zu beschleunigen.

Methodischer Kerngedanke ist die „muttersprachliche Spiegelung“, um „strukturelle Transparenz“ herzustellen (Butzkamm 1993, S. 252f.). Ein paar Beispiele für anglophone Deutschlerner:

1) *Ich muß diesen Zug nehmen ↔ I must this train take*

Für französischsprachige Deutschlerner:

2) *Weil wir Wein trinken müssen* ↔ *Comme nous devons boire du vin.*

Für deutschsprachige Französischlerner:

3) *Est-ce tu viens?* ↔ *Ist dies dass du kommst?*

Für deutschsprachige Spanischlerner:

4) *Al mecanico le doy una propina* ↔ *Dem Mechaniker, ihm gebe ich ein Trinkgeld*

Linguistisch zeigt Butzkamms Begriff der strukturalen Transparenz, um es mit den Worten Coserius zu sagen⁸⁷, die Möglichkeit von Grammatiken zwischen *System*, *Gebrauch* und *Norm*: In den Beispielsätzen zeigen das Englische, Französische, Spanische und Deutsche verschiedene Möglichkeiten, *Systeme* über *Gebräuche* in eine *Norm* zu bringen. Der didaktische Vorteil der Spiegelung besteht darin, dass sie strukturelle Differenz vor Augen führt und durch sprachvergleichende Beispiele weitere Erklärungen (nahezu?) obsolet macht.

Die Spiegelung führt zum Format der Interlineartexte; zumeist Wort zu Wort-Übersetzungen aus der syntaktischen, modalen und morphologischen Struktur der Zielsprache. Sie erlauben die Sandwich-Technik: *Est-ce que tu joues au ballon / ist dies, dass du spielst (mit der) Ball*. Die Wort zu Wort-Übersetzung initiiert das Vergleichen zwischen sprachlichen Regularitäten. In solchen Strukturen begegnen die Lerner den Wortbildungs- und Satzbauregeln ihrer Mutter- oder Brückensprache als auch der Zielsprache. Das Vergleichen der Strukturen erlaubt den Entwurf der zielsprachlichen Hypothesengrammatik. Zugleich zeigt sich das zwischen-beiden-Sprachen-Liegende. Auch hier begegnen (interlingual) Regularitäten, die in den Vergleich einbezogen werden können. Die

⁸⁷ Eugenio Coseriu, *Sistema, norma y habla. Teoría del lenguaje y lingüística general. Cinco estudios* (Madrid: Gredos 1971, 3^a ed. [1952]).

Interkomprehensionsdidaktik spricht von der mehrsprachigen Hypothesen-grammatik Die Form abstrahiert um die normsetzende Konvention (Gewohnheit) der Muttersprache (*spielst du mit dem Ball*). Die zielsprachliche Struktur im Gewand der Muttersprache erleichtert die Memorisierung, weil muttersprachliche Elemente leichter behalten und erinnert werden als fremdsprachliche. Dies ist zumindest zu vermuten. Dabei nutzt die Sandwich-Technik eine Doppelung der Information, und zwar sowohl über die Mutter- bzw. Brücken- als auch die Zielsprache⁸⁸.

Starke Unterstützung bekam Butzkamms Ansatz durch die Entdeckung der Interlanguage durch S. Pit Corder (*Error Analysis and Interlanguage* (Oxford: Pergamon Press.1981) und zuvor Larry Selinker (Interlanguage [*International Review of Applied Linguistics* 10, 1972, pp. 219-231]).

Halten wir fest: Im Paradigma der Aufgeklärten Einsprachigkeit geht es darum, die Muttersprache durch Strukturvergleich zur Desambiguierung zuzulassen. Butzkamm entnimmt seine Beispiele vor allem dem Unterricht von Englisch als 1. Fremdsprache oder Französisch oder weiterer Zielsprachen im Anfangsbereich. Der Unterricht und der Erwerb einer zweiten Fremdsprache einer selben Familie steht nicht in seinem forschungsleitenden Interesse. Zwischen-sprachliche Transparenz als Grundlage für den lernökonomischen Zugang zur Mehrsprachigkeit spielt keine Rolle. So sind seine Ausführungen eher einer additiven denn einer integrativen Mehrsprachigkeit verpflichtet.

⁸⁸ In der Interkomprehensionsdidaktik kann jede andere potentielle Brückensprache die Rolle der Muttersprache übernehmen, sofern ihre Strukturen im mentalen Lexikon des Lerners hinreichend gefestigt sind.

Inzwischen haben zahlreiche Untersuchungen zur Organisation von Transferprozessen gezeigt, dass es keineswegs allein die Muttersprache ist, die auf die Lernaltersprache einwirkt. Statt dessen spielen die reale oder die psychotypische⁸⁹ Nähe von Brücken- und Zielsprachen eine Rolle. So sieht es auch der Entdecker der Interlanguage (vgl. [De Angelis & Selinker](#) 2001).

15.4 Strukturalismus (Transfer und Interferenz)

- ✚ Michael Sharwood Smith & J. Truscott, *The multilingual mind: a modular processing perspective* (Cambridge: Cambridge University Press).
- ✚ Jörn Albrecht, *Europäischer Strukturalismus* (Tübingen: Francke [UTB] 1988).
- ✚ Erci Kellerman & Michael Sharwood Smith (eds), *Crosslinguistic Influence in Second Language Acquisition* (New York, Pergamon Press 1986).
- ✚ Lucien Tesnière, *Grundzüge der strukturalen Syntax* (Stuttgart: Klett-Cotta 1980).
- ✚ M. Sharwood Smith, Strategies, language transfer and the simulation of learners' mental operations (*Language Learning* 29/2, 1980, pp. 345 – 361).
- ✚ R. Balesdent, *Exercices structuraux de grammaire espagnole. A l'usage de l'enseignement secondaire et du premier cycle de l'enseignement supérieur* (Paris: Éditions Ophrys 1979).
- ✚ János Juhász, *Probleme der Interferenz* (München: Hueber 1970)
- ✚ Eugenio Coseriu, *Einführung in die Strukturelle Linguistik* (Tübingen; Narr 1969).
- ✚ Petar Guberina, La méthode audio-visuelle structuro-globale (*Revue de phonétique appliquée* 1965, pp. 35-64).
- ✚ Ferdinand de Saussure, *Cours de linguistique générale*. Ed. critique par Tullio de Mauro (Paris: Payot 1978. Deutsche Ausgabe 1980).
- ✚ Manfred Raupach, Kontrastive Linguistik und Französischunterricht (*französisch heute* 4, 1973, S. 75-80).
- ✚ Robert Lado, *Linguistics across cultures* (Ann Arbor, MI: University of Michigan Press 1957).

*

⁸⁹ Hierunter ist die lernerseitig vermutete Nähe einer möglichen Brückensprache mit der Zielsprache zu verstehen. Sie muss nicht der realen Nähe entsprechen, die durch sog. Iso-Phänomene gemessen wird (Jasone Cenoz, The Effect of Linguistic Distance, L2-Status and Age on Cross-linguistic Influence in Third Language Acquisition [[Cenoz, Hufeisen & Jessner \(eds.\), 2001](#), pp. 8-20]).

« La langue est un système où tout se tient. »

« La valeur du signe est ce qui l'oppose à tous les autres signes du système.

Ce qui distingue un signe, voilà tout ce qui le compose. »

(Ferdinand de Saussure)

Der (linguistische) Strukturalismus geht auf den Vater der modernen Sprachwissenschaft, Ferdinand de Saussure, zurück. Für ihn ist Sprache ein System, vergleichbar der Konstellation der Figuren auf einem Schachbrett: Das Muster erhält durch die Interrelation eines jeden seiner Elemente Stabilität. Die Veränderung der Position eines einzigen Elements (z.B. der Dame) hat Rückwirkungen auf das Ganze. – Der Strukturalismus und die Kontrastive Linguistik betrachten Sprache und Sprachen im Vergleich ihrer Systeme, auch: um auf Seiten der Produktion Normverstöße zu prognostizieren und eine fehlerpropädeutische Methodik zu unterstützen. Strukturunterschiede erklären dann ziel-sprachliche Normverstöße, sog. “interferenzbedingte Fehler”⁹⁰.

Juhász notiert (1979, S. 9) in seiner grundlegenden Arbeit zur Interferenz:

Man unterscheidet die Interferenz

- 1) innerhalb einer Sprache und
- 2) zwischen zwei Sprachen

Bei der zweiten Art sind voneinander zu unterscheiden

- a) die Interferenz der Fremdsprache auf die Muttersprache
- b) die Interferenz der Muttersprache auf die Fremdsprache

Aufschlussreich ist, dass die Aufzählung für 'Interferenz' ebenso für den '(positiven) Transfer' zutrifft, und zwar sowohl für den Identifikations- als auch den Produktionstransfer.

⁹⁰ Vgl. G. Vázquez, *Análisis de errores y aprendizaje del español/lengua extranjera* (Frankfurt a.M.: Lang 1991); [Mertens \(2001\)](#).

Sodann unterstreicht Juhász:

Schließlich muß noch hervorgehoben werden, daß es eine Ausübung der Fremdsprache ohne Interferenz der Muttersprache nur äußerst selten gibt. (ebd. S. 11)

Und ebenso gilt auch dies in einem positiven Sinne für den interlingualen Transfer.

Robert Lado bemerkt im Glossar der von Reinhold Freudenstein besorgten deutschen Übersetzung seines Buches (*Moderner Sprachunterricht. Eine Einführung auf wissenschaftlicher Grundlage* [München: Hueber 1973 (1. Ausg. 1971)]) differenzierend:

Bewußte oder unbewußte Übernahme muttersprachlicher Gewohnheiten in die Zielsprache. Ist die Übernahme einer solchen Gewohnheit möglich, liegt eine Lernerleichterung vor; stört die in die Zielsprache übernommene Gewohnheit den Lernprozeß, tritt Interferenz auf.

F. Eckman (1977), M. Sharwood Smith und E. Kellerman haben diese Aussage weiter beleuchtet. Damit gaben auch sie dem Interferenz-Diskurs eine positive Wendung. Neben der Betonung des negativen tritt nun die des positiven Transfers. Wichtig war hier der Begriff der Markiertheit (*markedness*):

The term refers to the idea that some linguistic structures are (more) 'special' (...) than others. For example, the use of 'break' in 'she broke a cup'. (Ellis 1994, p. 713)

In einem umfangreichen Vergleich zwischen nl. *breken* (en. *to break*) präsentiert Ellis Belege für den positiven Transfer zwischen der Verwendung der beiden formkongruenten Bedeutungsadäquanzen.

Eckmans *Markedness Differential Hypothesis* (Markedness and the contrastive analysis hypothesis [*Language Learning* 27, 1977, pp. 315-330]) versucht eine

Erklärung dazu, weshalb manche Formen (Transferbasen) genutzt werden und andere nicht.

Die Linguisten Nelson Cartagena & Hans-Martin Gauger (*Vergleichende Grammatik Spanisch-Deutsch* [Mannheim: Duden 1989, Bd. 2, S. 581]) notieren völlig zu Recht:

Zunächst aber muß darauf hingewiesen werden, daß ein (...) “falscher Freund” stets “falscher Freund” *für* jemanden ist. (...) “Falsche Freundschaft” ist nicht objektiv zwischen zwei Sprachen gegeben, sondern immer nur in Bezug auf jemanden.

Der Grund hierfür besteht darin, dass Individuen eine Sprache (und ihr System) nur unzureichend kennen.

Zur Frage der Erklärungsmächtigkeit für die Fehlerprognose und zur Zuständigkeit der Disziplinen bilanziert Manfred Raupach:

Dieser kurze Überblick hat gezeigt, daß der Französischunterricht die brauchbarsten Anregungen durch die kontrastive Linguistik auf dem Sektor der Phonetik / Phonologie empfangen hat; ansonsten kann eine adäquate Vorhersehbarkeit von Interferenzfehlern nicht von der Kontrastlinguistik allein geleistet werden; zu zahlreich sind die Faktoren, die auf den Lernprozeß einwirken, wie etwa der bereits erreichte Kenntnisstand oder auch das Alter der Schüler, der Aufbau des betreffenden Fremdsprachenunterrichts, der Einfluß einer zweiten Sprache usw. Die Ergebnisse des Sprachvergleichs – wobei hier noch undiskutiert bleibt, welches Beschreibungsmodell für welchen Bereich die besten Ergebnisse sichert – bedürfen des Korrektivs durch die Erfahrungen in der Praxis und müssen durch umfangreiche Fehleranalysen relativiert werden. Allgemein drängt sich der Eindruck auf, daß kontrastive Analysen oft ihren didaktischen Anspruch anmelden, ohne daß die didaktische Relevanz für die Unterrichtspraxis nachgewiesen worden wäre. (..) empirische Untersuchungen jüngerer Datums im Ausland geben aber dazu Anlaß, dem Phänomen der Interferenzfehler und ihrer Vorhersagbarkeit mit einiger Skepsis zu begegnen. ([Raupach 1973](#), S. 80)

Weitere Entwicklungen kommen hinzu, die unter dem Stichwort [Interlanguage](#) und in einem eigenen Kapitel erläutert werden.

15.5 Blicke in die 'Blackbox'

Die Psycholinguistik und die Spracherwerbsforschung haben neue Erkenntnisse zur mentalen Verarbeitung geliefert.

*

- ✚ B. Tesch, Sprachendidaktische Innovations- und Transferforschung. Ein Forschungsbereich mit Zukunftspotenzial (*Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 23, 2012/1, S.77-98).
- ✚ Gert Rickheit, Sabine Weisse & Hans-Jürgen Ickmeyer, *Kognitive Linguistik* (Tübingen: Francke 2010).
- ✚ Katharina Böttger, *Negativer Transfer bei russischsprachigen Deutschlernern Die häufigsten muttersprachlich bedingten Fehler vor dem Hintergrund eines strukturellen Vergleichs des Russischen mit dem Deutschen* (Hamburg: Dissertation 2005)
(<https://ediss.sub.uni-hamburg.de/volltexte/2008/3622/pdf/Boettger.pdf>)
Besonders das Kapitel zur Forschungsgeschichte ist zu empfehlen. Allerdings fokussiert die gesamte Darstellung auf den Fehler als Normverstoß. Die productive Seite des Fehlers als Ausdruck sprachlichen Hypothesentestens wird durchgängig ignoriert.
- ✚ Uli H. Frauenfelder & Caroline Floccia, Das Erkennen gesprochener Wörter (Friederici [Hrsg.], 1999, S. 1-48).
- ✚ Angela D. Friederici (Hrsg.), *Sprachrezeption* (Göttingen u.a.: Hofrefe 1999).
- ✚ Willem J. M. Levelt, Accessing words in speech production: Stages, processes and representations (W.J. Levelt [ed.], *Lexical Access in Speech Production* [Cambridge / Oxford: Blackwell 1993, pp. 1-22]).
Vf. berichtet über den in den 1990er Jahren relevanten Theoriestatus.
- ✚ Diane Larsen-Friedmann & Michael H. Long, *An Introduction to Second Language Acquisition Research* (London: Longman 1991 (1. Aufl. 1989)).
- ✚ Giovanni Flores d'Arcais, Konzeptuelle Strukturen des mentalen Lexikon (Hans-Georg Bosshardt [Hrsg.], *Perspektiven auf Sprache. Interdisziplinäre Beiträge zum Gedenken an Hans Hörmann* [Berlin/New York 1986, S. 130-148]).
- ✚ Hubert D. Zimmer, Die Repräsentation und Verarbeitung von Wortformen (Schwarze & Wunderlich [Hrsg.], 1985, S. 271-291).
- ✚ Johannes Engelkamp, Die Verarbeitung von Bedeutung: Behalten (Schwarze & Wunderlich [Hrsg.], 1985, S. 333-347).
- ✚ Christoph Schwarze & Dieter Wunderlich (Hrsg.), *Handbuch der Lexikologie* (Königstein Ts.: Athenäum 1985).

Die Beiträge von Zimmer und Engelkamp bieten eine leicht zu lesende Einführung in relevante Fragen.

*

Die Veränderung umfasst die Modellierung der Sprachverarbeitung, insbesondere von sprachlichen Identifikations- und Produktionsprozessen (Evelyn Ferst & G. Flores d'Arcais, Das Lesen von Wörtern und Sätzen [Friederici (Hrsg.), 1999, S. 203-246]; Anja Hahne, *Charakteristika syntaktischer und semantischer Prozesse bei der auditiven Sprachverarbeitung. Evidenz aus ereigniskorrelierten Potentialstudien* [Leipzig : Max-Planck-Inst. of Cognitive Neuroscience 1998.]). Der Beitrag von Kees De Bot, A bilingual Production Model: Levelt's Speaking Model Adapted [*Applied Linguistics* 13, 1992, pp. 1-24⁹¹]) ist sehr geeignet, in das Thema einzuführen.

Das Modell umgreift in produktiver Richtung die Phase der Entstehung des Mitteilungsmotivs, die der Organisation der notwendigen sprachlichen Mittel und schließlich die Aktivierung eines Kanals (Sprechen oder Schreiben); rezeptiv werden diese Stadien in umgekehrter Richtung durchlaufen (vgl. Abbildung 22).

91

https://www.researchgate.net/publication/249237191_A_Bilingual_Production_Model_Levelt's_'Speaking'_Model_Adapted

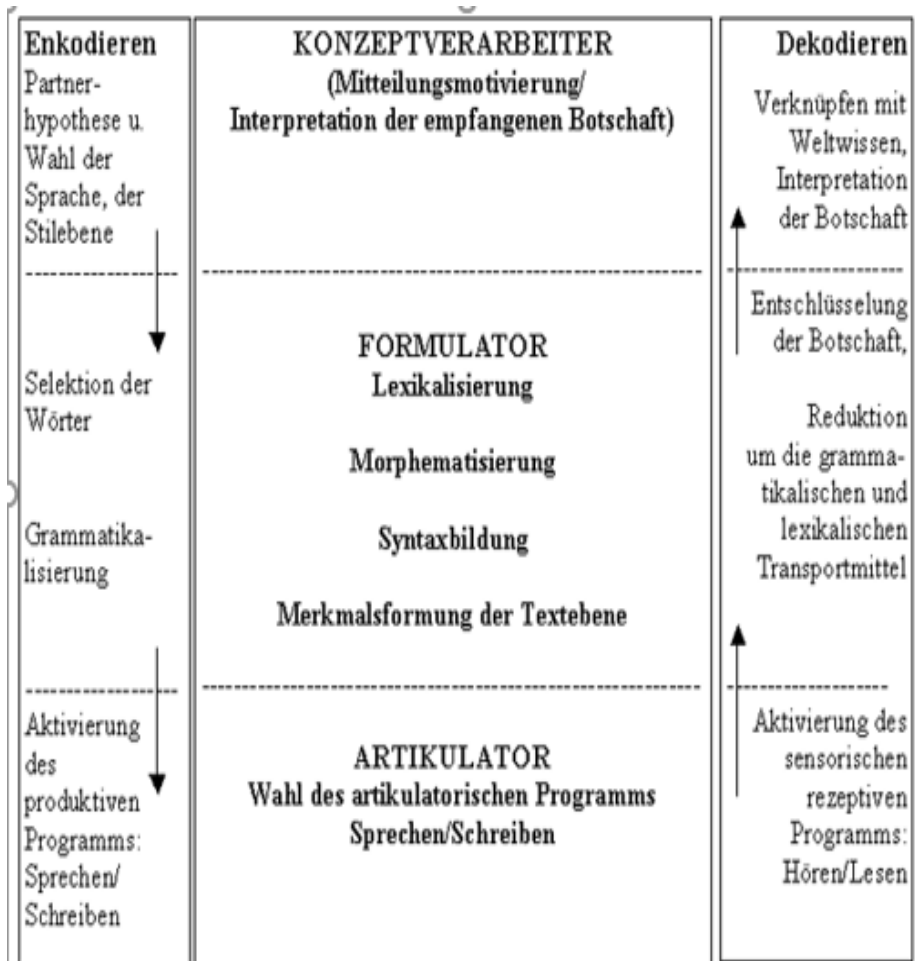


Abbildung 22: Sprachverarbeitung nach de Bot (Levelt) (leicht modifiziert)

15.6 Konstruktivismus

- ✚ D. Wolff, Instrukivismus versus Konstruktivismus: 20 Thesen zur Lernbarkeit und Lehrbarkeit von Sprachen (Michael Bach & Britta Viebrock [Hrsg.], *Die Aneignung fremder Sprachen: Perspektiven - Konzepte – Forschungsprogramm* [Frankfurt a.M. et al. : Lang 2002, S. 19-24]).
- ✚ Siegfried J. Schmidt, Kommunikation und Verstehen (Michael Wendt [Hrsg.] *Konstruktion statt Instruktion. Neue Zugänge zu Sprache und Kultur im Fremdsprachenunterricht* [Frankfurt a.M.: Lang 2000. S. 143-152]).
- ✚ M. Reinfried, Der Radikale Konstruktivismus: eine sinnvolle Basistheorie für die Fremdsprachendidaktik? (*Fremdsprachen lehren und lernen* 28, 1999, S. 145-161).

- ✚ Michael Wendt, *Konstruktivistische Fremdsprachendidaktik. Lerner- und handlungsorientierter Fremdsprachenunterricht aus neuer Sicht* (Tübingen: Narr 1996).
- ✚ Dieter Wolff, Der Konstruktivismus: Ein neues Paradigma in der Fremdsprachendidaktik? (*Die Neueren Sprachen* 93, 1994, S. 407-430).
- ✚ Siefried J. Schmidt, Radikaler Konstruktivismus. Forschungsperspektiven für die 90er Jahre (S. J. Schmidt [Hrsg.], *Kognition und Gesellschaft. Der Diskurs des radikalen Konstruktivismus* [Frankfurt a.M. Suhrkamp 1992, 2. Aufl.], S. 7-23).
- ✚ L. Bredella, Der radikale Konstruktivismus als Grundlage der Fremdsprachendidaktik? (K.-Richard Bausch, H. Christ, F. G. Königs & H.-J. Krumm [Hrsg.], *Kognition als Schlüsselbegriff bei der Erforschung des Lehrens und Lernens fremder Sprachen* [Tübingen: Narr 1998, S. 34-49]).
- ✚ Der Beitrag bietet eine kritische Replik auf die Werke vor allem von Michael Wendt.
- ✚ F.-J. Meißner & Ulrike Senger, Vom induktiven zum konstruktiven Lehr- und Lernparadigma. Methodische Folgerungen aus der mehrsprachigkeitsdidaktischen Forschung (F.-J. Meißner & M. Reinfried [Hrsg.], *Bausteine für einen neokommunikativen Französischunterricht: Lernerzentrierung, Ganzheitlichkeit, Handlungsorientierung, Interkulturalität, Mehrsprachigkeitsdidaktik* [Tübingen: Narr 2001, S. 21-50]).

*

Menschliches Wahrnehmen ist kein Abbildungs-, sondern ein Produktionsprozeß", daß wir die "Welt, in der wir leben, durch unser Zusammenwirken konstruieren". (Schmidt 1992, 9 f. 429)

Als Menschen können wir miteinander kommunizieren, gerade weil wir nicht wie durch Röhren und Kanäle Gedanken und Informationen austauschen, sondern diese aufgrund bestimmter Kognitionsanlässe (wie Texte und Bilder) je selbst konstruieren, wobei die Anlässe gerade nicht immer in voraussagbarer Weise die Ereignisse erzwingen, die wir als Sprecher beabsichtigen. Kommunikation heißt nicht: Geben und Nehmen oder Austauschen; es heißt vielmehr, sich gegenseitig Chancen der kognitiven Veränderung, der Auswahl und Konstruktion von uns selbst abhängiger Informationen einräumen, eben weil jeder Kommunikationspartner für sich ein selbstständiges, autonomisiertes und operational geschlossenes System ist." (Schmidt 2000, S. 143)

In der Fremdsprachendidaktik gelten neben Michael Wendt und Werner Bleyl Dieter Wolff als ein Verfechter des Konstruktivismus. Im Folgenden werden

dessen Thesen abgedruckt (Wolff 2002). Sie zeigen, wie ein konstruktivistischer Fremdsprachenunterricht aussehen kann. Bitte beurteilen Sie selbst die Vorschläge.

These 1: In allen institutionalisierten Formen von Unterricht steht Faktenwissen im Mittelpunkt, die Vermittlung von Inhalten, die von den Curricula, von den Lehrwerken gesetzt werden. Der Lehrer betätigt sich vorwiegend als Vermittler dieses Wissens, er lehrt das Wissen, das er, das die Institutionen, das Lehrwerkersteller und Fachdidaktiker für wichtig halten.

These 2: Es wird in diesen Konzepten von institutionalisiertem Unterricht unterschwellig angenommen, daß Wissen lehrbar ist, d.h. daß Lernende allein dadurch, daß ihnen Wissen (appetitlich zubereitet) angeboten wird, dieses Wissen auch aufnehmen. Allein schon die Art der Unterrichtsmaterialien, ihre Gestaltung und Progression, und die Art der Präsentation des Wissens durch den Lehrer führt nach dieser Auffassung dazu, daß etwas gelernt wird. Wenn der Lernprozeß mißlingt, dann liegt die Schuld beim Lernenden: er hat nicht aufgepaßt, er hat sich nicht konzentriert, er hat den Lernstoff nicht geübt, er ist faul gewesen. Die Gründe, die genannt werden, sind mannigfaltig, aber häufig nicht relevant.

These 3: Der Lernende wird vor dem Hintergrund dieser den institutionalisierten Unterricht entscheidend beeinflussenden Vorstellungen als ein reaktives Wesen gesehen, das den angebotenen Lehrstoff aufnimmt oder auch nicht. Die Frage, was er mit dem angebotenen Wissen tut, wie er es verarbeitet und welche Möglichkeiten bestehen, den Prozeß der Wissensverarbeitung zu beeinflussen und zu fördern, wird nicht gestellt. Lernbarkeit wird (vgl. These 2) nur im Hinblick auf die Unterrichtsmaterialien und die didaktischen Fähigkeiten des Lehrers reflektiert, nicht aber im Hinblick darauf, wie der Lernende mit dem Lehrstoff umgeht. Damit werden Lehrbarkeit und Lernbarkeit nicht differenziert. Was gelehrt werden kann, kann auch gelernt werden. Es wird angenommen, daß sich der Lehrinhalt als Lerninhalt im Lernenden abbildet. Ich bezeichne im folgenden diese Form des institutionalisierten Unterrichtens als Lehren und Lernen durch Instruktion.

These 4: Dies gilt auch für den Fremdsprachenunterricht. Die Vermittlung der fremden Sprache erfolgt weitgehend auf der Grundlage von Lehrwerken, die einer vergleichsweise engen Progression folgen, sie ist organisiert nach formalen (Vermittlung von Wissen über die Sprache, d.h. Grammatikunterricht), pragmatischen (Entwicklung von Kommunikationsfähigkeit, d.h. kommunikativer Unterricht) und inhaltlichen Kriterien (Entwicklung von interkultureller Kompetenz). Auch hier wird die Frage, wie das, was gelehrt wird, gelernt wird, nicht vorrangig gestellt. Der gängige Fremdsprachenunterricht läßt sich also auch durch eine instruktivistische Grundeinstellung charakterisieren.

These 5: Schon seit langer Zeit werden sowohl in der Pädagogik wie in der Allgemeinen Didaktik, aber auch in der Praxis der Unterrichtsfächer alternative Konzepte diskutiert, die stärker auf den Lernenden, auf seine Lernprozesse und auf die Förderung der Lernprozesse abheben. Begriffe wie Lernerorientierung oder selbstbestimmtes Lernen finden sich z.B. schon in den Lehrplänen der siebziger Jahre. Überlegungen dieser Art, die auch mit der Reformpädagogik der zwanziger Jahre und der Freinet-Pädagogik in Verbindung gebracht

werden können, setzen Lehrbarkeit und Lernbarkeit nicht gleich. Es wird angenommen, daß Lehrinhalte nicht so gelernt werden, wie sie gelehrt werden, daß sie beim Lernprozeß Veränderungen erfahren, die vom Vorwissen des Lernenden, von seinen Lernstrategien und seinem Lernstil abhängen. In diesen Konzepten, die Lernen als einen dynamischen Prozeß der Wissenskonstruktion und den Lernenden als ein aktives Wesen verstehen, spielt die Frage nach der Beeinflussung des Lernens eine entscheidende Rolle. Ich werde im folgenden diese Form des institutionalisierten Unterrichtens, die natürlichen Lernprozessen sehr viel näher kommt, als Lehren und Lernen durch Konstruktion bezeichnen.

These 6: Nicht nur in der pädagogischen Diskussion läßt sich erkennen, daß derzeit eine grundlegende Veränderung der oben beschriebenen institutionalisierten Formen von Unterricht auf den Weg gebracht wird. Der deutlich erkennbare Wandel ist, wie schon angedeutet, nicht nur ein Wandel im methodischen Paradigma, sondern ein erkenntnistheoretischer Wandel, den man in Anlehnung an die Formeln vom Lehren und Lernen als Instruktion bzw. Konstruktion als einen Wandel vom Instruktivismus zum Konstruktivismus bezeichnen kann.

These 7: Der Wandel vollzieht sich auf der Grundlage neuer Erkenntnisse in der Kognitionspsychologie und der kognitiven Wissenschaft, er empfängt Impulse aus neuen Überlegungen in der Philosophie (radikaler Konstruktivismus) und aus Forschungsergebnissen der Biologie und Neurophysiologie.

These 8: Die kognitive Wissenschaft hat deutlich gemacht, daß menschliches Erkennen und menschliches Lernen anders vor sich gehen, als wir bisher angenommen haben. Lernen ist ein in hohem Maße aktiver, konstruktiver und selbstbestimmter Prozeß. Daraus folgt, daß Lernen durch Lehren nur sehr eingeschränkt beeinflußt werden kann, und der Förderung von Lernprozessen besonderes Gewicht zukommt. Die Überlegungen der Reformpädagogen finden also in den empirisch abgesicherten Erkenntnissen der kognitiven Wissenschaft Bestätigung.

These 9: Aus der lerntheoretischen Diskussion im Kontext der kognitiven Wissenschaft lassen sich die folgenden für den hier diskutierten Kontext relevanten Konzepte ableiten:

* Verstehen und Lernen werden als aktive Konstruktionsprozesse verstanden, an denen gleichermaßen die eingehenden perzeptuellen Reize und bereits vorhandenes Wissen beteiligt sind.

* Lernen ist ein autonomer Prozeß, den der Lernende weitgehend selbständig durchführt.

* Lernen ist ein Prozeß, den der Lernende eigenverantwortlich organisiert, wobei sich Eigenverantwortung und Selbstorganisation aus der Sinnhaftigkeit der jeweiligen Lernitems ergeben.

* Lernen ist ein explorativer Prozeß, den der Lernende im Spannungsfeld von Hypothesen-bilden und Hypthesentesten gestaltet.

* Lernen ist ein Prozeß, der vom Lernenden durch Strategien gesteuert wird.

* Lernen ist ein Prozeß, der in Gruppen besonders erfolgreich abläuft.

* Lernen ist ein Prozeß, der durch eine reiche und authentische Lernumgebung besonders gefördert wird.

* Das Ergebnis eines Lernprozesses ist für jeden Lernenden unterschiedlich, denn Wissen ist immer subjektives Wissen, das bei jedem Lernenden unterschiedlich ausgebildet ist.

These 10: Die in der These 9 zusammengefaßten lerntheoretischen Konzepte haben weitreichende Konsequenzen für die Vermittlung von Wissen in unterrichtlichen Kontexten:

* Unterrichtsinhalte sollten in ihrer ganzen Komplexität repräsentiert sein. Die Reduktion der Inhalte, ihre zu starke Systematisierung und eine rigide Progression verringern die Möglichkeiten des Lernenden, sein bereits vorhandenes subjektives Wissen einzubringen.

* Unterricht sollte so gestaltet sein, daß der Erwerb von Fähigkeiten und Wissen, die in der realen Lebenswirklichkeit gebraucht werden können, im Mittelpunkt steht. Nur so können Eigenverantwortung und Selbstorganisation initiiert werden.

* Unterricht muß in eine komplexe und authentische Lernumgebung eingebettet werden, die weitgehend der realen Lebenswirklichkeit entspricht. Auch dadurch wird bewirkt, daß der Lernende sein bisheriges Wissen mit größerer Wahrscheinlichkeit einsetzen kann. Außerdem werden ihm mehr Möglichkeiten an die Hand gegeben, seine Hypothesen über den Lerngegenstand angemessen zu erproben und zu verifizieren.

* Unterricht sollte so gestaltet werden, daß dem Lernenden sein eigener Wissenskonstruktionsprozeß bewußt gemacht wird. In der pädagogischen Diskussion wird diese Forderung unter dem Schlagwort "Lernen lernen" zusammengefaßt.

* Unterricht sollte nicht nur auf dem "Lernen lernen" abheben, es sollten auch Lern- und Arbeitstechniken bereitgestellt und gefördert werden, die dem Lernenden die selbständige Erarbeitung der fachspezifischen Lerninhalte erleichtern. Die produktive Nutzung von Lern- und Arbeitstechniken trägt entscheidend zum selbständigen Lernen bei.

* Lern- und Arbeitstechniken, aber auch Techniken des "Lernen lernen" können nicht instruktiv vermittelt werden, sie müssen in der Lerngruppe erprobt und erfahren werden. Deshalb wird dem sozialen Lernen in der Kleingruppe besondere Bedeutung beigemessen (Klassenzimmer als Lernwerkstatt).

These 11: Die aus der kognitiven Lerntheorie ableitbaren Unterrichtskonzepte lassen sich am besten im Rahmen der sogenannten Lernerautonomie realisieren, einem reformpädagogischen Ansatz, der durch die Entwicklung der kognitiven Wissenschaft jetzt ein tragfähiges theoretisches Fundament erhält.

These 12: Im pädagogischen Kontext wird heute die Herausbildung von Lernerautonomie als ein allgemeines Erziehungsziel herausgestellt. Ihre Notwendigkeit wird ganz pragmatisch mit dem zunehmend schnelleren Verfall unseres Wissens begründet. Die Fähigkeit zum selbständigen Lernen begründet sich auch aus der Notwendigkeit, daß Menschen im Verlauf ihres Lebens Qualifikationen für ganz unterschiedliche Berufe erlernen müssen, auf die sie in der Schule nicht vorbereitet werden können.

These 13: Lernerautonomie ist kein widernatürliches Phänomen. Das Kind, das den muttersprachlichen Lernprozeß fast völlig autonom vollzieht, das sein Wissen über den Lerngegenstand und über den Lernprozeß nebeneinander und aufeinander bezogen entwickelt, ist ein hervorragendes Beispiel dafür, daß selbständiges Lernen ein völlig natürlicher Prozeß ist.

These 14: Es gibt unterschiedliche Konzepte von selbstbestimmtem Lernen, die auf einer Skala liegen, die durch die Pole Lernertraining auf der einen und selbstbestimmte Lernerautonomie auf der anderen Seite definiert ist. Vor dem Hintergrund der kognitiven Lerntheorie kann nur die zuletzt genannte Form von Lernerautonomie Bestand haben. Lernertraining schließt Lernerautonomie per definitionem aus, da nicht Konstruktion sondern Instruktion im Mittelpunkt des unterrichtlichen Geschehens steht.

These 15: Holec hat 1981 die erste Definition von Lernerautonomie formuliert, die mit den Prinzipien der kognitiven Lerntheorie vereinbar ist: Lernerautonomie wird als die Fähigkeit verstanden, das eigene Lernen selbstverantwortlich in die Hand nehmen zu können. Dies erfordert, daß der Lerner in die Lage versetzt wird, Lernziele, Inhalte und Progression bestimmen zu können, die eigenen Lernmethoden und Techniken auswählen und diese sowie das Gelernte bewerten zu können.

These 16: Fremdsprachliche Klassenzimmer, die dem selbstbestimmten Lernen verpflichtet sind, lassen sich durch folgende Merkmale charakterisieren: * Arbeit in Kleingruppen: Die einzelnen Gruppen führen gleichzeitig unterschiedliche Aktivitäten durch. Die Ergebnisse der jeweiligen Aktivitäten werden auf Posters in der Klassenöffentlichkeit bekannt gemacht.

* Die Aktivitäten der Kleingruppen decken ein weites Feld ab, das vom Erstellen eines Bilderlotto bis hin zum Schreiben einer Grammatik für die Mitschüler, vom Anhören einer Kassette bis hin zum selbständigen Schreiben eines Theaterstücks reicht.

* Gruppenarbeit wird unterstützt durch die Bereitstellung von Materialien, die für die Lernenden immer zur Verfügung stehen. Neben Produktmaterialien (Wörterbüchern, Lehrwerken, Kurzgeschichten, Grammatiken, Kinderbüchern) werden auch Prozeßmaterialien angeboten, auf denen festgehalten wird, welche Aktivitäten im Klassenzimmer durchgeführt werden können.

* Lerner können selbst fremdsprachliche Materialien mitbringen, die ebenfalls für alle zur Verfügung gestellt werden. Materialien, die die Lerner selbst entwickelt haben, werden ebenfalls einbezogen.

* Jeder Lerner führt ein persönliches Tagebuch. Dort hält er u.a.fest, an welchen Aktivitäten er teilgenommen hat, was er gelernt hat, wie er die Ergebnisse der jeweiligen Kleingruppenarbeit bewertet.

* Die Fremdsprache ist die einzige Sprache im Klassenzimmer. Dies wird den Lernenden gegenüber dadurch begründet, daß das Ziel der gemeinsamen Arbeit der Erwerb der Fremdsprache ist und daß dieser Erwerb besonders gut vonstatten geht, wenn die Sprache auch verwendet wird.

* Eine gemeinsame Evaluation des Gelernten findet in regelmäßigen Abständen statt. Die Evaluation bezieht sich auf die verschiedensten Elemente im Lernprozeß, auf Ziele, Aktivitäten, Materialien, Ergebnisse, soziale Aspekte der Lernsituation, Lerner-/Lehrerrolle, Evaluation selbst. Auch die Evaluation findet in der Fremdsprache statt.

* In einem den Prinzipien der Lernerautonomie verpflichteten fremdsprachlichen Klassenzimmer steht im Mittelpunkt die Interaktion über den fremdsprachlichen Lernprozeß. Dadurch wird Authentizität der Interaktion erreicht.

These 17: Der in den Thesen 15 und 16 beschriebene Ansatz des selbstbestimmten Lernens im Fremdsprachenunterricht erfüllt am besten die in These 10 formulierten pädagogischen Grundprinzipien, die sich aus der kognitiven Lerntheorie ableiten lassen:

* Der Einsatz von authentischen Materialien entspricht dem Grundprinzip nach ausschließlicher Berücksichtigung komplexer Lerninhalte. Lehrwerke werden wie andere Materialien auch angeboten, sie steuern aber nicht das Unterrichtsgeschehen. Der Lerner kann aus einer Fülle unterschiedlicher Materialien auswählen.

* Die Arbeit mit lebenswichtigen authentischen Fragestellungen entspricht dem pädagogischen Grundprinzip der authentischen Lernumgebung, in der die Lerninhalte, d.h. hier die fremde Sprache, konkret gebraucht werden können.

* Die Bereitstellung von Prozeßmaterialien, zu welchen auch Lern- und Arbeitstechniken gehören, entspricht dem pädagogischen Grundprinzip nach selbständiger Gestaltung des eigenen Lernprozesses.

* Die bewußte Fokussierung auf Lernprozesse bezieht sich auf das pädagogische Grundprinzip der Reflexion über den eigenen Lernprozeß.

* Die Evaluierung des Gelernten trägt dazu bei, daß die Lernenden sich der Effizienz der gewählten Produkt- und Prozeßmaterialien (u.a. auch der Lern- und Arbeitstechniken) bewußt werden und ihren eigenen Lernprozeß besser verstehen lernen.

* Die Sozialform der Gruppenarbeit unterstreicht das pädagogische Grundprinzip des sozialen Lernens.

These 18 : Es muß davon ausgegangen werden, daß derzeit nicht alle Prinzipien des autonomen Lernens im institutionalisierten Fremdsprachenunterricht realisiert werden können. Ein möglicher Einstieg wird in einer allmählichen Loslösung vom Lehrwerk als Leitmedium und in einer stärkeren Berücksichtigung von Lern- und Arbeitstechniken gesehen. Authentische Materialien, die das Lehrwerk ergänzen und später nach und nach ersetzen können, können unter Einbeziehung der Neuen Technologien bereitgestellt werden.

These 19: Lern- und Arbeitstechniken können auch in einem Klassenzimmer, in welchem die Lernenden mit den Prinzipien der Lernerautonomie noch nicht vertraut sind, erarbeitet werden, ohne auf Lernertraining zurückgreifen zu müssen. Möglichkeiten sind hier:

* Entwicklung von selbstreflexiver Kompetenz (Diskursivität, Introspektion) in Gruppenarbeit: Fähigkeit, über die eigene Sprachverarbeitung und das eigene Lernen nachdenken zu können: Was tue ich, wenn ich etwas sage, lese etc.? Was tue ich, wenn ich lerne?

* Angebote von Lern- und Arbeitstechniken, die vom Lerner selbständig erprobt und auf ihre Tauglichkeit überprüft werden können. (Arbeit mit dem Wörterbuch, Arbeiten mit Texten etc.)

* Angebote von *cognitive tools*, die es dem Lerner ermöglichen, Hypothesen über die eigenen Konstruktionsprozesse aufzustellen.

* Angebote von sogenannten reichen Lernumgebungen (rich learning environments), an denen der Lerner seine Hypothesen erproben kann. Möglichkeiten sind auch hier über die neueren Technologien gegeben.

These 20: Die hier vorgestellten Thesen zur Lehr- und Lernbarkeit von Sprachen stehen zur Zeit nicht nur in der pädagogischen sondern auch in der politischen Diskussion im Vordergrund. In der gerade veröffentlichten Denkschrift "Zukunft der Bildung - Schule der Zukunft" werden ähnliche Thesen aufgestellt und konkrete Vorstellungen zur Umsetzung entwickelt. Die Schule, das institutionalisierte Lernen als solches wird nicht in Frage gestellt. Die verkrusteten Strukturen des institutionalisierten Unterrichts müssen aber aufgebrochen und im Sinne unseres heutigen Wissens über das Lernen verändert werden.

Die Diskussion um den 'radikalen Konstruktivismus' war eine sehr deutsche Diskussion. Weitere, erste Informationen finden Sie in der deutschen und englischen Wikipedia (*constructivism, psychological school*). Die *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 2002/2 veröffentlicht Repliken von Rüdiger Grotjahn, Adelheid Hu und Dieter Wolff auf Michael Wendts Position, die dieser in dem Aufsatz 'Kontext und Konstruktion: Fremdsprachendidaktische Theoriebildung und ihre Implikationen für die Fremdsprachenforschung' (*Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 13, 2002/1, S. 1-62) nochmals dargelegt hat. Wendt hat auf die Repliken in 'Am Anfang war die Konstruktion... Eine Erwiderung' (*Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 14, 2003/2, S. 263-282) geantwortet.

16. Das mehrsprachige mentale Lexikon, die *Interlanguage* und der Fremdsprachenerwerb

Die Interkomprehensionsdidaktik und ihre eng verwandten Konzepte – DaF/E, EaG, DaF/E, vernetzendes Sprachenlernen', *EuroCom* mit den Ausrichtungen *EuroComRom*, *EuroComGerm*, *EuroComDidact*, das Gesamtsprachencurriculum (Mutter-, Zweit- und Fremdsprachen)⁹², Plurale Ansätze, *cross lingual learning* u.a.m. – haben mindestens fünf Eigenschaften gemeinsam:

1. Für sie ist die Organisation von intra- und interlingualen Transferprozessen grundlegend (F.-J. Meißner, Transfer und Transferieren. Anleitungen zum Interkomprehensionsunterricht [H.G. Klein & Dorothea Rutke [Hrsg.], *Neuere Forschungen zur Europäischen Interkomprehension*. Aachen: Shaker 2004, S. 39-66]; ders., Teaching and learning intercomprehension: a way to learner autonomy [Inez De Florio-Hansen (ed.),

92

Parallel zur Entwicklung von Modellen zur Mehrsprachigkeit und zu multiplem Sprachenlernen in der Linguistik und in der Spracherwerbsforschung zeichnet sich eine curriculäre Trendwende ab, die wir mit Begriffen wie *Gesamtsprachencurriculum* oder *integrierter Sprachendidaktik* umschreiben können." (B. Hufeisen & M. Lutjeharms, Einleitung [B. Hufeisen & M. Lutjeharms, *Gesamtsprachencurriculum, Integrierte Sprachendidaktik, Common Curriculum. Theoretische Überlegungen und Beispiele der Umsetzung* [Tübingen: Narr 2005, S. 9])

Der Begriff hat den Vorteil, dass er alle Komponenten der Mehrsprachigkeitsdidaktik umfasst und damit auf alle relevanten Lernkontexte – vom vorschulischen Lernen bis hin zur Erwachsenenbildung – zutrifft. Er ist damit sowohl auf den Lernkontext Deutsch als Zweitsprache an Kinder mit Migrationshintergrund anwendbar als auch auf *Éveil aux langues* (Michel Candelier, *Janua Linguarum : La porte des langues. L'introduction de l'éveil aux langues dans le curriculum* [Conseil de l'Europe 2003]), auf Sprachenbewusstheit (Sigrid Luchtenberg, Mehrsprachigkeit und Deutschunterricht: Widerspruch oder Chance? Zu den Möglichkeiten von Language Awareness in interkultureller Deutschdidaktik [Eva-Maria Rastner (Hrsg.), *Sprachaufmerksamkeit [Informationen zur Deutschdidaktik 26(3)*. Innsbruck usw.: Studien Verlag 2003, S. 27-46]), H.-J. Krumm, Mein Bauch ist italienisch... Kinder sprechen über Sprache (Nicole Baumgarten, Claudia Böttger, Markus Moltz & Julia Probst [Hrsg.], *Übersetzen, Interkulturelle Kommunikation, Spracherwerb und Sprachvermittlung - das Leben mit mehreren Sprachen. Festschrift für Juliane House zum 60. Geburtstag* [Bochum: AKS 2004, S. 109-113]) oder auf Mehrspracherwerb im Alter (Annette Berndt [Hrsg.], *Fremdsprachen in der Perspektive lebenslangen Lernens* [Frankfurt a.M. 2013]). U.a.m.

Towards Multilingualism and the Inclusion of Cultural Diversity [Kassel: University Press, pp. 37-58]).

2. All diese Konzepte und Ansätze sind der Mehrsprachigkeit und der Mehrkulturalität ([Fäcke 2019a](#), [2019b](#)) verpflichtet.
3. All diese Konzepte zielen auf Nutzung möglicher Lernökonomie zum Aufbau von Mehrsprachigkeit bzw. Mehrsprachigkeitsprofilen.
4. All diese Konzepte nutzen die Mehrsprachigkeit des mentalen Lexikons der Lernerinnen und Lerner (s. [Raupach 1994](#)).
5. Alle Konzepte fordern ein reflexives Herangehen an Zielsprachen und Mehrsprachigkeit bzw. deren Erwerb.

*

- ✚ Peter Skehan, *A Cognitive Approach to Language Learning* (Oxford: University Press 2008).
- ✚ F.-J. Meißner, La didactique de l'intercompréhension à la lumière des sciences de l'apprentissage. (Virginie Conti & François Grin [éds], *S'entendre entre langues voisines: vers l'intercompréhension. Actes du Colloque international sur l'intercompréhension. Novembre 2006 à l'université de Genève*. Genève: Georg Editeur 2008, pp. 229-250]).
- ✚ Jasone Cenoz, Britta Hufeisen & Ulrike Jessner (eds.), *The Multilingual Lexicon* (Dordrecht: Kluwer Academic Publishers 2003).
- ✚ Clemens Knobloch, *Sprache und Sprechfähigkeit. Sprachpsychologische Konzepte* (Tübingen: Niemeyer 1994).
- ✚ Rod Ellis, *The Study of Second Language Acquisition* (Oxford: University Press 1994).
- ✚ Gert Rickheit & Hans Strohner, *Grundlagen der kognitiven Sprachverarbeitung* (Tübingen/Basel: Francke 1993).
- ✚ Kees De Bot, A bilingual Production Model: Levelt's Speaking Model Adapted (*Applied Linguistics 13*, 1992, pp. 1-24).
- ✚ David E. Rumelhart, Accretion, tuning and restructuring (J. W. Cotton & Roberta L. Klatzky [eds], *Semantic Factors in Cognition* [Hillsdale, N.J.: Erlbaum 1978, pp. 37-53]).
- ✚ David E. Rumelhart & Donald A. Norman, *Accretion, Tuning, and Restructuring: Three Modes of Learning* (<http://www.dsoergel.com/UBLIS571DS-06.1a-1Reading10RumelhartAccretionTuningAndRestructuring.pdf>)

- ✚ Jean Aitchison, *Wörter im Kopf. Eine Einführung in das mentale Lexikon* (Tübingen Niemeyer 1994, engl. 1987).
- ✚ Frank G. Königs, *Normenaspekte im Fremdsprachenunterricht. Ein konzeptorientierter Beitrag zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts* (Tübingen: Narr 1983).

*

The number of words known by an educated adult, is unlikely to be less than 50.000 and may be as high as 250.000. These high figures suggest that the mental lexicon is arranged in a systematic basis. (J. Aitchison, *Words in the Mind*, Oxford/New York: Blackwell 1987, p. 7)

Als mentales Lexikon wird die psycholinguistische Organisation von sprachlichen Wissensschemata bezeichnet: Wörter, Wortbildungsregeln, Morphologie, Syntax, Bedeutungen, Funktionen, Aspekte und all das, was die Architektur einer Sprache ausmacht; zudem das, was individuelle Sprachteilhaber über diese Schemata deklarativ oder prozedural wissen: Aussprache eines Wortes, wer-benutzt-das-Wort-wann-wo-wie-mit wem usw. Beispiel: Die umgangssprachliche Wendung *Mein lieber Schwan* wird verwendet, um Erstaunen oder Ärger auszudrücken. Zur Anwendung genügt es nicht, Bedeutung und Schriftform sowie die regulären Ausspracheregeln zu kennen, denn kennzeichnend ist die Ärger oder Erstaunen ausdrückende Aussprache, die sich in der ungewöhnlichen Längung des Vokals *liieber* ausdrückt. Zudem sollte man wissen, dass oft eine despektierliche Abtönungsformel folgt *...ist der bekloppt/doof* oder ähnlich. – Und natürlich spielen jeweils ganz andere Organisationsprinzipien beim produktiven Zugriff oder bei der Identifikation von Wörtern, Morphemen, Syntax usw. eine Rolle, als es etwa die alphabetische Anordnung von Wörterbuchinventaren suggerieren könnte.

The second reason why words are likely to be well organized in the mind is that they can be located so fast, literally in a split second. This is apparent above all from the speed of normal speech, in which six syllables

a second, making three or more words, is fairly standard (...). And experiments have confirmed this figure, showing that native speakers can recognize a word of their language in 200 milliseconds or less from its onset, that is, approximately one fifth of a second from its beginning. (Aitchson, bd.)

Forschungen mit Mehrsprachigen zeigen, dass, wie schon erwähnt, Elemente unterschiedlicher Sprachen interagieren (u.a. [De Angelis & Selinker, 2001](#)). Die Interaktion erklärt die Wirksamkeit sowohl des positiven Transfers als auch (weniger) der Interferenz. Schon Aristoteles nennt als Assoziationen auslösende Faktoren⁹³: (1) die räumliche und zeitliche Nähe zwischen den assoziierten Elementen, (2) ihre Ähnlichkeit und (3) ihre Gegensätzlichkeit. Auf die Mehrsprachigkeit übertragen, heißt dies im Bereich des Lexikons: (2a) Ähnlichkeit von Signifikanten (z.B. fr. *tergiverser* und sp. *tergiversar*), (2b) Ähnlichkeit und semantische Nähe von Signifikaten (*tergiverser*, *hesitar*, en. *to hesitate*, *tergiversar*, *hésiter*, en. *hesitant*, dt. *zögern*, *zaudern* usw.); (3) Gegensätzlichkeit bzw. Antonymie (*white-black*, *schwarz-weiß*, *weiß-schwarz*, *weiß-blanco/negro*, *bianco/nero*, *blanc-noir*, *branco/negro*; *increase-decrease*, *tergiverser-se dépêcher*); räumliche und zeitliche Nähe (*Pferd*, *hennir*, it. *stalla*, *pascolare-äsen*, *cow*, *galopar*, *Zügel-rienda* usw.). Augenfalligerweise interagieren Kontiguität, Intersynonymie und Interantonymie in Texten miteinander; (4) der zeitliche Abstand der Begegnungen mit den assoziierbaren Elementen; dies ist natürlich keine linguistische Kategorie, sondern eine der bloßen Inzidenz. Voraussetzung für eine durch Assoziation und Reflexion vertiefte Fixierung sprachlicher Schemata im mentalen Lexikon ist natürlich

⁹³ In der Semantik hat bereits Stephen Ulmann (*Précis de sémantique française* [Berne: Francke 1975, 5e éd. 1952]) die aristotelischen Muster aufgegriffen, indem er *associations par ressemblance*, *par contenu* und *par contigüité* unterscheidet.

Sprachaufmerksamkeit.

Rumelharts Schematheorie (1978) situiert Assoziationen als Zuwachs an Wissen und Können. Dies sieht auch die DaF-Professorin Gertraude Heydt (*Aufbauwissen für den Fremdsprachenunterricht (DaF). Ein Arbeitsbuch. Kognition und Konstruktion* [Tübingen: Narr 1997, S. 7]):

Nach [Norman](#) steuern drei kognitive Operationen das Lernen: *accretion*, *structuring* und *tuning*. Durch *accretion* (Ergänzung, Zuwachs) kommen neue Wissensstrukturen zu den bereits vorhandenen hinzu und werden einem bereits vorhandenen Wissensschema zugeordnet. *Structuring* bedeutet den eigentlichen Prozess der Integration der neuen Wissensstruktur in die bereits vorhandenen Wissensschemata oder – bei Fehlen derselben – die Bildung neuer Schemata. Die wichtigsten Teilprozesse des Strukturierens sind Kurations-, Reorganisations-, Lösungs- und Abstraktionsprozesse. Mit *tuning* (Abstimmung, Einstellung) ist die Anpassung der Wissensschemata an eine bestimmte Aufgabe gemeint. Eine spezifische Aufgabe kann nämlich erst dann gelöst werden, wenn – bei vorhandenem Wissen und angemessen strukturierten Wissensschemata – die Struktur der Aufgabe angepaßt wird. *Tuning* ist der entscheidende Schritt bei der Entwicklung automatisierter Fertigkeiten.

In ähnlichem Sinne spricht Reinfried von der Überformung des vorhandenen Sprachenwissens durch das Zusammentreffen mit neuen kognitiven Schemata.

*

- ✚ K.-R. Bausch, F. G. Königs & H.-J. Krumm (Hrsg.), *Mehrsprachigkeit im Fokus. Arbeitspapiere der 24. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts* (Tübingen: Narr 2004).
- ✚ Gessica De Angelis & Larry Selinker, Interlanguage Transfer and Competing Linguistic Systems in the Multilingual Mind. (Jasone Cenoz, Britta Hufeisen & Ulrike Jessner [eds.], *Cross-Linguistic Influence in Third Language Acquisition. Psychological Perspectives*. Clevedon: Multilingual Matters 2001 42-58).
- ✚ Neil Naiman, Maria Fröhlich, H. H. Stern & Angie Todesco, *The Good Language Learner. Foreword by Christopher Brumfit* (Cleveland/Philadelphia/Adelaide: Multilingual Matters 1996).
- ✚ M. Reinfried, Innerromanischer Sprachtransfer (*Grenzgänge. Beiträge zu einer modernen Romanistik* 6, H. 12, 1999, S. 96-125).
- ✚ F.-J. Meißner, Das mentale Lexikon aus der Sicht der Mehrsprachigkeitsdidaktik (*Grenzgänge* 6, H. 12, 1999, S. 62-80).

- ✚ Larry Selinker, *Rediscovering Interlanguage* (London: Longman 1992).
- ✚ Pit S. Corder, *Error Analysis and Interlanguage* (Oxford: Pergamon Press 1981).

*

In engem Verhältnis zu den psycholinguistischen Forschungen zur Zweit- und Mehrsprachigkeit steht die Entdeckung der Interlanguage durch Larry S. Selinker (Language Transfer [*General Linguistics* 9, 1969, pp. 67-92]). Hierunter ist das Sprachkonstrukt zu verstehen, das Lerner einer fremden Sprache, aber auch Kinder beim Erwerb der Erstsprache ausbilden.

Interlanguage bezeichnet einen Kompetenzstatus den ein Lerner (...) einer Fremdsprache X zu einem gegebenen Zeitpunkt seines (...) Erwerbsprozesses in der Zielsprache erreicht. Die i. hat idiosynkratische Züge und kann erheblich von der präskriptiven oder statistischen Norm der Zielsprache abweichen. Als Ausdruck transitorischer Kompetenz verrät die i. deutliche Spuren der mental in den Erwerbsprozess involvierten 'vorbekanntem' Sprachen. (...) Als weitere Merkmale sind ihre Dynamik und hochgradige Veränderbarkeit und Instabilität zu nennen. I. ist als ein Kontinuum zu begreifen. (Meißner, *Interlanguage* [Surkamp, (Hrsg.), 2010, S. 126])

Wie das Zitat deutlich macht, trug das plausible und empirisch belastbare Konzept der Interlanguage (auch Interim- oder Lernersprache) zur Überwindung der im Zeichen des Behaviorismus dominierenden *blackbox*-Theorie bei. Für die Theoriebildung der Interkomprehensionsdidaktik und des vernetzenden Sprachenlernens ist das Konzept grundlegend, denn es erklärt die Interaktion der einem Individuum verfügbaren Sprachen im mentalen Lexikon.

Diese Interaktion greift auf sog. Transferbasen zu, welche die materiellen Grundlagen der mehrsprachlichen Lernökonomie stellen. Es geht immer um das Abgleichen von im System der Sprache(n) angelegten Möglichkeiten bzw. das Disambiguieren sprachlicher Schemata. 'Fehler' werden in diesem Ansatz als für das individuelle Sprachenwachstum notwendige Erscheinungen begriffen –

sie spiegeln 'Hypothesen' zum Ausprobieren von sprachlichen Ausdrucksmöglichkeiten.

Eine weitere Bemerkung erscheint an dieser Stelle erforderlich. Sie betrifft die Zielsprache im Klassenzimmer. Hierzu bemerkt Frank G. Königs in seiner Habilitationsarbeit:

Die Grundannahme dieser Arbeit, derzufolge es 'die' Norm im Fremdsprachenunterricht nicht gibt, stattdessen aber eine Vielzahl diverser, auf unterschiedlichen Ebenen anzusiedelnden Normen, ist durch die Beschreibung der fremdsprachenunterrichtlichen Faktorenkomplexion bestätigt worden. (1983: 483)

Und mit Fritz Abel (Die Zielsprache des Fremdsprachenunterrichts [Dietrich & Geckeler [Hrsg.], *Logos Semantikos. Studia linguistica in honorem Eugenio Coseriu, 1921-1981* [Berlin et al.: De Gruyter 1981, Bd. V, S. 7-18]) lässt sich feststellen, dass die pädagogisch-konstruierte Sprache des Klassenraums in der Realität (z.B.) des französischen Diaregisters keine Entsprechung hat. Es handelt sich um eine künstliche, zu pädagogischen Zwecken konstruierte Varietät der jeweiligen Zielsprache. Ähnliches wird sich für andere Zielsprachen sagen lassen (vgl. [Mindt](#) 2005; [Meißner](#) 2008; [2007](#)). Der Unterschied wurde vor allem durch die Ergebnisse der schon angedeuteten Forschungen zu den mündlichen Sprachregistern deutlich. Er besteht abgemildert in den neueren Lehrwerken bis heute fort⁹⁴. Der Unterschied zwischen 'pädagogisch-konstruierter' und authentischer Sprache (das betrifft nicht lehr- oder lernintentionales Sprechen und Schreiben) wird durch den Einsatz heutiger audiovisueller Medien bemerkenswert enorm verkleinert. Die Linguistik der Mündlichkeit hat die

⁹⁴ Vgl. F.-J. Meißner, Zur Geschichte der Fachbegriffe der rezeptiven Mündlichkeit im Fremdsprachenunterricht ([Martinez & Meißner \[Hrsg.\], 2018](#), S. 77-106).

Unterschiede zwischen 'Spreche' und 'Schreibe' erklärt und damit der Didaktik die Möglichkeit eines angemessenen Verständnisses der verschiedenen Sprachregister eröffnet.

Dem Fremdsprachenerwerb gibt dieser Zusammenhang potentiell eine neue Qualität.

17. Mehrsprachigkeits- und Mehrkulturalitätsdidaktik

Erinnern wir uns:

Langfristig verfolgt die Kommission das Ziel, die individuelle Mehrsprachigkeit zu fördern, **bis alle Bürger/innen zusätzlich zu ihrer Muttersprache über praktische Kenntnisse in mindestens zwei weiteren Sprachen** verfügen. (Kommission der Europäischen Gemeinschaften, *Eine neue Rahmenstrategie für Mehrsprachigkeit*, 22.11.2005, S. 4)

Mit *Mehrsprachigkeits-* und *Mehrkulturalitätsdidaktik* begegnen zwei Orientierungsbegriffe der Fremdsprachendidaktik – *umbrella terms*, in der politischen Semantik auch Plastikwörter⁹⁵ oder *catch words* genannt. Sie umreißen

Plastikwörter, so Uwe Pörksen (Plastikwörter oder die Mathematisierung der Umgangssprache [*Technische Dokumentation 2000*])

<http://www.doku.net/artikel/plastikwoe.htm>:

- ... transportieren die Autorität der Wissenschaft in die Umgangssprache und bringen zum Schweigen (...) Sie sind umwandelbar in Geld (Kommunikation, Information) (...) und in erster Linie ein Geschäft) (...) Sie gehören einem internationalen Code an. (...) zeichnen sich aus durch einen hohen Abstraktionsgrad. Ihr Anwendungsbereich ist fast unbegrenzt, sie bringen riesige Erfahrungsfelder auf einen einzigen Nenner. Diese abstrakte Sprache schafft einheitliche übersichtliche Räume und entzieht die individuellen Besonderheiten – das betroffene Leben – dem Blick.
- *Umbrella terms* packen – wie der Name schon ausdrückt – ganz verschiedene Referenzen – Dinge, Erfahrungen, vermeintliche und echte Notwendigkeiten – sozusagen unter einem Dach zusammen. Die Kombination von *Mehrsprachigkeits-* und *Mehrkulturalitätsdidaktik*, *Kompetenz*, *Lernerautonomie* fasst in diesem Sinne nahezu alles zusammen, was bisher unter dem Titel ‚Nachtrag‘ berichtet wurde.
- *Catch words* sind – verkürzt gesagt – verbale Werbeslogans, die dem Empfänger kaum die Freiheit lassen, sie abzulehnen: „Easy to remember, pleasant to repeat“. *Umbrella terms* der aktuellen Fremdsprachendidaktik sind u.a.: Wiederum *Lernerautonomie*, *Kompetenz*, *Mehrsprachigkeit*, dann: *interkulturelles Lernen*, *interkulturelle Kommunikation* u.a.m. Harald Weinrich (*Linguistik der Lüge* [Heidelberg: Lambert Schneider 1966]) betont, dass sich lügenhafte Worte und Phrasen daran erkennen lassen, dass sie hochgradig frequent auftreten und keiner (empirischen) Überprüfung standhalten. Dies deutet einen möglichen Missbrauch fachsprachlicher Terminologie an. Andererseits erfüllen solche Bildungen als „Bewegungsbegriffe“ im Sinne Kosellecks durchaus einen legitimen Zweck (R. Koselleck, *Begriffsgeschichten. Studien zur Semantik und Pragmatik der politischen und sozialen*

zusammen Ziele und Zwecke des Europäischen Fremdsprachenunterrichts und sind weitgehend komplementär, was sich aus der engen Verbindung von Sprache und Kultur erklärt. Da die Fachsprache der Fremdsprachendidaktik außerhalb der Forschung durchaus auch werbenden Charakter hat, sind solche mehrdeutigen Begriffe notwendig, sollen sich doch die Adressaten des Unterrichts angesprochen fühlen: Lehrkräfte unterschiedlicher Schularten und Fächer, Eltern, Schüler, Kinder und Erwachsene: Gruppen eben, mit sehr unterschiedlichen Sprachlern- bzw. Sprachlehrerfahrungen. – Da diese Begriffe für die Sprachenberatung, die Sprachenpolitik und die Unterrichtsgestaltung von Bedeutung sind, sollten in der Sprachenberatung Tätige deren Art, Funktion und Wirkungsweise kennen.

17.1 Sprachenberatung

Eine Bemerkung vorab: Allerdings genügt es nicht, auf die Begriffe zu schauen. Denn längst sind solche zu Klischees – Vorurteilen gegenüber Fremdsprachen, Lernen und Methoden – geronnen, die oft nur eine (individuelle) Seite der Erfahrungen aufzeigen. Freilich verdanken die verschiedenen Klischees ihren Erfolg nicht zuletzt realen Erfahrungen, die wiederum Folgen eines bestimmten, lernerseitig oft nicht hinterfragten Unterrichts sind, seiner Ziele, seiner Methodik und seines pädagogischen Überbaus bzw. des so vermittelten Sprachlernerlebnisses. Ein schwammiger, aber gleichwohl vertrauter Begriff ist z.B.

Sprache. Mit einem Nachwort zu Einleitungsfragmenten Reinhart Kosellecks von Carsten Dutt [Frankfurt am Main 2006]). Fazit: Es ist zu überprüfen, ob mit der jeweiligen Benutzung eines solchen Begriffes nicht bloß alter Wein in neue Schläuche gefüllt wurde, ob also *interkulturell* in einem gegebenen Ko-Text tatsächlich mehr und anderes meint als der ältere Nachbarbegriff *landeskundlich*.

der schon erwähnte *Fehler*⁹⁶. Wenn selbst die Forschung naiv Probanden die Frage stellt: „Haben sie beim Erlernen von Spanisch Erfahrungen mit Interferenzen aus dem Französischen oder Englischen gemacht?“ so wird diese (suggestive) Frage i.d.R. erwartungsgemäß ebenso bejaht wie ihr Gegenteil: „Haben Sie beim Erlernen von Portugiesisch lernökonomische Effekte dank ihrer Vorkenntnis von Spanisch erlebt?“ Es fehlt jeweils die für die Interpretation der Antworten notwendige Ergänzung: „Beschreiben Sie zuvor, wie Ihr Unterricht Ihrer Fremdsprachen mit dem Phänomen positiver/negativer Transfer umgegangen ist.“ – Beide Effekte sollten möglichst messbar sein, denn vor allem dann können belastbare und differenzierte Aussagen gewonnen werden. Die Belastbarkeit einer Aussage ist also an der Validität einer Forschungsmethode zu messen. Und diese beginnt bei den richtigen Fragen. – Doch davon später mehr.

*

- ✚ [F.-J. Meißner, C. Beckmann & A. Schröder-Sura \(2008\)](#), S. 164-173
- ✚ Grit Mehlhorn, Gesprächsführung in der individuellen Sprachlernberatung (*Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 11(2), 2006, S. 1-9). <https://tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/article/view/366/355>.
- ✚ F.-J. Meißner, Lernberatung (Udo O. H. Jung [Hrsg.], *Praktische Handreichung für Fremdsprachenlehrer*. In Zusammenarbeit mit Heidrun Jung. 4. vollständig neu bearbeitete Auflage [Frankfurt a.M.: Peter Lang 2006, S. 374-381]).
- ✚ F.-J. Meißner, Sprachenberatung. Einleitung zum Themenheft (*französisch heute*

⁹⁶ ...wenn solche allein in den Segmenten Morphologie, Syntax-, Tempus und Modusregeln loziert werden. Wie verhält es sich mit der Aussprache (Euphonie) auf der Wort- und Satzebene? Wie mit situationsadäquatem Sprechen (fehlende kollokative Kompetenz, Unkenntnis der Diastratik) u.a.m.? (vgl. Dorothea Möhle & Manfred Raupach, Ausdrucksschwierigkeiten als Merkmal von Lerner Sprache. Sprachproduktion fortgeschrittener Lerner im Französischen [Gerd Henrici & Ekkehard Zöfgen, [Koord.], *Fehleranalyse und Fehlerkorrektur* [Tübingen: Narr 1993, S. 109-128]). Auf die produktive Rolle des Fehlers für den Spracherwerb wurde hingewiesen (auch: Karin Kleppin, Förderung des autonomen Lernens durch Reflexion über die eigenen Fehler (*Fremdsprachen und Hochschule* 58, 2000, S. 41-48).

34, 2003, S. 310-323). (Download: www.eurocomdidact.eu)

- ✚ Karin Kleppin, Sprachlernberatung: Zur Notwendigkeit eines eigenständigen Ausbildungsmoduls (*Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 14(1), 2003, S. 71-85).
- ✚ F.-J. Meißner, *Schulsprachen zwischen Politik und Markt: Sprachenprofile, Meinungen, Tendenzen, Analysen. Eine Einführung in die Sprachenberatung*. (Frankfurt a.M.: Diesterweg 1993). (Download: www.eurocomdidact.eu)

Obwohl bereits 1993 erschienen, schildert das Werk die Eckpunkte des Diskurses in immer noch teil-aktueller Weise.

- ✚ F.-J. Meißner, Die Rolle des Lehrers in der Sprachenberatung (*französisch heute* 23, 1994, S. 312-318). (Download ebd.)

*

Während sich *Sprachlernberatung* darauf bezieht, wie ein individueller Lerner (vgl. [Riemer](#) 1997) fremde Sprachen optimal lernt (vgl. die Information zur Sprachlernwerkstatt der Uni-Gießen von [H. Martinez](#); sodann: Kleppin 2003, Mehlhorn 2006), meint *Sprachenberatung* etwas anderes: Der Begriff betrifft Fragen um Sprachenwahl und Sprachenfolge, vor denen Eltern und deren Kinder zu Beginn vor allem der primar- und sekundarstufigen Laufbahn stehen. Die Sprachenwahl und die Sprachenfolge sind neben der Wahl des anvisierten Schultyps bzw. der Schullaufbahn der erste Bereich, in dem Eltern die Möglichkeit haben, die zu lernenden Fächer und ihrer Reihenfolge selbst zu wählen. Die zweite Gelegenheit, die eher Schülerinnen und Schüler betreffen, bietet sich zu Beginn der Sekundarstufe II mit der Wahl der Grund- und Leistungskurse. Lehrerinnen und Lehrer können hierbei jeweils beratend zur Seite stehen. Die Fachverbände stellen Materialien zu ‚ihrer‘ jeweiligen Fremdsprache zur Verfügung. Sie tun dies mit sehr unterschiedlichem Geschick und manchmal sind die Informationen eher von plattem Lobbyismus als von empirisch belastbaren Daten geprägt. Auch die Presse schildert den Sachverhalt oft durch die subjektive (oft unqualifizierte) Sichtweise einer Redakteurin oder eines Redakteurs. Von der Sprachenberatung ist deshalb zu verlangen:

1. Die Information muss objektiv, empirisch stimmig und nachprüfbar erfolgen. Wie wichtig die Kenntnis der Ergebnisse der Bildungsforschung sind, belegt der folgende Kommentar, in dem die damals am Berliner Max Planck-Institut für Bildungsforschung tätige Professorin, Elsbeth Stern, zu einem tendenziösen Zeitschriften-Beitrag Stellung bezieht. Die Aussage hatte in naiver Weise die Rolle der Rücklaufquote eines Managers der deutschen Wirtschaft zugeschickten Fragebogens zum Nutzen von Lateinkenntnissen in der Wirtschaft übersehen (Zuschrift zum Beitrag „Die Führungskräfte der Wirtschaft und das Latein“ von W. D. Lebek [*Forschung & Lehre* 12, 2001, S. 67 ff.])

Die beschriebene Untersuchung ist aus der Sicht der empirischen Sozialforschung in zentralen Punkten zu kritisieren. Eine Rücklaufquote von 27 Prozent erlaubt keine Generalisierung der gefundenen Ergebnisse auf die Gesamtpopulation der Manager. Vielmehr hielten offensichtlich 73 Prozent der angeschriebenen Personen die Frage nach Latein für so unwichtig, daß sie sich eine Antwort erspart haben. Darüber hinaus hätte man weitere Schulfächer in die Bewertung einbeziehen sollen, um den Stellenwert von Latein im Vergleich zu anderen Lerninhalten zu erfassen. Aber auch abgesehen von methodenkritischen Punkten ist die Intention der Studie höchst fragwürdig. Entscheidungen über schulische Lerninhalte sollten generell nicht auf der Grundlage von Meinungsäußerungen einer Berufsgruppe getroffen werden. (Elsbeth Stern, Macht Latein klug? [*Forschung & Lehre* 2/2002, S. 94]).

2. Informationen müssen die Lehrziele eines Faches benennen und gewichten. Das von der EU definierte Erziehungsziel lautet wie eingangs hervorgehoben: **neben der Muttersprache „mindestens“ zwei Fremdsprachen operabel können.** Das Adverb *mindestens* legitimiert die Qualifizierung der Leitlinie als 'mehrsprachiges Minimum'. Wer immer sich innerhalb eines fixierten Rahmens für etwas entscheidet, entscheidet sich – indirekt – auch immer gegen ein mögliches Anderes. Dies gilt auch bei der Wahl der Schulsprachenfolge.

3. Die Rollen möglicher Zielsprachen sind zu konkretisieren: Warum und wozu z.B. Englisch, Französisch, Spanisch, Russisch usw. oder Latein? Anzusprechen sind hier: Welche Sprachkenntnisse verlangen welche Studiengänge? ... die Berufswelt im Allgemeinen? ... die persönliche Situation des einzelnen Lerner? Wie groß ist der kommunikative Radius der Sprachen (z.B. Spanisch als Sprache einer jungen Bevölkerung in Mittel- und Südamerika sowie den USA, *English as an International Language*, Italienisch als Sprache eines faszinierenden Landes und sympathischen Volkes mit einer attraktiven Lebensart, als wichtige Sprache kunsthistorischer Studien usw.). Welche Mehrsprachigkeitsprofile erleichtern die Ausbildung von Sprachlernkompetenz? Welche Rolle spielen die Nachbarsprachen im eigenen Sprachenhaushalt? Man erreicht mit der Belegung einer Sprache natürlich noch kein nativ-nahes zielsprachiges Kompetenzniveau. Deshalb ist auch über eine diversifizierte und abgestufte Mehrsprachigkeit nachzudenken. Wer z.B. Russischkenntnisse erwirbt, erleichtert sich – insbesondere bei Nutzung des interkomprehensiven Ansatzes – das spätere Erlernen weiterer slavischer Sprachen. Auch Polnisch kann als Türöffner für weitere slavische Sprachen fungieren. Ähnlich verhält es sich mit Französisch und seinen romanischen Schwestern (H. G. Klein, Das Französische: die optimale Brücke zum Leseverstehen romanischer Sprachen [*französisch heute* 33, 2002, S. 34-46]). Sodann: Welche Rolle spielen die Alten Sprachen – Latein und Griechisch – bezüglich ihrer spezifischen Lehrziele und für den Erwerb moderner Sprachen? Möglichkeiten der Entwicklung von Erfahrungen und Strategien zum Hör- oder Hörsehverstehen, zum interkulturellen Sprechen, zur interkulturellen Kommunikation bietet der Lateinunterricht nicht. Im Falle des Fremdverstehens führt der altsprachliche Unterricht in eine Begegnung mit

zeitlich distanter kultureller Fremdheit, was den interkulturellen Lernzielen gewisse Grenzen setzt, aber auch neue Wissensfelder eröffnet. Denn ohne die Kenntnis dieser Sprachen ist ein Verstehen der abendländischen Ideengeschichte, soweit sie die antike und mittelalterliche Welt betrifft, nicht möglich (vgl. Oskar Reichmann, Möglichkeiten der Erschließung historischer Wortbedeutungen [M.A. van den Broek & G.-J. Jaspers (Hrsg.), *In diutscher Diute. Festschrift für Anthonj van der Lee zum 60. Geburtstag* [Amsterdam: Rodopi 1983, S. 111-140]). Weitere zu beantwortende Kernfragen lauten: Für welche Studiengänge ist die Kenntnis welcher Sprachen erforderlich⁹⁷? Welches Sprachlerninteresse liegt vor?

Die Formel Sprachen als Brückensprachen zu weiteren Sprachen stellt die Frage nach dem Königsweg zum Erwerb des [mehrsprachigen Minimums](#). Dies betrifft die Sprachenfolge. Es ist lernpsychologisch und lernökonomisch keineswegs gleichgültig, welcher Fremdsprache ein Kind zuerst begegnet und welches lernrelevante, wiederverwendbare Wissen es sich mit ihrem Erlernen frühzeitig aufbaut. Aus lernökonomischen Gründen sollte diese 1. Fremdsprache prinzipiell zur Muttersprache distanziert sein und zugleich als Brücke zu weiteren Sprachen dienen. Diese Bedingungen erfüllen für deutschsprachige Lerner sowohl die romanischen als auch die slavischen Sprachen – wobei im Sinne der [Eurokomprehension](#) exotische

⁹⁷ F.-J. Meißner & Frank Schöpp, Welche Sprachenkenntnisse für Studium und Beruf? (*französisch heute* 34, 2003, S. 354-371); F.-J. Meißner, *Studierfähigkeit konkret: Erwartungen und Ansprüche der Universität – quergelesen aus der Sicht der Fremdsprachenberatung* (*französisch heute* 24, 1993, S. 151-159). Der downloadbare Artikel resümiert das Buch von Thomas Finkenstaedt & Konrad Schröder, *Sprachenschränken statt Zollschranken? Grundlegung einer Fremdsprachenpolitik für das Europa von morgen* (Essen: Stifterverband der deutschen Wissenschaft 1990) aus Sicht der Sprachenberatung. Englischkenntnisse wurden im Erhebungszeitraum für alle Studiengänge mit Ausnahme der Zahnmedizin gefordert.

Sprachen wie Chinesisch ausgeklammert bleiben. Englisch bietet als 1. Fremdsprache den Vorteil, dass es generell die Motivation für das Fremdsprachenlernen auf hohem Niveau hält ([Meißner et al. 2008](#)). Es hat allerdings den Nachteil, dass es als 1. und nachgefragteste Fremdsprache leicht dazu 'verleitet', auf das Erlernen weiterer Sprachen weniger Wert zu legen, so dass es das Lehrziel des mehrsprachigen Minimums nicht maximal unterstützt. Umso wichtiger ist es, dass der Englischunterricht nicht allein auf die anglophonen Zielkulturen blickt, sondern auch für das Erlernen weiterer Fremdsprachen öffnet (vgl. Jenny Jakisch, *Mehrsprachigkeit und Englischunterricht. Fachdidaktische Perspektiven, schulpraktische Sichtweisen* [Frankfurt a.M.: Lang 2015]).

4. Methodische und organisatorische Fragen zum Fremdsprachenunterricht. Betrachten wir hierzu ein Modell des Wachstums an Sprachen- und Sprachlernkompetenz:

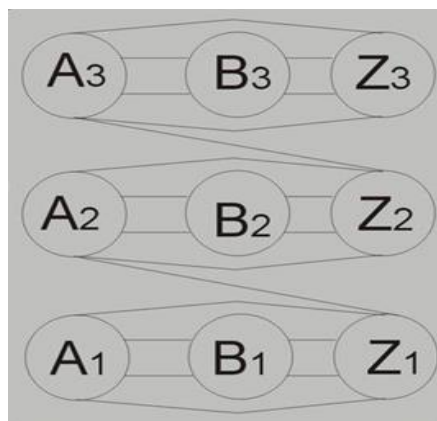


Abbildung 23: Sprachen- und SLK: das übersehene Lernwissen (Meißner & Senger 2001)

A1 bildet den Zeitpunkt ab, an dem ein Kind mit dem schulischen Fremdsprachenlernen beginnt. Zu diesem Zeitpunkt beherrscht es in altersgemä-

ßer Weise seine Muttersprache (L1), und zwar mit der Möglichkeit der Umformung des prozeduralen in deklaratives Wissen. Ein beachtlicher Teil der Kinder verfügt zu diesem Zeitpunkt bereits über zwei Sprachen und den Erfahrungen mit ihrem Erwerb (W. Butzkamm & Jürgen Butzkamm, *Wie Kinder sprechen lernen. Kindliche Entwicklung und die Sprachlichkeit des Menschen* [Tübingen/Basel: Francke Verlag 1999]). Zweisprachig aufwachsende Kinder machen sehr früh Erfahrungen mit interkultureller Kommunikation in verschiedenen Sprachen. Sie sind oft gute Sprachenlerner.

Zum Zeitpunkt A2 setzt der Unterricht einer zweiten Sprache ein. Die Sprachcurricula erlauben zu messen, ob und wie weit die zielsprachlichen Lernziele erreicht wurden; z.B. zum Zeitpunkt (Z1), an dem die 2. Fremdsprache einsetzt. Ist die 1. Fremdsprache Englisch und die 2. Französisch, so bleibt der Lehrperson der 2. Fremdsprache allerdings das gesamte Sprachlernerlebnis ihrer Schülerinnen und Schüler auf dem Gebiet von SLK verborgen. SLK muss also in den Richtlinien für jede Stufe als Lehrziel konkretisiert und explizit gemacht werden, und zwar fachspezifisch und sprachenübergreifend. (Die Fremdsprachendidaktiken haben hier Einiges aufzuarbeiten.) Dabei ist darauf zu achten, dass die Ziele 'tiefe' Prozesse initiieren sollen. Ein bloßes Abhaken von oberflächlichem Lernerverhalten muss verhindert werden. Wie gesagt: Die Lehrerin der 2. Fremdsprache kennt das im Englischunterricht erworbene lernrelevante Vorwissen ihrer Schüler nicht – hier dargestellt im Feld B1. Der Vorgang wiederholt sich beim Erlernen einer 3. oder 4. Fremdsprache, allerdings ist das lernrelevante Vorwissen auf den Lernstrecken und $A2 \rightarrow Z2$, $A1 \rightarrow Z3$ usw. pro Stufe jeweils ungleich größer als $A1 \rightarrow Z1$. Echte und nicht nur alibihaft deklarierte Lernerorientierung beginnt bei der Frage nach dem lernrelevanten

Vorwissen und den Interessen der Lerner bzgl. deren Wirkung für Wissen (*savoir*), Attitüden und Volitionalität (*savoir être*) und Können (*savoir-faire*). Eine kompetente Sprachenberatung muss diese Zusammenhänge Laien vermitteln können. Die vor einem halben Jahrhundert getroffene Feststellung des amerikanischen Psychologen David Ausubel ist heutzutage eigentlich längst ein didaktischer Gemeinplatz, der – leider – in der Praxis allzu oft keine Berücksichtigung findet (auch: Christa Weck, *Lernerautonomie – aus Sicht von Lehrerinnen und Lehrern des Französischen* [Tübingen: Narr 2020]):

If I had to reduce all of educational psychology to just one principle, I would say this: The most important single factor in influencing learning is what the learner already knows. (D. Ausubel, *Educational Psychology. A Cognitive View* [New York: Harcourt Brace & World 1968, p. vi]).

Mit guten Gründen hat die EU mit Blick auf die Weiterentwicklung der Wissensgesellschaft ein mehrsprachiges Minimum definiert. Der folgende, für Deutschsprachige gedachte Terminologievorschlag geht davon aus, daß solide Grundkenntnisse in der *lingua franca* Englisch ein unverzichtbares Desiderat bleiben. Deswegen begegnet das Englische in jeder Mehrsprachigkeitsoption. Da das [Hamburger Abkommen](#) i.d.F. von 1971 für den gymnasialen Bildungsgang festlegt, dass Englisch – wenn es nicht als 1. Fremdsprache unterrichtet wird – als 2. Fremdsprache obligatorisch folgt, wird Englisch in allen Kombinationen nach der Muttersprache auf die 2. oder 3. Position gesetzt.

1. **Umfassende europäische Mehrsprachigkeit (UEM):** Sie umgreift minimal jeweils eine Sprache einer jeden großen europäischen Familie (Germanisch, Slawisch, Romanisch⁹⁸) zzgl. Englisch, also insgesamt mindestens 4 lebende Sprachen, wovon eine die Muttersprache sein kann. Beispiel: Muttersprache De+Ru+Fr+En oder aber De+En+It+Pl.
2. **Westeuropäische Mehrsprachigkeit (WEM):** Sie erfaßt insgesamt drei Sprachgruppen und spart die Slawinen aus (De+Fr+En).
3. **Osteuropäische Mehrsprachigkeit (OEM):** Sie ist der WEM entgegengeordnet und umfasst die slawischen Sprachen (De+Ru+En).
4. **Erweiterte westeuropäische Mehrsprachigkeit (EWEM):** Sie umfasst zwei romanische Sprachen (De+Fr/Pg+It+En).
5. **Erweiterte osteuropäische Mehrsprachigkeit (EOEM):** Als Analogie zu 4 ist sie durch die Kenntnis zweier slawischer Sprachen festgelegt (De+En+Ru+Pl).

Politikberatung

- ✚ Herbert Christ, Politikberatung als Aufgabe der Wissenschaft. Beispiel: Fremdsprachendidaktik (*Praxis des neusprachlichen Unterrichts* 43, 1996, S. 115-124).
- ✚ Herbert Christ, Der Dialog mit der Macht oder das komplizierte Parallelogramm der Kräfte von Politik, Bildungsverwaltung, Fremdsprachendidaktik und Fremdsprachenunterricht (Ingrid Buchloh, H. Christ, Erwin Klein & Nando Mäsch (Hrsg.), *Konvergenzen. Fremdsprachenunterricht: Planung - Praxis - Theorie. Festschrift für Ingeborg Christ aus Anlaß ihres 60. Geburtstages* [Tübingen: Narr 1996, S. 319-336]).

Politikberatung als Aufgabe der Wissenschaft steht schon am Anfang des modernen Fortschrittsgedankens⁹⁹.

Sprachenpolitik ist nicht mehr allein Sache eines Bundeslandes. Es wurde darauf hingewiesen, dass es zahlreiche Verträge zwischen den Ländern, dem

⁹⁸ Die genannten Siglen stehen stellvertretend für andere Sprachen der gleichen Familie; Aussagen zu Sprachenfolgen sind an dieser Stelle nicht unmittelbar beabsichtigt.

⁹⁹ (F.-J. Meißner, Die Bildung der Ellipse *progrès* absolut 'Fortschritt' [*Romanistisches Jahrbuch* 40, 1989, S. 60-82]).

Bund und Staaten innerhalb und außerhalb der EU gibt. Gute Fremdsprachenkenntnisse bedeuten 'Anschlussfähigkeit' an fremde Volkswirtschaften, Kulturen und Menschen. Es wurde bereits betont, dass – exportorientierte – Volkswirtschaften in ihren Bevölkerungen eine breite und diversifizierte Mehrsprachigkeit (unter Einschluss von Englischkenntnissen) benötigen. Dies gilt EU-weit und über das Gebiet der EU hinaus.

Auch die zwischenstaatliche Zusammenarbeit ist organisiert und reguliert. Mehrere Bundesländer haben sich mit ihren Nachbarn in sog. Euroregionen verbunden. Vorbildlich ist u.E. die Region Saar-Lor-Lux. Dies betrifft auch die jeweiligen Nachbarsprachen und deren Pflege. Zu diesem Zweck besteht dort ein Sprachenrat. Was das Saarland betrifft, so ist an die Verdienste von Albert Raasch zu erinnern, der über Jahrzehnte hinweg den dortigen Lehrstuhl für Sprachlehrforschung innehatte, Mitglied des saarländischen Sprachenrates war und das Konzept einer 'Didaktik der Grenzregionen' entwickelt hat (Rita Franceschini, Mehrsprachigkeit: das Lernpotential von Grenzregionen [Andrea Abel, Matthias Stuflesser & Magdalena Putz (Hrsg.), *Mehrsprachigkeit in Europa. Erfahrungen, Bedürfnisse, Gute Praxis/Plurilinguismo in Europa: esperienze, esigenze, buone pratiche/Multilingualism Across Europe: Findings, Needs, Best Practices/Tagungsband/Atti/Proceedings, 24.-26.08.2006 Bozen* [Bozen: Europäische Akademie Bozen 2006, S. 33-42]; A. Raasch, Didaktik der Grenzregionen ([Fäcke & Meißner \(Hrsg.\), 2019](#), S. 469-473)¹⁰⁰.

¹⁰⁰ <http://www.eurac.edu/NR/rdonlyres/E4DF9F14-FE8C-4E44-A221-C0836D96C428/0/Multilingualismindb.pdf>

Allerdings ist die Sensibilität der Bundesländer für Mehrsprachigkeit sehr unterschiedlich – zum Nachteil ihrer [Landeskinder](#), weil gute Fremdsprachenkenntnisse im beruflichen und privaten Leben Chancen eröffnen. Und zwar heute und in Zukunft mehr denn je. Gegenwärtig versäumt es u.E. die fremdsprachendidaktische Forschung in Deutschland weitgehend die Bewegungen der schulischen Lernerkontingente für die einzelnen Sprachen im Blick zu halten. Dabei ist dies von hoher politischer Relevanz nicht zuletzt für die Beratung der Politik durch die Fremdsprachendidaktik, wie nicht zuletzt die Arbeiten von Herbert Christ gezeigt haben¹⁰¹. Fehlende Sprachenberatung nutzt der offensichtlich nachgefragtesten Fremdsprache, sie schadet Mehrsprachigkeitsoptionen.

Neben der Politikberatung steht die notwendige Pressearbeit. Denn die Fremdsprachendidaktiken haben auch die Aufgabe – ganz im Sinne der qualifizierten Sprachenberatung – die Öffentlichkeit über die Bedeutung fremder Sprachen in unserer Gesellschaft aufzuklären.

¹⁰¹ Z.B. H. Christ, Französisch ab Klasse 5. Ergebnisse einer Umfrage bei den Kultusministerien (*Neusprachliche Mitteilungen* 1976, S. 151-154). Auch: [Finkenstaedt & Schröder](#) 1999. Dann: F.-J. Meißner & Andreas Lang, Fremdsprachenunterricht in Deutschland in der Jahrgangsstufe 12 des Gymnasiums im Europäischen Jahr der Sprachen (2000/1) (*Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 16(2), 2005, S. 187-216). Die Studie, die in der Presse eine breite Aufmerksamkeit fand, konnte zeigen, dass Deutschland in puncto Fremdsprachenunterricht alles andere als eine einheitliche Bildungslandschaft war und wohl immer noch ist. Wie die Belegung von Fremdsprachen in der Sekundarstufe II deutlich auswies, waren die sprachlichen Voraussetzungen der angehenden Abiturienten für die erfolgreiche Teilnahme an internationalen Studiengängen für Kinder der einzelnen Bundesländer extrem unterschiedlich (download <http://www.eurocomdidact.eu>). Es fehlen Anschlussstudien.

Vor dem Hintergrund dieser Aussage ist, wie gesagt, das gänzliche Fehlen von aktuellen, belastbaren Statistiken zu beklagen¹⁰². Das Manko betrifft – nach wie vor – vor allem Belegzeiten, Kurstypen und Lernerzahlen sowie Abschlüsse, und natürlich dürften die offiziellen Statistiken verschiedene Populationen nicht vermischen, was Zu- und Abwahlen von Fremdsprachenunterricht versteckt. Es wäre aufschlussreich zu erhellen, wie sich schulische Fremdsprachenbelegungen und Sprachlernerfahrungen auf den Umgang der Erwachsenen mit fremden Sprachen auswirken.

17.2. Mehrsprachigkeitsdidaktik

Wie in Blick auf den Kompetenzbegriff zeigt, umfasst die Mehrsprachigkeitsdidaktik quasi alle dessen komponentiellen Domänen: Wissen, Können und Wollen bzw. Volitionalität und deren Ressourcen. Dabei steht am Anfang jeden freiwilligen Lernens die Volitionalität (Motivation¹⁰³). Schon dies erklärt die Relevanz des frühen Fremdsprachenlernens und seiner verschiedenen Spielarten. Es kommt darauf, nachhaltige Motivation für Sprachenlernen und Neugierde auf fremde Kulturen und ihren Menschen zu erzeugen. Die Domänen Volitionalität (*attitudes, savoir-être*) und Wissen (*savoir, knowledge*) erlauben

¹⁰² Walter Fränzel, Statistische Übersicht über den fremdsprachlichen Unterricht in Europa (F. Thierfelder [Hrsg.], *Deutsch als Weltsprache* [Berlin: Verlag für Volkstum, Wehr- und Wissenschaft: Hans Kyrzeja, 1938, S.185-210]). Manfred Steinhilb, *Spanischunterricht in Deutschland. Entwicklung und gegenwärtiger Stand seiner Institutionen* (Bochum: Brockmeyer 1990). [Meißner 1997](#); ders., Spanischlernen statistisch: Lernerkontingente, Lernerfahrungen, Lernhaltungen, Lernplan (Dagmar Abendroth-Timmer, Marcus Bär, Bárbara Roviró & Ursula Vences [Hrsg.], *Kompetenzen beim Lehren und Lernen von Spanisch. Empirie und Methodik*. [Frankfurt: Peter Lang 2011, S. 43-64]).

¹⁰³ Albert Bandura, *Self-Efficacy. The exercise of control* (New York: Freeman 1997). Marcus Bär, Motivation durch Interkomprehensionsunterricht empirisch geprüft ([Doyé & Meißner \[Hrsg.\], 2010](#), S. 281-290).

für sich genommen noch keinen Spracherwerb und keine Ausbildung von z.B. Hörverstehen, Hörsehverstehen und Sprechen. Hierzu bedarf es regelmäßiger und intensiver Anwendung. Hilfreich ist der reflexive Umgang mit konkreten sprachlichen Schemata und ihrem Abgleich im Sinne des Modells von [Rumelhart & Norman](#), und zwar von *accretion*, *structuring* und *tuning*, der konkreten mentalen Verarbeitung der Zielsprache (Hans-Jürgen Krumm, Bildungspolitische Perspektiven auf Mehrkulturalität ([Fäcke & Meißner \[Hrsg.\]](#), 2019, S. 89-95).

17.2.1 Interkomprehensionsdidaktik

Im Zusammenhang mit [Lernwirksamkeit](#) und dem RePA war bereits mehrfach vom interkomprehensiven Ansatz die Rede. Im Folgenden soll nun, soweit noch nicht geschehen, das Konzept der Interkomprehensionsdidaktik erläutert werden.

Grundlegende Literatur:

- ✚ [C. Fäcke & F.-J. Meißner \(Hrsg.\), 2019](#).
- ✚ Steffi Morkötter, *Förderung von Sprachlernkompetenz zu Beginn der Sekundarstufe. Untersuchungen zu früher Interkomprehension* (Tübingen: Narr 2016).
- ✚ F.-J. Meißner, Filomena Capucho, Christian Degache et al. (eds.), *Intercomprehension: Learning, teaching, research – Apprentissage, enseignement, recherche – Lernen, Lehren, Forschung* (Tübingen: Narr Verlag 2011).
- ✚ P. Doyé & F.-J. Meißner (eds.), *Lernerautonomie durch Interkomprehension – Promoting Learner Autonomy Through Intercomprehension – L'autonomisation de l'apprenant par l'intercompréhension* (Tübingen: Narr Verlag 2010).
- ✚ Marcus Bär, *Förderung von Mehrsprachigkeit und Lernkompetenz. Fallstudien zu Interkomprehensionsunterricht mit Schülern der Klassen 8 bis 10* (Tübingen: Narr 2009).
- ✚ F.-J. Meißner, Christine Beckmann & Schröder-Sura, Anna, *Mehrsprachigkeit fördern. Vielfalt und Reichtum in der Schule nutzen (MES). Zwei deutsche Stichproben einer internationalen Studie in den Klassen 5 und 9 zu Sprachen und Fremdsprachenunterricht* (Tübingen: Narr 2008). (Auch als elektronische Publikation: [http://www1-uni-giessen.de/rom/rka/Zq\(m-](http://www1-uni-giessen.de/rom/rka/Zq(m-)

[didaktik/Multilingualism/](#)
oder <https://www.eurocomdidact.eu>).

- ✚ F.-J. Meißner, Vom Lesen zum Schreiben. Diagnostisches und erwerbsorientiertes mehrsprachiges Schreiben als Strategie zur Förderung von Mehrsprachigkeit und Lernkompetenz (*französisch heute* 39(3), 2008, S. 267-293).
- ✚ F.-J. Meißner, Grundlagen der Mehrsprachigkeitsdidaktik (Erika Werlen & Ralf Weskamp [Hrsg.], *Kommunikative Kompetenz und Mehrsprachigkeit. Diskussionsgrundlagen und unterrichtspraktische Aspekte* [Baltmannsweiler: Schneider-Hohengehren 2007, S. 81-102]). (Download unter: <https://www.eurocomdidact.eu>)
- ✚ F.-J. Meißner, Mehrsprachigkeitsdidaktik ([Tanzmeister \[Hrsg.\]](#), 2007, S. 63-93).
- ✚ Peter Doyé, *Interkulturelles und mehrsprachiges Lehren und Lernen. Zwölf Beiträge zur Fremdsprachendidaktik* (Tübingen: Narr 2006).
- ✚ Hélène Martinez, Marcus Reinfried & Marcus Bär (Hrsg.): *Mehrsprachigkeitsdidaktik gestern, heute und morgen. Festschrift für Franz-Joseph Meißner zum 60. Geburtstag* (Tübingen: Narr 2006).
- ✚ M. Bär, Barbara Gerdes, F.-J. Meißner & Julitte Ring, Spanischunterricht einmal anders beginnen – Erfahrungen mit einem vorgeschalteten Interkomprehensionsmodul (*Hispanorama* 110, 2005, S. 84-93). (Download unter: <https://www.eurocomdidact.eu>)
- ✚ P. Doyé. *Intercomprehension. Reference study*. Preface by Jean-Claude Beacco & Michael Byram (Language Policy Division. Strasbourg: Council of Europe 2005).
- ✚ F.-J. Meißner, Introduction à la didactique de l'eurocompréhension (F.-J. Meißner, C. Meissner, H. G. Klein & T. D. Stegmann, *Les sept tamis. Lire les langues romanes dès le départ* [Aachen: Shaker 2004, pp. 7-104]).
- ✚ [Bausch, Königs & Hans-Jürgen Krumm \(Hrsg.\) 2009.](#)
- ✚ F.-J. Meißner & M. Reinfried (Hrsg.), *Bausteine für einen neokommunikativen Französischunterricht: Lernerzentrierung, Ganzheitlichkeit, Handlungsorientierung, Interkulturalität, Mehrsprachigkeitsdidaktik* (Tübingen: Narr 2001).
- ✚ Horst G. Klein & Tilbert D. Stegmann, *EurocomRom. Die sieben Siebe. Romanische Sprachen sofort lesen können* (Aachen: Shaker 2000).
- ✚ F.-J. Meißner & Marcus Reinfried (Hrsg.), *Mehrsprachigkeitsdidaktik. Konzepte, Analysen, Lehrerfahrungen mit romanischen Fremdsprachen* (Tübingen: Narr 1998).

17.2.1.1 Geschichte

Die Art des Unterrichts fremder Sprachen ist immer auch von den einschlägigen Lern- und Lehrerfahrungen sowie den Lernbedürfnissen und der Lernkom-

petenz geprägt. Mehrsprachigkeitsdidaktik – gemeint ist hier zunächst die *Interkomprehension*, d.i. das Verstehen der fremden Sprache im Moment der verstehenden Begegnung mit einer bislang weder erlernten noch in ihrer Gesellschaft erworbenen Sprache¹⁰⁴ – setzt nicht nur eine dispoible Kenntnis von Transferbasen voraus, sondern auch Kommunikation zwischen Sprechern und Lernern unterschiedlicher Sprachen. Interkomprehension ist Komprehension in Kommunikation, ohne die kein Spracherwerb möglich ist – weder der einer ersten noch einer weiteren Sprache. Dies bedeutet auch, dass Interkomprehension viel älter ist als unsere heutigen Sprachen, deren äußere Gestalt bzw. Normierung – Orthoepie, Orthographie, Morphologie, Syntax usw. – ja nur wenige Jahrhunderte alt ist, wie uns die Geschichte der romanischen, germanischen und slawischen Grammatikographien lehrt ([Polzin-Haumann 2019](#)). Auch den klassischen Sprachen – Latein, Altgriechisch u.a.m. – ging vor ihrer Normierung eine lange Phase der interkomprehensiven Kommunikation zwischen ihren Varietäten (Dialekten, Soziolekten usw.) voraus (dazu: Giacomo Devoto, *Geschichte der Sprache Roms* [Heidelberg: Winter 1968]; Francisco R. Adrados, *Geschichte der griechischen Sprache. Von den Anfängen bis heute* [Tübingen u. Basel: Francke 2002]).

Orte der historischen Interkomprehension sind also überall dort zu finden, wo Menschen verschiedener Sprachen und Sprachvarietäten aufeinandertrafen und

¹⁰⁴ Erworben (*acquiring*) werden Sprachen in natürlichen Sprechsituationen zwischen Sprechern und Hörern oder Lesern, die ja den Text von einem fremden Autor bezogen haben. Gelernt (*learning*) werden Sprachen mit Hilfe von Unterricht, Lehrwerk oder unter einer didaktischen Anleitung (F. G. Königs, Lernen oder Erwerben Revisited. Zur Relevanz der Zweitsprachenerwerbsforschung für die Sprachlehrforschung [*Die Neueren Sprachen* 91, 1992, S. 166-178]).

miteinander sprachen bzw. kommunizierten. Früheste Belege für interkomprehensiv basierte Kommunikation finden sich bei dem Geographen Strabo (64-24 v.Chr.) und dem chinesischen Chronisten Quian Sima (145-86 v.Chr.). Bei ihm liest man¹⁰⁵ (in französischer Übersetzung):

... quant aux caractéristiques de ces étrangers, on disait qu'ils possédaient, à l'ouest du Dayuan jusqu'à l'Anxi, des langages différents mais que leurs coutumes étaient voisines et qu'ils se comprenaient aisément.

Mehrsprachigkeit, Sprachmischung und Interkomprehension begegnete überall: in den Klöstern, auf den Märkten, den großen Handelsstraßen, den Pilgerwegen usw. Von den Versuchen, Sprachennot zu überwinden, zeugen auch frühe Glossare (W. Hüllen, Von Glossaren und frühen Lehrbüchern für den fremdsprachlichen Unterricht. [Kleinschmidt [Hrsg.], 1989, S. 112-122]). Offensichtlich gab es eine Mehrsprachendidaktik *avant la lettre*, wie Lehrwerke und Wörterbücher belegen (F.-J. Meißner, À la recherche des origines d'une didactique du plurilinguisme [Bernard Colombat, Jean-Marie Fournier & Valérie Raby (coord.), *Vers une histoire générale de la grammaire française. Matériaux et perspectives. Actes du colloque international de Paris – HTL/SHEL 27-29/1/2011* [Paris : Champion 2012, pp. 533-550]). Es ist davon auszugehen, dass mehrsprachigkeitsdidaktische Ansätze weitaus verbreiteter waren, als dies die Geschichte der Lehrwerke und der Sprachmeister vermuten lässt. Entsprechend – oft sprachmischend – sprachen auch die Menschen (vgl.

¹⁰⁵ Jaroslav Lebedynsky, *Les Indo-Europeens. Faits, débats, solutions* (Paris : Editions Errance 2006, p. 10) « mentionne ces expériences d'Ératosthène et de Zhang Qian. Dayuan désignait en chinois la vallée de la Ferghana, dans les actuels Ouzbékistan, Kirghizistan et Tadjikistan. L'Anxi est l'ancien nom d'un district de la province du Gansu, dans l'ouest de la Chine. » Ich verdanke die Referenz Fabrice Gilles, *Valorisation des analogies lexicales entre l'anglais et les langues romanes : étude prospective pour un dispositif plurilingue d'apprentissage du FLE dans le domaine de la santé* (Grenoble: Université – thèse –2016, p. 18).

Martine Krämer, *L'interlocution exolingue: hispanophones et Français en conversation informelle* [Wilhelmsfeld: Egert 1991]). So signalisieren es auch die Aufzeichnungen des Genuesen Christoph Columbus, der in kastilischen Diensten stand und mit einer Portugiesin verheiratet war (Enrique A. Ros, ¿Qué lengua hablaba Colón? Su escritura y firma [*Hispanorama* 61, 1992, 141-143]).

Doch die Normierung der Sprachen ist das eine, die Benutzung einer nationalen Sprache durch die Mehrheit der jeweiligen Bevölkerung das andere: Interkomprehension meint nicht nur das Verständnis zwischen Sprachen, sondern auch zwischen Dialekten bzw. Varietäten. Es ist daran zu erinnern, dass noch im 18. und weit ins 19. Jahrhundert hinein die meisten Europäer Dialektsprecher waren. Erst die Alphabetisierung, die allgemeine Wehrpflicht, die Urbanisierung und das Radio haben die nationalen Sprachen wirklich in ihre jeweiligen Bevölkerungen gebracht (F.-J. Meißner, *Demokratie. Entwicklung und Verbreitung einer internationalen Hochwertwortes mit besonderer Berücksichtigung der Romania* [Stuttgart: Steiner 1990]). Dies betrifft insbesondere das Italienische, wie es schon der berühmte Titel Tullio de Mauro illustriert (*Storia linguistica dell'Italia unita* [Roma/ Bari: Laterza 1979 (1a ed. 1963), 2 vols.]¹⁰⁶).

106

Voi sapete che, quando un popolo ha perduto patria e libertà e va disperso pel mondo, la lingua gli tiene luoghi di patria e di tutto... Sapete, così avvenne in Italia, e che la prima cosa che volemmo quando ci risentimmo italiani dopo tre secoli di servitù, fu la nostra lingua comune, che Dante creava, il Macciavelli scriveva, il Ferruccio parlava. Sapete infine che ì parecchi valenti uomini si dettero a ristorare la lingua, e ì fecero opera altamente civile, perché la lingua per noi fu ricordanza di grandezza di sapienza di libertà, e quegli studi ì non furono moda letteraria, come ancora credono gli sciocchi, ma ì prima manifestazione del sentimento nazionale...» [Luigi Settembrini, *Ricordanze della mia vita* (in De Mauro, *Storia dell'Italia unita*, 1, 1.)].

Fazit: Interkomprehension als Form der Kommunikation zwischen Kommunikanten unterschiedlicher Muttersprachen und Dialektsprechern ist weitaus älter als unsere heutigen Sprachen. Dies betrifft auch die Interkomprehension als Erwerbsstrategie einer fremden Sprache.

17.2.1.2 Entwicklung des aktuellen Konzepts

Die moderne Bildung „Didaktik der Mehrsprachigkeit“ wird im Allgemeinen Mario Wandruszka, dem Begründer der 'Interlinguistik' (*Interlinguistik: Umrisse einer neuen Sprachwissenschaft* [München: Piper 1976]), zugeschrieben¹⁰⁷:

Der Gegenstand der Interlinguistik ist die Mehrsprachigkeit des Menschen, ist alles, was zwischen den beiden Polen der einzelsprachlichen Uniformität und der menschheitssprachlichen Universalität in unseren Sprachen, zwischen unseren Sprachen vorgeht; alles, was die sprachlichen Schranken und Mauern abbaut und beseitigt. (M. Wandruszka, *Wer fremde Sprachen nicht kennt...* [Darmstadt: Wiss. Buchgesellschaft 1991 [1971], S. 11])

Zur Interlinguistik als wichtiger Referenzwissenschaft der Interkomprehensionsdidaktik notiert Peter Doyé (2008):

Vorgänger dieser Interlinguistik sind die Vergleichende Sprachwissenschaft (...) und die *Contrastive Linguistics* (Lado). Schon diese Disziplinen enthielten eine pädagogische Intention: Durch systematischen Sprachvergleich wollten sie Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen verschiedenen Sprachen ermitteln, um daraus Lernschwierigkeiten beim Erwerb von Fremdsprachen abzuleiten. Allerdings bezogen sich die Untersuchungen ausschließlich auf die Differenzen zwischen der Muttersprache der Lernenden und neuen/fremden Sprachen und konzentrierten sich auf die von ihnen ausgehenden potentiellen Interferenzen.

¹⁰⁷ Vgl. H. Christ, Von der Zielsprachendidaktik zur Didaktik der Mehrsprachigkeit (Beate Helbig, Karin Kleppin & Frank G. Königs [Hrsg.], *Sprachlehrforschung im Wandel. Beiträge zur Erforschung des Lehrens und Lernens fremder Sprachen. Festschrift für Karl-Richard Bausch zum 60. Geburtstag* [Tübingen: Stauffenburg 2000, S. 3-20]).

Beide Beschränkungen hat die moderne Interlinguistik aufgegeben. Es werden Gemeinsamkeiten wie Unterschiede herausgearbeitet, und zwar nicht nur die zwischen Erst- und Zweitsprachen, sondern solche zwischen allen in Frage kommenden Sprachen: L1, L2, L3Zwar werden die Unterschiede als mögliche Verursacher von Lernschwierigkeiten nicht außer Acht gelassen; aber ebenso große Beachtung finden die Gemeinsamkeiten, da sie als Transferbasen für (...) Lernen fungieren können. ([Doyé 2008](#), S. 149)

Zwar hat Wandruszka mehrfach zum Fremdsprachenunterricht Stellung genommen, doch galt sein primäres Interesse der Linguistik der Mehrsprachigkeit, weniger der Frage, wie Mehrsprachigkeit zu erwerben oder zu vermitteln sei¹⁰⁸. Damit fehlte noch die eigentliche didaktische und methodische Füllung des Begriffs.

Verfolgen wir nun kurz den Weg des Diskurses zum Mehrsprachigkeitserwerb.

✚ H. Christ, K. Schröder, H. Weinrich & F. J. Zapp (Hrsg.), *Fremdsprachenpolitik in*

¹⁰⁸ Stellungnahmen von M. Wandruszka zu Unterricht und Mehrsprachigkeit: 1977: Falsche Freunde. Ein linguistisches Problem und seine Lösung, Festgabe für Julius Wilhelm (*Zeitschrift für französische Sprache und Literatur, Bh.*, 1977, S. 53-77). 1986: Wege zur Mehrsprachigkeit an unseren Schulen (Brigitte Narr & Hartwig Wittje [Hrsg.], *Spracherwerb und Mehrsprachigkeit. Language Acquisition and Multilingualism, Els Oksaar zum 60.* [Tübingen: Narr 1986, S. 223-233]). Oder 1986: Der europäische Kulturwortschatz im Sprachunterricht (Albert Barrera-Vidal, Hartmut Kleineidam & Manfred Raupach. [Hrsg.], *Französische Sprachlehre und bon usage. Festschrift für Hans-Wilhelm Klein zum 75.* [München: Hueber, S. 205-218]).

Wenn man sich mit unseren Gymnasiasten freundschaftlich über ihre Sprachkenntnisse unterhält, erlebt man fast immer die gleiche Enttäuschung. Von solchen Zusammenhängen, von unserer europäischen Sprachengemeinschaft, haben sie meist keine Ahnung. Die meisten Lehrer scheinen sich eifersüchtig nur mit der ihnen anvertrauten Sprache zu beschäftigen, ohne nach rechts oder links zu blicken. So lernt man in der Englischstunde *mountain* oder *valley* kennen, *village*, *city*, *fountain*, *fruit*, *place*, *court*, *point*, *reason*, *matter*, *people*, *peace*, *power* und *action*, ohne zu merken, wie nahe das alles dem Französischen ist. (Wandruszka, 1986, S. 223)

Europa. Homburger Empfehlungen für eine sprachenteilige Gesellschaft (Augsburg: Universität 1980)¹⁰⁹.

Die *Homburger Empfehlungen* (1980) folgen den Vorstellungen der sprachenteiligen Gesellschaft. Hierunter ist im damaligen 'Europa der Sechs' mit den Sprachen Niederländisch, Französisch, Italienisch und Deutsch sowie Englisch als global relativ funktionierende *lingua franca* ein Modell zu verstehen, das es den Bürgerinnen und Bürgern erlaubt, in Europäisch-interkultureller Kommunikation weitgehend in ihren Muttersprachen zu bleiben und doch zugleich den anderssprachigen Nachbarn zu verstehen. Die Erweiterung der Europäischen Gemeinschaften zur Europäischen Union mit 24 Amtssprachen verlangte indes einen breiter fassenden Ansatz. Auch zu dessen Entwicklung waren allerdings die Empfehlungen brauchbar. Erwähnenswert erscheint in diesem Zusammenhang das Modell der Pivot-Sprachen (Holger Konrad, Entwurf einer 'europäischen Sprachenordnung' [Nicole Baumgarten, Claudia Böttger, Markus Moltz & Julia Probst (Hrsg.), *Übersetzen, Interkulturelle Kommunikation, Spracherwerb und Sprachvermittlung - das Leben mit mehreren Sprachen. Festschrift für Juliane House zum 60. Geburtstag* [Bochum: AKS 2004, S. 156-174]); Sprachen also, auf deren Grundlage man weitere Sprachen und Sprachvarietäten verstehen kann. Das Konzept ist in der EU für deren Arbeitssprachen gebräuchlich, deren Texte zur selben Zeit nicht in alle EU-Sprachen – von und in alle 'Richtungen' (EU-Sprachen) – übertragen werden können¹¹⁰. So kann etwa die spanische Version eines englischsprachigen Textes für die Übersetzung ins Portugiesische oder von lusophonen

¹⁰⁹ Auch Tilbert D. Stegmann, einer der beiden Autoren der *Sieben Siebe des EuroComRom* gehörte der Expertengruppe an.

¹¹⁰ Eine neue Sprachregelung (*FAZ 13-12-02*, S. 4). Vor der EU-Erweiterung:

Personen (vorübergehend) herangezogen werden (bis eine portugiesische Version erscheint) (J. Leon Acosta & Maria Antónia Mota, *Transparence vs. Opacité: lire une nouvelle langue, le portugais* [[Kischel \(Hrsg.\)](#), 2002, pp. 294-303]).

Eurokomprehension funktioniert als Grundlage für eine europaweite rezeptive Mehrsprachigkeit, indem sie von bestimmten Sprachen – Pivot- oder Brückensprachen – ausgehend das Verstehen weiterer Sprachen erlaubt. Die Interkomprehensionsdidaktik nutzt diese Sprachen als materielle Grundlagen für den interlingualen Rezeptions- oder gar Produktionstransfer (Paolo E. Balboni, *Per una glottodidattica dell'intercomunicazione romanza* [Marie-Christine Jamet [a cura di], *Orale ed intercomprensione tra lingue romanze. Ricerche e implicazioni didattiche* [Venezia: Università di Foscari 2009, pp. 197-204]).

Die *Empfehlungen* sahen die grundlegende Voraussetzung für eine breite gesellschaftliche Mehrsprachigkeit in der Schulsprachenpolitik. Sie benutzen weitgehend Begriffe, die sich im späteren Europäischen Diskurs wiederfinden.

Schon auf der Grundschule, möglichst sogar schon in vorschulischen Einrichtungen, soll eine Fremdsprache als Begegnungssprache spielerisch vermittelt werden. Das kann am besten dadurch geschehen, dass möglichst viele bilinguale und bikulturelle Schulen oder Klassen eingerichtet werden, in denen ausländische Kinder die deutsche Sprache und deutsche Kinder zusammen mit ihnen in elementaren Formen den

Nach dem Beitritt mittel- und osteuropäischer Länder würde die Zahl der möglichen Kombinatione der EU-Amtssprachen untereinander von derzeit 110 auf 380 emporschnellen. Blicke beim Brüsseler Konferenz- und Dolmetscherdienst die derzeitige Praxis erhalten, dann würden sich die Kosten glatt verdreifachen. Schon derzeit kostet Europas Sprachen- und Dolmetschervielfalt jährlich 50 Millionen Euro. (...) "Wer bestellt, bezahlt" soll im Sprachenschwungel der EU (...) künftig die (...) Formel lauten.

Umgang mit der fremden Sprache üben. (...) Zu Beginn des "Sekundarbereiches I soll in allen Schulformen eine Fremdsprache als Fundamentalsprache gelehrt werden. Das Erlernen der Fundamentalsprache soll den Grund legen für alle weiteren Sprachlernprozesse, es soll zugleich einen entscheidenden Beitrag zur Entwicklung des Sprachbewusstseins leisten. (...) Als Fundamentalsprachen sind neben der englischen Sprache vor allem die romanischen Sprachen Französisch, Italienisch oder Spanisch geeignet. (...) Auf Gymnasien, Realschulen und Gesamtschulen soll noch im Sekundarbereich I eine weitere Fremdsprache vorwiegend unter dem Aspekt der internationalen Verkehrssprache gelehrt werden (...) Als Verkehrssprachen eignen sich besonders die Weltsprachen Englisch, Spanisch oder Russisch. (H. Christ, Ein Vorschlag zur Veränderung der Schulsprachenpolitik: Die [Homburger Empfehlungen](#) [*Neusprachliche Mitteilungen* 33, 1980, S. 97-99]).

- Begegnungssprachen nutzen die vorhandene Vielsprachigkeit der Kinder und wecken zugleich Neugierde und Sprachensensibilität,
- die Fundamentalsprache erschließt als 1. Fremdsprache der Sekundarstufe den Kindern das Lernen von Sprachen,
- eine international verbreitete Sprache unterstützt 'weltweite' Kommunikationsfähigkeit
- die Erschließungssprachen machen die Lerner mit weiteren Sprachen und kulturellen Fremdheiten bekannt.

Die *Empfehlungen* fanden eine Weiterentwicklung in den *Vorschlägen für einen Erweiterten Fremdsprachenunterricht*. Die von dem französischen Germanisten Yves Bertrand und Herbert Christ koordinierte, in mehreren Sprachen veröffentlichte Publikation fasst das Ergebnis einer Tagung zusammen, zu der Herbert Christ im Winter 1989 Expertinnen und Experten aus europäischen Universitäten, Ministerien und Sprachlehr-Institutionen nach Schloss Rauischholzhausen, der Tagungsstätte der Justus Liebig-Universität Gießen, geladen hatte. Bei Y. Bertrand & H. Christ ([Koord.], *Vorschläge für einen Erweiterten Fremdsprachenunterricht* [*Neusprachliche Mitteilungen* 43, 1990, S. 208-212]) findet sich eine pädagogisch wegweisende Definition von Mehrsprachigkeit:

... daß unter Mehrsprachigkeit nicht zu verstehen ist, man müsse mehrere Sprachen gleichermaßen beherrschen. Als mehrsprachig darf schon der bezeichnet werden, der auf der Basis der Kenntnis seiner Muttersprache eingeschränkte Kenntnisse in wenigstens zwei weiteren Sprachen entweder in gleichen oder verschiedenen Diskursbereichen hat (um z.B. soziale Kontakte in gesprochener oder geschriebener Sprache aufzunehmen oder Texte lesen oder Fachgespräche führen zu können). (ebd. S. 209)

Anders als realitätsferne Definitionen von Zwei- und Mehrsprachigkeit, die eine gleiche Kompetenzhöhe und -breite in den Zielsprachen verlangten (was schon kulturell unmöglich ist und allen Erfahrungen mit Zweisprachigkeit zuwiderläuft), ist die pädagogische Definition offen, was die zielsprachlichen Kompetenzen angeht. Sie umgreift sowohl schon vorhandene als auch noch auf- und weiterzubauende individuell-diversifizierte Mehrsprachigkeitsprofile.

Die Ähnlichkeit von Sprachen für das Lernen auszunutzen ist, wie im vorigen Kapitel gezeigt, eine uralte Geschichte. Hieran knüpfte faktisch Fritz Abel zu Beginn der 1970er Jahre an (Spanisch und Italienisch im Lateinunterricht [*Mitteilungsblatt des Altphilologenverbandes 14, 1971*, S. 7-11] und: Die Vermittlung passiver Spanisch- und Italienischkenntnisse im Rahmen des Französischunterrichts [*Die Neueren Sprachen 70, 1971*, S. 355-359]). Mit diesen Aufsätzen rückte Abel das Mehrsprachenlernen ins Licht der fachdidaktischen Diskussion – zumindest was die Romanistik betraf.

F.-J. Meißner unternahm gegen Ende der 1980er Jahre erste Versuche, die Lehrbarkeit von Interkomprehension an Gymnasiasten der Jahrgangsstufen 8 bis 10 zu untersuchen (Gymnasiasten der Sekundarstufe I lernen den interlingualen Transfer [*Meißner & Reinfried (Hrsg.), 1998*, S. 217-239]). Im Rahmen der Diskussion um günstige Sprachenfolgen zum Aufbau der Mehrsprachigkeit erstellte er komputative Studien zu den Transferbasen der Schulfremdsprachen (Grundwortschatz und Sprachenfolge. Eine statistische

Quantifizierung zum lexikalischen Transfer: Französisch/Englisch – Englisch/Französisch Spanisch, Italienisch [*französisch heute* 28, 1990, S. 377-387]). Eine Konkretisierung erfuhr das Konzept des *Erweiterten Fremdsprachenunterrichts* auf dem Gießener Kongress der *Deutschen Gesellschaft für Fremdsprachenforschung* 1993, auf dem F.-J. Meißner (damals noch FU Berlin) die 'Umriss einer Mehrsprachigkeitsdidaktik' vorlegte.

- ✚ F.-J. Meißner, Umriss einer Mehrsprachigkeitsdidaktik (L. Bredella [Hrsg.], *Verstehen und Verständigung durch Sprachenlernen. Akten des 15. Kongresses für Fremdsprachendidaktik der Deutschen Gesellschaft für Fremdsprachenforschung, Gießen 4.-6.10.1993* [Bochum: Brockmeyer, S. 173-167]; Download unter <https://www.eurocomdidact.eu>).

Die Aufmerksamkeit, die das Konzept fand, ermutigte zur Organisation eines Nachfolgekolloquiums mit dem Titel *Entwicklung der Mehrsprachigkeitsdidaktik*¹¹¹ (1996) und zur Herausgabe eines Tagungsbandes. Der Sammelband von Meißner & Reinfried ([Hrsg.], 1998) enthält Artikel von Forscherinnen und Forschern, Lehrerinnen und Lehrern. Das Kolloquium, das ebenfalls auf Schloss Rauschholzhausen stattfand, nahm auf die 'Umriss' Bezug. Der Band hatte einen beachtlichen Erfolg. Zu diesem notiert P. Doyé:

In Germany, foreign language experts – most of them from Romance languages have proposed a new branch of foreign language pedagogy and called it **Mehrsprachigkeitsdidaktik**.

In the seminal work with the same title Meißner and Reinfried explained the desirability of this discipline, outlined its theoretical foundation and delineated its essential components:

Verarbeitung eines kognitiven Lernbegriffs
Nutzung aus seiner L1 bis Ln verfügbaren sprachlichen und kulturellen Vorwissens der Lerner
Vernetzung vor- und nachgelernter Sprachen und Berücksichtigung vorhandener Mehrsprachigkeit

¹¹¹ F.-J. Meißner war 1994 von der Freien Universität Berlin nach Gießen als Nachfolger von Herbert Christ berufen worden.

Öffnung und Mehrperspektivität als Organisationsprinzip von Lernszenarien und Textarbeit
Sprachbegegnung
Berücksichtigung der Erkenntnisse der Lernaltsprachenforschung für die Einschätzung des Fehlers
Verzahnung von Mehrsprachigkeits- und Mehrkulturalitätsaspekten
(Meißner & Reinfried 1998, p. 20). (P. Doyé 2008, S. 38)

Als ein ‚Novum‘ (das eigentlich so neu nicht war!) traf die so konzipierte Mehrsprachigkeitsdidaktik durchaus auch auf Kritik, so dass sich manche Kollegen veranlasst fühlten, dem Konzeptentwurf eine „echte Mehrsprachigkeitsdidaktik“ gegenüberzustellen, ohne allerdings eine solche zu konkretisieren. Einer der Vorwürfe lautete, einzig die romanischen Sprachen (und Englisch) seien zu stark fokussiert, echte Mehrsprachigkeit greife über die Romania hinaus. Die Kritik übersah, dass das in den 'Umrissen' vorgestellte Konzept immer Mehrsprachigkeit im Sinne von L1 bis Ln begriffen und dargestellt hatte. Aufgrund des Wunsches, das Konzept über gesinnungsdidaktische Bekenntnisse hinaus- und ihm einen lernerseitigen reflexiven Umgang mit Sprachdaten zuzuführen, war es wegen der begrenzten Mehrsprachigkeitskompetenz der Autoren auf die romanische Mehrsprachigkeit mit Englisch verengt worden. Dies war natürlich eine rein pragmatische, keine langfristig-intentionale Entscheidung. Die provisorische Lösung erschien insofern gangbar, als ja die Interkomprehensionsdidaktik nicht Vielsprachigkeit, sondern Mehrsprachigkeit intendiert. Schließlich hat das [EuroCom-Projekt](#) mit den Abteilungen -Germ, -Rom und -Slav der Kritik den Wind aus den Segeln genommen.

Eine weiterführende und vermittelnde Antwort auf die Kritik bestand dann in der terminologischen Trennung von Mehrsprachigkeits- und Interkomprehensionsdidaktik (F.-J. Meißner, Mehrsprachigkeitsdidaktik *revisited*: über Interkomprehensionsunterricht zum Gesamtsprachencurriculum (ders. [Koord.], *Neokommunikativer Fremdsprachenunterricht. Fremdsprachen lehren und*

lernen 34, 2005, S. 125-145)¹¹² und – zumindest tendenziell – im Konzept der Eurokomprehension. Dazu später mehr.

Lernpsychologisch beruht Interkomprehension auf der Aktivierung des trägen Wissens (*dormant knowledge*) von Sprachen und Sprachenlernen. Gerade dies macht interkomprehensiv Ansätze für die Exportdidaktik DaF generell interessant, wo die DaFlehrerinnen und -lehrer weltweit auf schon vorhandene gemeinsame Kenntnisse von Lernern und Lehrenden zurückgreifen. Zumeist betrifft dies das Englische als Metasprache zur Organisation des Unterrichtsgeschehens und als eine Transfer- oder Brückensprache zu Deutsch. Dies war die Voraussetzung für die Entwicklung der DaFnE-Didaktik (Deutsch als Fremdsprache nach Englisch), wozu Britta Hufeisen in mehreren Werken den Grundstein legte (u.a. *Englisch als erste und Deutsch als zweite Fremdsprache – Empirische Untersuchung zur zwischensprachlichen Interaktion* [Frankfurt: Peter Lang 1991]). In jüngster Zeit ist DaFnEF (... Englisch und Französisch ...) hinzugekommen.

17.2.1.3 Ein Blick über die deutschsprachigen Grenzen hinaus

In den frühen 1990er Jahren war Mehrsprachigkeit nicht nur in Deutschland, sondern europaweit, vor allem in der Romania, ein wichtiges Thema. In Frankreich pilotierte die Linguistin Claire Blanche-Benveniste das Europäische Projekt *Eurom 4*:

- ✚ C. Blanche-Benveniste/Mota, M.A. Simone E. Bonvino & I. Uzcanga-Viva (red.) *Eurom 4. Méthode d'enseignement de quatre langues romanes* (Florence: La Nuova Italia 1997).

¹¹² Download <https://www.eurocomdidact.eu>.

Nahezu zeitgleich legte ein Team der Universität Stendhal, Grenoble III, in der Tradition von Louise Dabène¹¹³, ebenfalls eine interkomprehensive Methode für Romanischsprachige vor¹¹⁴: GALATEA konnte an Konzepte anknüpfen, die Dabène bereits Jahrzehnte zuvor im Rahmen einer *Didactique des langues*

¹¹³ Jacqueline Billiez, Christian Degache & Diana-Lee Simon, *Louise Dabène : un itinéraire hors du commun* [Texte intégral] (*Revue de linguistique et de didactique des langues* 47, 2013).

¹¹⁴ Wer Lust hat, in und zu romanischsprachigen Lehrwerken zu 'stöbern', die dem Ansatz des Lehrens und Lernens nahverwandter Sprachen folgen, findet hier einige Beispiele und Informationen:

- ✚ Frank Schöpp, Mehrsprachigkeit im Italienischunterricht und die Rolle der Lehrwerke (*Fremdsprachen und Hochschule* 74, 2005, S. 26-47).
- ✚ Louise Dabène, Christian Degache, Encarnación Carrasco Perea et al., *GALATEA: Méthode pour francophones d'entraînement à la compréhension de l'espagnol, de l'italien et du portugais* (réalisé avec le soutien de l'Union Européenne SOCRATES-LINGUA et de la Direction Générale de la Langue Française du Ministère français de la culture et de l'université Stendhal Grenoble III, 2003).
- ✚ Maria Vittoria Calvi, Tradición e innovación en un manual de español para italianos: AMIGO SINCERO (Equipo Aula Cervantes [eds.], *Materiales didácticos y nuevas tecnologías, Actas de Congreso de Milán (26-27 de febrero de 1999* (Viareggio Baroni).
<http://www.ub.es/filhis/culturele/calvi2.htm>.
- ✚ M. V. Calvi, *Didattica delle lingue affini. Spagnolo ed italiano* (Milano: Guerini Scientifica 1995).
- ✚ Leonor Cantareiro Lombello & Marisa Andrade Baleiro, *Português para falantes de espanhol* (Rio de Janeiro: Instituto de estudos da linguagem: Unicamp/Funcamp/Mec 1983).

*

- ✚ Michele Berti, *L'art d'enseigner la langue française par le moyen de l'italien ou la langue italienne par la française* (Florence: La Conduite 1677).
- ✚ Jacques Contois, *L'art d'enseigner la langue française par le moyen italien - L'arte d'insegnare la lingua francese per mezzo dell'italiana. Comprenant dans une nouvelle Methode la Theorie & la Pratique generale de ces deux langues* (Bologna: Longhi 1734).

Ignatius Weitenauer, *Modus addiscendi intra brevissimum tempus linguas : Gallicam, Italicam, Hispanicam, Graecam, Hebraicam, et Chaldaicam, ut ope lexicis libros explicare queas* (Francofurti ad Moenum: Varrentrapp 1756).

voisines vorgelegt hatte (L'enseignement de l'espagnol aux francophones (pour une didactique des langues « voisines » [*Langages* 39, 1975, pp. 51-64]).

Längst hat die Interkomprehensionsdidaktik weltweite Verbreitung gefunden:

- ✚ Ana María Carullo, María Luisa Torre, Silvana Marchiaro et al., InterRom. *Intercomprensión en Lenguas Romances. vol. 1: De similitudes y diferencias, vol. 2: Hacia el reconocimiento de los esquemas de organización textual* (Córdoba [Argentinien]: Universidad 2007).
- ✚ Gilda Tassinari & Patricio Moreno D., *Manual Interlat. Compreensão escrita em português, espanhol et francês. Comprensión escrita en portugués, español y francés. Compréhension écrite en portugais, espagnol et français* (Valparaíso [Chile]: Editiones universitarias 2007).

Und längst ist die Zahl der Lehrmaterialien für die romanische Interkomprehension so sehr angewachsen, dass an dieser Stelle auf eine eingehendere Erwähnung verzichtet werden muss.

In Frankreich ist die Interkomprehensionsdidaktik in Grundschulen präsent:

- ✚ Pierre Escudé (dir.), *J'apprends par les langues: Manuel européen Euromania* (2008)¹¹⁵.

Im Konzept *Euromania* begegnen die romanischen Sprachen und Varietäten (z.B. Okzitanisch oder Italienisch) den Kindern neben der Umgebungs- und regulären Unterrichtssprache Französisch, und zwar immer in Verbindung mit dem jeweiligen Lernstoff. Angestrebt wird eine romanische Mehrsprachigkeit. Die zugrunde gelegten Texte sind in unterschiedlichen romanischen Sprachen (oder Englisch) verfasst.

¹¹⁵ Clorinda Donato & P. Escudé, *Mutual Understanding with Intercomprehension*. <https://www.languagemagazine.com/2018/08/21/mutual-understanding-with-intercomprehension/> (19.03.2020)
https://archive.org/details/podcast_colloque-2008-euromania_297808702

Während die anhängigen Forschungsarbeiten romanische Interkomprehension analysieren und didaktisch aufbereiten, greift Éric Castagne und das von ihm im *Centre Interdisciplinaire de Recherche sur les Langues et la Pensée* der Universität Reims geleitete ICE-Projekt (*InterCompréhension Européenne*) über die romanische Sprachfamilie hinaus.

- ✚ Éric Castagne, *Intercompréhension européenne et plurilinguisme : propositions pour quelques aménagements linguistiques favorisant la communication plurilingue* (H. G. Klein & Dorothea Rutke [Hrsg.], *Neuere Forschungen zur Europäischen Interkomprehension* [Aachen: Shaker 2004, S. 95-108])¹¹⁶.

Es war bislang vor allem von den Lehrmaterialien die Rede. Dies darf nicht vergessen machen, dass die Interkomprehensionsdidaktik – in Frankreich und den romanischen Ländern zumeist mit *didactique du plurilinguisme*, *didáctica del plurilingüismo*... gleichgesetzt – international eine breite Forschung entfaltet hat, wovon einige Sammelbände nur einen unvollständigen Eindruck vermitteln¹¹⁷:

- ✚ [Meißner, Capucho, Degache et al. \(Hrsg.\), 2010.](#)
- ✚ Filomena Capucho, Adriana Alves de Paula Martins, Christian Degache & Manuel Tost (eds.), *Diálogos em intercompreensão* (Lisboa: Universidade Católica Editora 2007).
- ✚ Dolores Álvarez, Patrick Chardenet & Manuel Tost Planet (dir.), *L'intercompréhension et les nouveaux défis pour les langues romanes* (Paris: Union Latine 2011).

Die Europäische Union hat interkomprehensiv arbeitende Projekte in vielfacher Weise unterstützt. Zu nennen sind nach *Eurom 4* und dessen Fortsetzung unter *Eurom 5* sowie GALATEA vor allem [REDINTER](#) (*Rede europeia de intercompreensão*) und [MIRIADI](#) (*Mutualisation et Innovation pour un Réseau de*

¹¹⁶ https://logatome.eu/cvec.html#ACTIVITES_SCIENTIFIQUES

¹¹⁷ International liegen weit über 100 Doktorarbeiten zum Stichwort *Interkomprehension*, *didactique du plurilinguisme* vor.

l'Intercompréhension à Distance). Auch EuroComRom hat von Öffentlichen Mitteln profitiert. APICAD und EuroComDidact, Gießen, sowie EuroComRom, Saarbrücken, verfolgen das Ziel, das interkomprehensiv basierte Lernen und die in den genannten Projekten erarbeiteten Ergebnisse zu sichern und weiterzuführen. An der Universität Leipzig führt Grit Mehlhorn den Ansatz von EuroComSlav fort und an der Universität Rostock unternimmt die Gruppe um Steffi Morkötter Forschungen zum übergreifenden Sprachenlernen in der Kombination von Englisch mit den romanischen Sprachen.

Während die bislang vorgestellten Modelle einer Mehrsprachigdidaktik vor allem auf die Erweiterung der individuellen Mehrsprachigkeit qua Interkomprehension, also auf ein Hinzulernen einer Sprache fokussieren, gehen weltweit *multilingual approaches* von der Nutzung der lernerseitig vorhandenen Mehrsprachigkeitsprofile aus, um den Erwerb einer konkreten Zielsprache zu verbessern¹¹⁸. In diesem Sinne prozedieren auch DaFnE oder DaFnEF.

17.2.1.4 EuroCom und Eurokomprehension

Die Philologien sind mehr- oder gar vielsprachig. Dies gilt auch für die Romanistik. In dieser Tradition stehend, haben sich im Jahr 1998 unter der Ägide des Frankfurter Linguisten Horst G. Klein germanistische, romanistische und slawische Linguisten zum Forschungs- und Lehrverbund *EuroCom* zusammengeschlossen. *EuroCom* steht für *Eurokomprehension*. Klein ist auch der Vater des Neologismus (Das Neldophon: Ist Eurocomprehension machbar? [Wolf-

¹¹⁸ <https://www.teachingenglish.org.uk/article/using-multilingual-approaches-moving-theory-practice>

gang Moelleken & Peter Weber (eds.), *Neue Forschungsarbeiten zur Kontaktlinguistik* [Bonn: Dümmler 1997, S. 270-278]). Die Eurokomprehension umfasst die drei großen Sprachfamilien Europas: Kennt man – wie in den Ausführungen zu den Pivot-Sprachen angedeutet – von einer jeden Familie zumindest eine Sprache zur Genüge, so erlaubt dies, wenn es sich jeweils um eine germanische plus romanische plus slavische Sprache handelt, eine europaweite Interkomprehension. Allerdings sind die Abstände bzw. Unterschiede zwischen verschiedenen Sprachen einer Familie nicht gleichmäßig distant. So haben die germanischen Sprachen Skandinaviens eine gemeinsame Dachsprache ([Braunmüller 2019](#)) und sind zum Deutschen und Niederländischen einigermaßen opak ([Meißner 2015](#)). Die Eurokomprehension verlangte einen Blick auf schulische Sprachenfolgen und unterschiedliche Mehrsprachigkeitsprofile, der oben schon getan wurde.

Nach dem Muster des von Horst G. Klein & Tilbert D. Stegmann 1999 publizierten romanistischen Grundlagenwerks entstanden die *Sieben Siebe* des *EuroComGerm* ([Britta Hufeisen & Nicole Marx](#)). Für die slawischen Sprachen können Interessierte auf das Buch von [Tafel, Durić, Lemmen et al. \(2009\)](#) zurückgreifen.

Natürlich konnten die *Sieben Siebe* im Rahmen eines umfassenden Beschreibungsansatzes von sechs sprachlichen Architekturen den Wortschatz nur schätzungsweise erfassen und in Ausschnitten präsentieren. Der schon vorgestellte [KRM](#) liefert eine elektronische Datenbank, die – wie bereits erwähnt – gestützt auf die Daten der Computerlexikographie die Kernwortschätze (*core vocabularies*) von vier romanischen Sprachen und ihre deutschen und englischen Bedeutungsadäquanzen zusammenführt (auch: Reissner [[Fäcke & Meißner \(Hrsg.\), 2019](#), S. 333-340]).

*

Das linguistische Grundlagenwerk liegt in mehreren Sprachen vor.

✚ [Klein & Stegmann \(2000\).](#)

✚ F.-J. Meißner, Claude Meissner, H. G. Klein & T. D. Stegmann, *EuroComRom - les sept tamis. Lire les langues romanes dès le départ. Avec une introduction à la didactique de l'eurocompréhension* (Aachen: Shaker 2004).

Die umfangreiche *Introduction* umfasst S. 7-104. In deutscher Fassung und sehr verkürzt:

✚ F.-J. Meißner ([Werlen & Weskamp](#) [Hrsg.], 2007, S. 81-102]). (Downloadbar unter <http://www.eurocomdidact.eu>)

✚ Gerhard Kischel (Hrsg.), *EuroCom. Mehrsprachiges Europa durch Interkomprehension in Sprachfamilien. Tagungsband des internationalen Fachkongresses zum Europäischen Jahr der Sprachen 2001. Hagen, 9.-10. November 2001* (Aachen: Shaker 2002).

✚ KRM: <https://www.eurocomdidact.eu>

✚ [KRM \(2015\)](#)

*

✚ L. Eibensteiner, & J. Müller-Lancé: I am aprendiendo linguam hispanicam. Eine Untersuchung zum metasprachlichen Bewusstsein von Spanischlernenden (M. García García, M. Prinz & D. Reimann (Hrsg.), *Mehrsprachigkeit im Unterricht der romanischen Sprachen : Neue Konzepte und Studien zu Schulsprachen und Herkunftssprachen in der Migrationsgesellschaft* (Tübingen: Narr Francke Attempto 2020, S. 107-123).

✚ F.-J. Meißner, Mehrsprachigkeitsdidaktik und Interkomprehension: Forschungsstand und Perspektiven ([Fäcke/Meißner \[Hrsg.\], 2019](#), S. 408-413).

✚ Christina Reissner, Materiale Grundlagen der romanischen Mehrsprachigkeit ([Fäcke & Meißner \[Hrsg.\], 2019](#), S. 333-340).

✚ Agnieszka Otwinowska-Kasztelanic, Promoting Plurilingual Competence in Polish Learners of English. In: Hanna Komorowska (ed.), *Issues in Promoting Plurilingualism: Teaching – Learning – Assessment* (Warsaw: Foundation of the Development of the Education System 2011, pp. 233-254).
https://issuu.com/frse/docs/issues_in_promoting_multilingualism_internet/237

✚ Lew N. Zybatow, EuroComTranslat – ein Weg zur Mehrsprachigkeit in der Übersetzerausbildung: Kognitiv-konstruktivistische Grundlagen ([Doyé & Meißner \[Hrsg.\], 2010](#), S. 74-88).

✚ Karin Tafel, Rašid Durić, Radka Lemmen, Anna Olshevska & Agata Przyborowska-Stolz, *Slavische Interkomprehension – Eine Einführung* (Tübingen: Narr 2009).

✚ Claudine Brohy & Sonja Rezugui (coord.), *La didactique intégrée des langues:*

expériences et applications/Mehrsprachigkeitsdidaktik: Erfahrungen und Umsetzung/La didattica integrata delle lingue: esperienze e applicazioni/La didattica da linguas integrada: experiencias ed applicaziuns (*Babylonia 1/2008*).

- ✚ Britta Hufeisen & Nicole Marx (Hrsg.), *EuroComGerm – Die sieben Siebe: Germanische Sprachen lesen lernen* (Aachen: Shaker 2007).
- ✚ Britta Hufeisen, DaFnE, EuroComGerm, EaG - Forschungsbeiträge für die Entwicklung eines allgemeinen und doch (noch) idealtypischen Gesamtsprachen-curriculum ([Martinez, Reinfried & Bär \[Hrsg.\], 2006](#), S. 111-123).
- ✚ Johannes Müller-Lancé, *Der Wortschatz romanischer Sprachen im Tertiärsprachenerwerb. Lernerstrategien am Beispiel des Spanischen, Italienischen und Katalanischen* (Tübingen: Stauffenberg 2003).
- ✚ L. N. Zybatow, The Foundations of EuroComSlav (L. N. Zybatow [Hrsg.], *Europa der Sprachen: Sprachkompetenz - Mehrsprachigkeit - Translation. Akten des 35. Linguistischen Kolloquiums in Innsbruck 2000* (Frankfurt a.M.: Peter Lang, 2003, S. 17-32).
- ✚ F.-J. Meißner & Heike Burk, Hörverstehen in einer unbekannt romanischen Fremdsprache und methodische Implikationen für den Tertiärsprachenerwerb (*Zeitschrift für Fremdsprachenforschung 12/1, 2001*, S. 63-102).
- ✚ F.-J. Meißner, Philologiestudenten lesen in fremden romanischen Sprachen. Konsequenzen für die Mehrsprachigkeitsdidaktik aus einem empirischen Vergleich (F.-J. Meißner [Hrsg.], *Interaktiver Fremdsprachenunterricht. Wege zu authentischer Kommunikation. Ludger Schiffler zum 60. Geburtstag* [Tübingen: Narr 1997, S. 25-44]).

*

Neben den linguistischen Disziplinen Germanistik, Romanistik und Slavistik ist auch die Gießener Didaktik der romanischen Sprachen¹¹⁹ unter dem Lemma *EuroComDidact* Teil der EuroCom-Gruppe. Sie hat seit den 1990er Jahren bis heute im deutschsprachigen Raum nicht unwesentlich zur Entwicklung der empirischen Forschung zur romanischen Interkomprehension an deutschsprachige Lerner beigetragen. Auswahl: Schwerpunkte lagen einerseits bei der

¹¹⁹ F.-J. Meißner, La didáctica de la intercomprensión y sus repercusiones sobre la enseñanza de lenguas: el ejemplo alemán (*Synergies Chili 6/2011*, pp. 59-70). Ders., Dalla didattica dell'intercomprensione alla didattica integrata. Il caso della Germania: sguardo retrospettivo e prospettive (Maddalena de Carlo (a cura di), *Intercomprensione e educazione plurilingue*. (Porto: S. Elpidio (AP), pp. 198-222).

Verständlichkeit romanischer Zielsprachen: Kinder: S. [Morkötter](#) 2016; Mehrsprachige: H. Martinez, *Lernerautonomie und Sprachlernverständnis. Eine qualitative Untersuchung bei zukünftigen Lehrerinnen und Lehrern romanischer Sprachen* (Tübingen: Narr 2008). Kompetenzen: Meißner & Heike Burk, Hörverstehen in einer unbekanntem romanischen Fremdsprache und methodische Implikationen für den Tertiärsprachenerwerb (*Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 12 (1), 2001, S. 63-102). Schüler der Sekundarstufe: [Bär](#) 2009; Studierende: u.a. F.-J. Meißner, Interkomprehension empirisch geprüft: Kompetenzprofile, Mehrsprachenerlebnis, Lernerautonomisierung ([Doyé & Meißner \[Hrsg.\], 2010](#), S. 193-224), sodann Lernerautonomisierung durch Interkomprehension (H. Martinez, Plurilingüismo, intercomprensión y autonomización: el papel de la tercera lengua en el desarrollo de la autonomía ([Doyé & Meißner \[Hrsg.\], 2010](#), S. 146-160). Die Lehrbarkeit von Interkomprehension: Jochen Strathmann & F.-J. Meißner, Romanische Interkomprehension unterrichten: Konzepte, Erfahrungen, Empirie ([Fäcke & Meißner \[Hrsg.\], 2019](#), S. 387-391; Lehrerinnen und Lehrer: [Morkötter \(2005\)](#), [Weck \(2020\)](#); im Rahmen eines von der Universität Lüttich pilotierten quantitativen Forschungsprojekts zu Schülern in verschiedenen EU-Ländern zur Motivation für das Sprachenlernen und Mehrsprachigkeit: [Meißner, Beckmann & Schröder-Sura \(2008\)](#)¹²⁰; sodann Christine Beckmann, *Lernziele im Fremdsprachenunterricht. Eine quantitative Analyse der Einstellungen von Schülern und Studierenden*

¹²⁰ Als elektronische Publikation: <http://www1.uni-giessen.de/rom-didaktik/Multilingualism>. Zur Motivation der Schüler in weiteren EU-Staaten: Georges Androulakis, Christine Beckmann, Christiane Blondin et al., *Pour le multilinguisme: Exploiter à l'école la diversité des contextes européens. Résultats d'une étude internationale* (Liège: Editions de l'Université 2007). (Download: <http://www1.uni-giessen.de/rom-didaktik/Multilingualism/download/facette1%20integral.pdf>)

(Tübingen: Narr 2016); zu Erfahrungen deutschsprachiger Studierender mit Romanischsprachigen im internationalen Projekt: Tanja [Prokopowicz](#) 2015. Im Rahmen von *EuroComRom* entstanden bei Klein und Stegmann die Frankfurter Dissertationen von Christina Reissner, *Die romanische Interkomprehension im pluridisziplinären Spannungsgefüge* (Aachen: Shaker 2007) und Jochen Strathmann, *Spanisch durch Interkomprehension: Multimediale Spracherwerbsprozesse im Fremdsprachenunterricht* (Aachen: Shaker 2010). In der Reihe der [Editiones EuroCom](#) wurden weitere Arbeiten vorgelegt.

Die *Sieben Siebe* des *EuroComRom* beschreiben das Repertoire von Französisch, Italienisch, Katalanisch, Portugiesisch, Spanisch und Rumänisch unter dem Gesichtspunkt von Gemeinsamkeiten. Da sich die *Siebe* an ein nicht-romanophones Publikum richten, ist dieses Kriterium sinnvoll. *Eurom 4*, *Galatea*, *Interlat*, *InterRom* hingegen lehren vorzugsweise das, was romanische Sprachen voneinander unterscheidet und binnenromanische Interkomprehension erschwert.

EuroComGerm umfasst die Zielsprachen Dänisch, Englisch, Friesisch, Isländisch, Niederländisch, Norwegisch (Bokmål und Nynorsk) und Schwedisch. Im Unterschied zum *EuroComRom* zeichnen für die einzelnen Sprachen unterschiedliche Autorinnen und Autoren verantwortlich. Auch im Umfeld der Gruppe um *EuroComGerm* sind mehrere Dissertationen entstanden.

- ✚ B. Hufeisen & N. Marx, How can DaF/E and EuroComGerm contribute to the concept of receptive multilingualism? Theoretical and practical considerations (Jan D. ten Thije & Ludger Zeevaert [eds.], *Receptive Multilingualism. Linguistic analyses, language policies and didactic concepts* [Amsterdam:John Benjamin's 2007]).

EuroComGerm hat, wie gesagt, im Sinne der Tertiärsprachendidaktik den Ansatz um DaFnEF – Deutsch als Fremdsprache nach Englisch und Französisch – erweitert.

17.2.1.5 Interkomprehensibilität

- ✚ Kurt Braunmüller, Natürliche Interkomprehension am Beispiel Skandinaviens (Fäcke & Meißner [Hrsg.], 2019, S. 300-304).
- ✚ Nicole Marx, Reading across the Germanic languages: Is equal access just wishful thinking? (*International Journal of Bilingualism* no. 4, vol. 16, 2012, pp. 467-483).
- ✚ F.-J. Meißner, *Die Vermessung des Kernwortschatzes der romanischen Mehrsprachigkeit. Eine didaktische Analyse zur interlingualen Transparenz- und Frequenzforschung* (Giessen: GEB, 2018, S. 35).
<http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:hebis:26-opus-135898>
- ✚ F.-J. Meißner, *En fildelare i Sala döms av tingsrätten att betala 4,3 miljoner kronor...* Sprachtransfer, Lernttransfer, Intakeoptimierung beim ersten Leseversuch in Schwedisch. (Sabine Hoffmann, & Antje Stork [Hrsg.], *Lernorientierte Fremdsprachenforschung und –didaktik. Festschrift für Frank G. Königs*. Tübingen: Narr 2015, S. 71-84).
- ✚ [Müller-Lancé \(2003\)](#).
- ✚ Möller Zeevaert, Da denke ich spontan an Tafel". Zur Worterkennung in verwandten germanischen Sprachen (*Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 21, 2010, S. 217-248).

Sind Sprachen derselben Familie eigentlich füreinander wirklich interkomprehensibel? Dies ist nicht nur eine oft gestellte, sondern auch sehr komplexe Frage, weil der Begriff der Interkomprehensibilität ja nur eine einzige Variable der Faktorenkomplexion darstellt, die ja bei jeder Kompetenzbeschreibung eine Rolle spielt. Die Frage wirft weitere Fragen auf, etwa: „Interkomprehensibel? was, für wen, wann, wie, wie sehr?“ Zu erinnern ist daran, was [Cartagena & Gauger](#) (S. 402) zur Interferenz bemerken und was auch für die Interkomprehension gilt. Eine Vielzahl von Studien zu verschiedenen Zielgruppen – romanischen, deutschen, polnischen, englischen u.a.m. – versuchen eine Antwort bzgl. der unterschiedlichen Teilkompetenzen auf die gestellte Frage.

Klammern wir also weitgehend die multifaktoriellen Variablen Lerner/Proband und Situation aus und beschränken uns auf sprachliche, d.h. auf belastbare, weil kontrollier- und messbare Eigenschaften zu Formkongruenz und Bedeutungsadäquanz von Wörtern in vergleichbaren Sprachen. Der KRM umfasst Lemmata aus vier romanischen Zielsprachen mit dem Frequenzrang <5000 und stellt so ein Inventar dar, das romanische Transparenz messbar macht (Auch [Meißner 2018](#)). Demnach sind nur ca. 9% der 9550 aus Französisch, Italienisch, Portugiesisch und Spanisch gebildeten mehrsprachigen bedeutungsadäquaten Serien vollständig opak (Typ: *brique, laterizio, tijolo, ladrillo*), 16% transparent in 3 der 4 Zielsprachen (*aveugle, cieco, cego, ciego*), 45% hingegen seriell transparent in 4 Zielsprachen (*accueillir, accogliere, acolher, acoger*); nur 16% der romanischen Lemmata haben keine englische Formkongruenz ([Meißner 2008](#), S. 35). Wohlgermerkt, dies ist eine angewandt-linguistische Kategorisierung, und es ist seit 1974 Jahren bekannt, dass eine linguistisch begründete Aussage zur interlingualen Transparenz von Wörtern allein keine belastbare Aussage zur Realisierung eines interlingualen Identifikationstransfers impliziert (Wolfgang D. Bieritz, *Semantischer Transfer auf verwandte Fremdsprachen. Die Bedeutungserschließung der Inhaltswörter des spanischen Grundwortschatzes durch Schüler und Studenten mit lateinischen und französischen Vorkenntnissen* [Bochum: Seminar für Sprachlehrforschung 1974]).

Nun kann man, wie gezeigt, Interkomprehensibilität natürlich unterschiedlich messen – augenscheinlich oder empirisch. Nehmen wir exploratorische Erhebungen zur Interkomprehensibilität von Schwedisch, so zeigt sich beim ersten Lesekontakt, dass Deutschsprachige erhebliche Schwierigkeiten haben, sich Schwedisch hinreichend transparent zu machen ([Braunmüller 2019](#)). Ziehen sie

jedoch geeignete Wörterbücher und deren Artikel hinzu, so machen sie sich eine Menge neuer Transferbasen zugänglich ([Meißner 2015](#)). Damit ist die Methodik der deutsch-skandinavischen Interkomprehension angesprochen: Hilfsmittel – Wörterbücher, Glossare, auch Grammatiken – sollten zu einem möglichst frühen Zeitpunkt der Lernstrecke genutzt werden. Sie fungieren nicht nur als Hilfsmittel, sondern auch als Quellentexte.

Ein Beispiel zu dt. *Gericht* (<https://desv.dict.cc/?s=Gericht>): Der *Dict.cc Tysk-Svensk ordbok* nennt: *rätt* (Gericht) neben *domstohl* (**Xstuhl), *inför rätta* (vor G.), *att dra ngn. inför domstol/rätta* (jdn. vor G. ziehen), *att överantvarda ngn. i rättvisans händer* (überantworten jdn. der Gerichtsbarkeit, oder ähnlich). Wichtig sind natürlich die durch den Text provozierten lernerseitig offenen Fragen: Was bedeutet *händer*? Das Wörterbuch gibt zahlreiche Antworten, die zu weiterer Klärung und zur Lektüre weiterer Texte einladen. Ein Zweites ist zu bemerken: Die bisherigen Studien zur deutsch-skandinavischen Interkomprehension messen diese bei Personen, die ad hoc einer skandinavischen Sprache hörend oder lesend begegnen. Dies impliziert, dass eine entsprechende Interkomprehensionsdidaktik oder -methodik und ein entsprechender Unterricht bzw. dessen Effekte unberücksichtigt bleiben. Hier sind Fallstudien dringend erforderlich. Interessante Beobachtungen hierzu gibt Nicole Marx (Is it necessary to train learners in interlingual comprehension strategies? [Martha Gibson, B. Hufeisen & Cornelia Personne (Hrsg.): *Mehrsprachigkeit: lernen und lehren. Multilingualism: Learning and Instruction. Le plurilinguisme: apprendre et enseigner. O plurlinguismo: aprender e ensinar. Selected papers from the L3 conference in Freiburg/Switzerland in 2005*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren 2008, pp. 135-150]):

... It is apparent that DaFnE learners were able to best use their knowledge of the L2 when they had been exposed to the sensitization in the DaFnE-situation. This conclusion is supported by the listening comprehension data and by the learners' questionnaires, as well as by further data sources... (...): teachers' commentaries and weekly quizzes. This has interesting implications for the teaching of tertiary languages, as it would seem that multilingual learners would not automatically use their other language systems to the extent they could. Although multilingual learners will draw on their knowledge of other systems to some extent (as shown by studies on interlingual interferences, if previously learned languages are to be fully exploited, learners might need to receive sensitization in this process. (Marx 2008, p. 146)

Die Notwendigkeit von Interkomprehensionsunterricht betonen auch mehrere Untersuchungen zu romanischen Interkomprehension von Romanophonen.

Halten wir fest: Die Methodik des interkomprehensiven Zugangs zu einer Sprache kann von Sprachfamilie zu Spachfamilie sehr unterschiedliche Lehr- und Lernstrategien erfordern. Bemerkenswert ist, dass die interkomprehensive Praxis – sei sie selbst- oder fremdgesteuert – sehr schnell Routinen bzw. Attitüden ausbildet, wie sich Menschen fremden Sprachen überhaupt nähern. Auch diese – durch zukünftige Studien weiter zu erhärtende – Beobachtung erklärt die Relevanz des interkomprehensiven Ansatzes für den reflexiven Erwerb von Mehrsprachigkeit.

17.2.1.6 Interkomprehensionsdidaktik praktisch: Sprachen einfach durch Lesen lernen

Snel en eenvoudig Duits leren met de MP3 taalcursussen van **book2!** Hier vindt je **Duits als vreemde taal** in 100 gemakkelijke lessen (waarvan 100 gratis). Alle dialogen en zinnen zijn door moedertaalsprekers gesproken. Er is geen grammaticale kennis nodig. Je kunt meteen beginnen met het leren! Klik op de zinnen om de oplossingen te bekijken. <https://www.goethe-verlag.com/book2/NL/NLDE/NLDE002.HTM>

*

von kompetenzorientierten Aufgaben (Thomas Tinnefeld [Hrsg.], *Fremdsprachenunterricht im Spannungsfeld zwischen Sprachwissen und Sprachkönnen. Akten des 2. Saarbrücker Fremdsprachentages* [Saarbrücken: HTW Saar, S. 21-41]). (Download <https://www.euocomdidact.eu>) (Video)

*

Each language learned makes the next one easier, because you are more detached from your native language, you have more knowledge about structure, about meta-language. (Naiman & al. 1996, p. 25)

Die Umberto Ecos *Die Suche nach der vollkommenen Sprache* (München: Beck 1994) entnommenen Paralleltexte laden Leserinnen und Leser dazu ein, die Korrespondenzregeln für die folgenden Brücken- und Zielsprachen (Sprachen ihrer Wahl) zusammenzustellen. Wählen Sie hierzu bitte Englisch und zumindest eine, besser zwei romanische Sprachen aus. Gehen Sie in folgenden Schritten vor:

1. *Lesen Sie den jeweiligen romanischen Text zwei- oder mehrmals und markieren Sie die Wörter, Formen und Satzausschnitte, die Sie nicht verstehen.*
2. *Suchen und notieren Sie ‚Analogien‘ oder Ähnlichkeiten (und Unterschiede) zwischen den Sprachen – und zwar in den Wortschätzen, den Wortbildungen, dem Satzbau u.a.m. Erstellen Sie auf diese Weise eine Grammatik und ein Wörterbuch der Zielsprache. Die Terminologie der Interkomprehensionsdidaktik spricht von einer Hypothesengrammatik¹²¹. Notieren Sie die interlingualen Korrespondenzregeln.*

Una Europa di poliglotti non è una Europa di persone che parlano correntemente molte lingue, ma nel migliore dei casi di persone che possono incontrarsi parlando ciascuno la propria lingua e intendendo quella dell'altro, che pure non saprebbero parlare in modo fluente, e intendendola, sia pure a fatica, intendessero il "genio", l'universo culturale che ciascuno esprime parlando la

¹²¹ M. Bär, Die Hypothesengrammatik als Aufgabenform im sprachenbewusstheitsfördernden Tertiärsprachenunterricht (C. Reissner [Hrsg.], *Romanische Mehrsprachigkeit und Interkomprehension in Europa* [Stuttgart: ibidem 2011], S. 137-161). Oder Catarina Caparelli, *Aufbau der Hypothesengrammatik Portugiesisch auf der Grundlage interkomprehensiver Lesekompetenz bei VHS-Lernern des Italienischen*. Universität Gießen 2003 (unveröffentlichte Diplomarbeit). Oder: Meißner [Werlen & Weskamp](http://www.euocomdidact.eu) [Hrsg.], 2007, S. 81-102]. (Downloadbar unter <http://www.euocomdidact.eu>).

lingua dei propri avi e della propria tradizione. (*La ricerca della lingua perfetta*, Editori Laterza Fare l'Europa, 1993)

Une Europe de polyglottes n'est pas une Europe de personnes qui parlent couramment de nombreuses langues, mais, dans le meilleur des cas, de personnes qui peuvent se rencontrer en parlant chacun sa propre langue et en comprenant celle de l'autre, sans pour autant être en mesure de la parler couramment, et qui, la comprenant, même avec difficulté, comprendraient le « génie », l'univers culturel, que chacun exprime en parlant la langue de ses ancêtres et de sa traduction. (*La recherche de la langue parfaite dans la culture européenne*, Paris : Éd. du Seuil 1994)

Una Europa de poliglotos no es una Europa de personas que hablan con facilidad muchas lenguas, sino, en el mejor de los casos, de personas que pueden encontrarse hablando cada uno su propia lengua y entendiendo la del otro que no sabrían hablar de manera fluida, pero que, al entenderla, aunque fuera con dificultades, entenderían el “genio”, el universo cultural que cada uno expresa cuando habla la lengua de sus antepasados y de su propia tradición. (*La búsqueda de la lengua perfecta en la cultura europea*, Barcelona: Critica, 1994)

Uma Europa de poliglots não é uma Europa de pessoas que falam muitas línguas fluentemente, mas, na melhor das hipóteses, de pessoas que podem se comunicar, cada um falando sua própria língua e entendendo a do outro, mas que, apesar de não ser capaz de falar fluentemente, ao entendê-lo, mesmo com dificuldade, entenderia o "espírito", o universo cultural que todos expressam ao falar a língua de seus antepassados e de sua própria tradição. (*A busca da língua perfeita*. Bauru: Edusc, 2001)

A Europe of polyglots is not a Europe of people who speak many languages fluently, but, in the best case scenario, of people who can communicate, each speaking his own language and understanding that of the other, but who, while not being able to speak it fluently, by understanding it, even with difficulty, would understand the “spirit”, the cultural universe that every one expresses when speaking the language of his ancestors and of his own tradition. (*In Search of the Perfect Language* Oxford: Blackwell, 1995)

Ein Europa von Polyglotten ist kein Europa von Menschen, die viele Sprachen perfekt beherrschen, sondern im besten Fall eines von Menschen, die sich verständigen können, indem jeder die eigene Sprache spricht und die des anderen versteht, ohne sie fließend sprechen zu können., wobei er, während er sie versteht, wenn auch nur mit Mühe, zugleich ihren `Geist' versteht, das kulturelle Universum, das ein jeder ausdrückt, wenn er die Sprache seiner Vorfahren und seiner Tradition spricht..(Eco 1993, S. 355)

*

- ✚ Karl Rieder, *Intercomprehension. Fremdsprachige Texte entschlüsseln* (Wien: Österreichischer Bundesverlag 2001).
- ✚ F. G. Königs, Aufgabenorientiertes Fremdsprachenlernen und Mehrsprachigkeit – eine lohnende Aufgabe? ([Müller-Hartmann & Schocker-v.-Ditfurth \[Hrsg.\], 2005](#), S. 67-81).
- ✚ F.-J. Meißner, Aufgabenbeispiele im Bereich der Interkomprehensionsdidaktik

([Müller-Hartmann & Schocker von Ditfurth \[Hrsg.\], 2005](#), S. 83-98).

- ✚ F.-J. Meißner, B. Tesch & Graciela Vázquez. Interkomprehension und Kompetenzförderung mit Blick auf die Konstruktion von Lehrwerken (F.-J. Meißner & Ulrich Krämer (Hrsg.): *Spanischunterricht gestalten. Wege zu Mehrsprachigkeit und Mehrkulturalität*. (Stuttart/Seelze: Klett/Kallmeyer, 2011, S. 81-122).
- ✚ Rudolf Dorn, Javier Navarro Gonzalez & Jochen Strathmann, *¡Gramática! De la lengua española. Mit Vergleichen zur englischen und französischen Grammatik*. Mit einem Vorwort von Franz-Joseph Meißner (Stuttgart/Leipzig: Klett 2012).

18. Interkulturalität

Der „Klammerbegriff“ (Fäcke 2019, S. 52) *Interkulturalität* ist ein Kompositum zum Grundwort *Kultur*. Deshalb gehen die folgenden Überlegungen von diesem international verbreiteten Terminus aus.

*

- ✚ Adelheid Hu, Sprachlichkeit, Identität, Kulturalität (Fäcke & Meißner [Hrsg.], 2019, S. 17-24).
- ✚ Christiane Fäcke, Mehrkulturalitätsdidaktik (Fäcke & Meißner [Hrsg.], 2019, S. 53-56).
- ✚ Christiane Fäcke, Interkulturalität und interkulturelles Lernen (Fäcke & Meißner [Hrsg.], 2019, S. 179-184).
- ✚ Niklas Luhmann, *Soziale Systeme* (Frankfurt a.M.: Suhrkamp 1991, 6. Aufl. 1996).

18.1 Kultur

- ✚ Michael Byram & Adelheid Hu (Hrsg.), *Interkulturelle Kompetenz und fremdsprachliches Lernen. Modelle, Empirie, Evaluation: Intercultural competence and foreign language learning: models, empiricism, assessment* (Tübingen: Narr 2009).
- ✚ Jürgen Straub, Arne Weidemann & Doris Weidemann (Hrsg.), *Handbuch interkulturelle Kommunikation und Kompetenz. Grundbegriffe – Theorien – Anwendungsfelder* (Stuttgart u. Weimar: Metzler 2007).
- ✚ [G. Zarate, D. Lévy & C. Kramersch \(eds.\), 2011.](#)
- ✚ M. Byram & A. Hu (eds.), *Routledge Encyclopedia of Language Teaching and Learning* (New York: Routledge 2012).

*

Eine nationale Kultur ist ein Diskurs, eine Weise, Bedeutungen zu konstruieren, die sowohl unsere Handlungen als auch unsere Auffassung von uns selbst beeinflusst und organisiert, (S. Hall, *Rassismus und kulturelle Identität* [Hamburg 1994, S., 201]; zit. bei Hu 2019, S. 21)

Kultur erscheint als ein Prozess fortschreitender reflexiver Semantisierung, durch welche ununterbrochen Sinnressourcen geschaffen und distribuiert, aber auch subvertiert und zerstört werden. (H. Böhme, Kulturwissenschaft [R. Konersmann, *Handbuch Kulturphilosophie* (Stuttgart/Weimar 2012, S. 33); zit. bei Hu, ebd.)

Kultur ist Kommunikation¹²². Diskurs und Semantisierung im genannten Sinn sind nur über Kommunikation möglich. Luhmann spricht in diesem Sinne von der „Semantik der Gesellschaft“. Dabei stellt er die Traditionsgebundenheit heraus, die erst durch die „Reproduktion von Themen“ möglich ist, was wiederum Schriftlichkeit voraussetzt. Ausnahmen bildeten (historische) Gesellschaften ohne Schrift, in denen Formen des Erzählens zumindest teilweise die Rolle der kommunikativen Traditionsbindung übernahmen.

Schrift und Buchdruck erzwingen (...) die Erfahrung der Differenz, die Kommunikation konstituiert. Sie sind in diesem genauen Sinne kommunikativere Formen der Kommunikation, und sie veranlassen damit Reaktion von Kommunikation auf Kommunikation in einem sehr viel spezifischeren Sinne, als dies in der Form mündlicher Wechselrede möglich ist. (...) Die gesellschaftliche Reproduktion von Kommunikation muß demnach über die Reproduktion von Themen laufen, die ihre Beiträge dann gewissermaßen selbst organisieren. Die Themen werden nicht jeweils fallweise neu geschaffen, sind aber andererseits auch nicht durch die Sprache, etwa als Wortschatz, in ausreichender Prägnanz vorgegeben (denn die Sprache behandelt alle Worte gleich und disponiert noch nicht über die Themafähigkeit in kommunikativen Prozessen). Es wird demnach ein dazwischenliegendes Interaktion und Sprache vermittelndes Erfordernis geben – eine Art Vorrat möglicher Themen, die für rasche und rasch verständliche Aufnahme in konkreten kommunikativen Prozessen bereitstehen. Wir nennen diesen Themenvorrat 'Kultur' und, wenn er eigens für Kommunikationszwecke aufbewahrt wird, Semantik. (Luhmann, 1996, S. 224)

Anders gesagt, Enkulturation verläuft in unseren Gesellschaften weitgehend über gemeinsame Themen. Dies birgt auch Gefahren: Rassismus, Ethnozentrismus, Nationalismus, Tribalismus, religiöse Intoleranz entstehen durch Einbindung des Individuums in eine Gesellschaft auf der Grundlage der in ihr massenhaft kommunizierten, modifizierten und reproduzierten Themen und ihrer Gestaltung. Offene Gesellschaften im Sinne Karl. R. Poppers (*The Open*

¹²² Zur Begriffsgeschichte: J. Straub, Kultur (Straub, Weidemann & Weidemann [Hrsg.], 2007, S. 7-24).

Society and Its Enemies [London: Routledge 1945, 2 vols.; zahlreiche Auflagen in deutscher Sprache]) zielen hingegen auf die Kritikfähigkeit der Bürgerinnen und Bürger auch gegenüber den in der eigenen Gesellschaft dominanten Interpretationen von Themen. So zeichnet Popper ein Gegenbild zu den von Totalitarismus und Autoritarismus erzwungenen Anpassungseffekten. Kritiker bemängelten an Poppers Position u.a. eine Unterschätzung der in einer Gesellschaft notwendigen Bindekräfte. Sie wiesen – z.T. in der Tradition von Émile Durkheims Anomie-Begriff – darauf hin, dass eine Gesellschaft gemeinsam geteilte Sichtweisen (Wertesysteme, Moral, Religion) benötige, um den erforderlichen Zusammenhalt herzustellen. Der bundesrepublikanische Verfassungspatriotismus als staatsbürgerschaftliches Konzept geht indes von einer grundsätzlichen Werteneutralität aus, beschränkt diese Wertefreiheit jedoch zugunsten der Geltung der Menschen- und Bürgerrechte. Diese sind nicht hintergebar. Inwieweit dies trägt, wurde im Rahmen des Begriffs der Willensnation diskutiert. Deren Konzept begegnet im Kern schon bei Ernest Renan (*Qu'est-ce qu'une nation? Conférence faite en Sorbonne, le 11 mars 1882*): « L'existence d'une nation est (...) un plébiscite de tous les jours. »¹²³ Bei Renan ist die Nation bzw. das Staatsvolk also nicht primär durch Ethnie und Sprache definiert. Dies gilt auch für die Europäische Union, wenn sie mehr sein will als ein loser Staatenbund. Im ersten Fall ist die von den Europäischen Bürgerinnen und Bürgern geforderte Solidarität ungleich größer, als es in einem losen Verbund von Staaten der Fall sein kann. Dabei sind die Solidaritäten gegenüber einer nationalen und einer Europäischen Identität zwei Kehrseiten derselben Medaille. Eine Europäische Identität gegenüber sowohl der nationalen als auch der

¹²³ « L'homme n'est esclave ni de sa race, ni de sa langue, ni de sa religion, ni du cours des fleuves, ni de la direction des chaînes de montagnes... » (ebd.)

Europäischen Gesellschaft kann nur entstehen, wenn die Bürgerinnen und Bürger an denselben Themen in derselben Art und Weise Anteil nehmen (können). Die Komposition einer Europäischen Solidarität kann daher nur pluri-national und polyreferentiell sein. Erforderlich ist eine mehrsprachige (rezeptive) Diskursfähigkeit der EU-Bevölkerung. Ist sie gegeben, verstehen – durchaus im Sinne der sprachenteiligen Gesellschaft – die Bürgerinnen und Bürger einander über Sprachgrenzen hinweg, und die sie betreffenden Themen werden vor den Augen einer verständigen Bürgerschaft ausgehandelt, die zur produktiven Diskursteilnahme zumindest auf Englisch, auf die eigene und weitere Sprachen zurückgreifen kann.

*

- ✚ Hans-Jürgen Lüsebrink, *Interkulturelle Kommunikation – Fremdwahrnehmung – Kulturtransfer* (Stuttgart: Klett 2016)
- ✚ Wolfgang Schmale, Kulturtransfer (*EGO – Europäische Geschichte Online*), <https://d-nb.info/1043622527/34>
- ✚ Matthias Middel, Kulturtransfer, Transfers culturels (*Dokupedia-Zeitgeschichte, Begriffe, Methoden und Debatten der zeithistorischen Forschung*, o.J.) <https://docupedia.de/zg/Kulturtransfer>
- ✚ Olga Yakushenko, What is Cultural Transfer? (*European. University of Saint-Petersburg*) <https://eusp.org/en/news/what-is-cultural-transfer>

*

Mit Luhmann blicken wir in zwei Richtungen: auf den Prozess der Aushandlung von Themen und dem anhängigen Repertoire ihrer Bedeutungen (*negotiation of meaning*), und zwar jeweils in der eigenen und den anderen Gesellschaften.

Durch den doppelten Blick entsteht mit der Aufmerksamkeit für die Behandlung von Themen außerhalb der eigenen Kulture ein möglicher kultureller

Wissenstransfer¹²⁴. Daher sind Kulturen nie eindeutig gegeneinander abgrenzbar. Selbst wenn Gesellschaften mit gleicher Sprache (Englisch in Großbritannien und Südafrika; Spanisch in Spanien und Cuba oder Chile) es leichter haben, die Themen der Länder wahrzunehmen, mit denen sie eine Sprache teilen, können sie doch kulturell distant sein – nicht zuletzt, weil sie eigene kulturelle Substrate und Adstrate haben (die Maya- und Aztekentraditionen etwa in Mexiko neben der *hispanidad*). Zugleich bestehen innerhalb eines national gefassten Kulturraumes selbst Unterschiede, z.B. zwischen Schleswig-Holstein und Bayern, Paris und Marseille, Palermo und Mailand usw. Und das Quechua meint eine Sprachfamilie mit unterschiedlichen Varietäten und Traditionen, in der Interkomprehension identitätsstiftende eine Rolle spielt (Maggie Romani Miranda, *Identidad lingüística et intercomprensión en el Perú; la*

¹²⁴ Dieser spiegelt sich auch in der Entwicklung paneuropäischer Kognaten, deren Bedeutungen (Polysemien) sich in der vielnationalen Interaktion zwischen Lesern-Autoren-Lesern-Autoren... herausgebildet haben. So ist z.B. an der Bedeutungvielfalt des heutigen Wortes *Genie*, lat. *Genius* (Gottheit), dt. *genius*, en. *to have a genius for*, frz. *C'est génial!* oder dt. *Talent* (1. antike Maßeinheit für Masse, 2. Begabung), *talentiert*, eine Vielzahl von Sprachen und Kontexten beteiligt. Es ist naiv und verkürzend zu behaupten, das heutige Hochwertwort *democracy*, *democrazia* usw. 'komme' aus dem Griechischen. Dies trifft auf den Signifikanten zu, nicht auf das Signifikat. Im hellenischen Raum gab es weder politische Repräsentation (wie sie für Flächenstaaten unerlässlich ist) noch Volkssouveränität noch Gewaltenteilung noch formulierte Menschenrechte (im heutigen Sinne); *δημοκρατία* als eine gelungene Form der Herrschaft – neben Monarchie und Aristokratie – wird überhaupt erst durch Polybios (200-129 v. Chr.) und der Prägung *ὀχλοκρατία* (Ochlokratie, Pöbelherrschaft) – von ihren entarteten, negativen Bedeutungsschattierungen befreit. – Halten wir fest: Hinter den Kognaten steht eine tausendjährige Geschichte zwischen Autoren und Lesern. Sie bildet letztlich die europäische *Koiné*.

Sind diese Wörter oder auch Lehnwörter einmal in einer europäischen Sprache angekommen – in dem Sinne, dass sie dem durchschnittlichen Sprachteilhaber bekannt sind – beginnen sie in einer neuen thematischen Rahmung freilich ein eigenes nationalsprachliches Leben zu führen, was übernationalen Bedeutungen, die innerhalb eines europäischen *frame* stehen (z.B. Christentum, Fortschrittsidee, Säkularisierung, Menschenrechte, Republik usw.) eine national-sprachlich-besondere Rahmung hinzuverleiht.

enseñanza/aprendizaje de lenguas en aulas multilingües de la Amazonía [*Synergies Pays germanophones* 4/11, 2011, pp. 29-46]). Besteht die Veränderbarkeit der gesellschaftlichen Semantik einerseits in Bezug auf den von dieser Gesellschaft eingenommenen territorialen Raum, so andererseits auch im Hinblick auf die Zeit. Die Semantik der deutschen Gesellschaft im Jahre 2020 ist nicht die des Jahres 1921 oder 1943¹²⁵. Wegen ihrer thematischen Relevanz rücken sog. kulturelle Schlüsselwörter in den Blick (vgl. Jacques Leenhard & Robert Picht, *Esprit/Geist. 100 Schlüsselbegriffe für Deutsche und Franzosen* [München u. Zürich 1990]; Anna Wierbicka, *Understanding Cultures Through Their Key Words. English, Russian, Polish, German, and Japanese* [Oxford: University Press 1997]). Dies betrifft insbesondere Hochwertwörter; in der Sprache der politischen Semantik: Miranda (vgl. [Meißner 1990](#)), S. vii ff). Den Miranda-Zonen stehen Tabubegriffe und -zonen gegenüber. Mit ihrer Verwendung riskiert ein Sprecher soziale Exklusion.

Schon die bloße rezeptive Mehrsprachigkeit bietet Individuen die Chance eines Einblicks in die Semantik fremder Gesellschaften und diese z.B. im Sinne des Fremdverstehens zu lesen¹²⁶.

¹²⁵ Vgl. Viktor Klemperer, *LTI. Notizbuch eines Philologen* (Leipzig: Reclam 1975 [1945]).

¹²⁶ Auf die Rolle dieses Einblicks für die Bildung einer Europäischen Öffentlichkeit und einer Europäischen Identitätsbildung wurde in mehreren Publikationen hingewiesen (u.a. F.-J. Meißner, Eurocomprehension – the positive impacts of plurilingual competence on European democracy (Françoise Le Lièvre, Mathilde Anquetil, Martine Derivry-Plard et al. [éds.], *Plurilinguisme, le pluriculturalisme et l'anglais dans la mondialisation/Plurilingualism and English in a globalized world. Papers of the International Conference. Angers 7-10/10/2015* [Berne: Peter Lang, 205-232]).

18.2. Interkulturalität - interkulturelle Kommunikation – interkulturelles Lernen

Als Teildisziplin der Fremdsprachendidaktik beschäftigt sich die Interkulturelle Fremdsprachendidaktik mit der Entwicklung theoretischer Konzepte für die differenzierte und effiziente Vermittlung interkultureller Kompetenz in allen institutionellen Kontexten fremdsprachlichen Lehrens und Lernens, auf allen Altersstufen und mit Bezug auf die jeweils beteiligten Sprachen. (Birgit Apfelbaum, Interkulturelle Fremdsprachendidaktik [[Straub et al. \(Hrsg.\), 2007](#), S. 154-163], Zitat: 154]).

In einer globalisierten Welt bezeichnet der Kernbegriff *interkultur-* das Zwischen-Kulturen-Liegende und das Über-eine-einzelne-Kultur-Hinausgreifende. Auch hier sind natürlich sowohl Gemeinsamkeiten und *common grounds* für interkulturelle Kommunikation als auch Unterschiedlichkeiten zu finden (Annegret Gick, Negotiating Common Ground: Ein wesentliches Element (interkultureller) kommunikativer Kompetenz [L. Bredella, H. Christ & Michael K. Legutke (Hrsg.), *Thema Fremdverstehen* [Tübingen: Narr 1997, S. 178-190]). Die Didaktik der Interkulturalität zielt darauf, solche Gemeinsam- und Unterschiedlichkeiten zu erkennen und auf sie verstehend und eventuell auch kritisch zu reagieren. Dabei ist die Perspektive, wie die Didaktik des Fremdverstehens betont, bidirektional: vom Eigenen und dem eigenen Ich auf das Fremde und, wenn möglich umgekehrt: vom Fremden bzw. von dem fremden Gegenüber auf das Eigene zurück. Die Wirkung des Geschehens kann eine Repositionierung des Ichs zwischen dem Eigenen und dem Fremden zur Folge haben.

*

- ✚ Geert Hofstede, [Compare Countries](#) (29.03.2019).
- ✚ C. Fäcke, H. Martinez & F.-J. Meißner (Hrsg.), *Mehrsprachigkeit. Bildung – Kommunikation – Standards* (Stuttgart: Klett 2012).
- ✚ Daniel Coste, Pluralité, évaluation, altérité : trois paradigmes en tension (Fäcke, Martinez & Meißner [Hrsg.], 2012, S. 57-73).

- ✚ Jürgen Bolten, *Interkulturelle Kompetenz* (Erfurt: Landeszentrale für politische Bildung Thüringen 2012).
- ✚ Heidi Rösch, Interkulturelle Kompetenz als Bildungsaufgabe (Fäcke, Martinez & Meißner [Hrsg.], 2012, S. 26-38).
- ✚ Lothar Bredella, Transkulturalität als Herausforderung für das interkulturelle Verstehen (Fäcke, Martinez & Meißner [Hrsg.], 2012, S. 39-56).
- ✚ C. Fäcke, Interkulturalität und interkulturelles Lernen (Fäcke & Meißner [Hrsg.], 2019, S. 179-184).
- ✚ Adelheid Schumann, Interkulturelle Kommunikation (Fäcke & Meißner [Hrsg.], 2019, S. 184-188).
- ✚ Jan-Oliver Eberhardt, Didaktik des Fremdverstehens (Fäcke & Meißner [Hrsg.], 2019, S. 195-199).
- ✚ Jacques Demorgon & Edmond Marc Lipiansky (dir), *Guide de l'interculturel en formation* (Paris : Retze 1999)
- ✚ Alexander Thomas (Hrsg.), *Psychologie interkulturellen Handelns* (Göttingen: Hofgreffe 1996).

Einen Überblick zu Interkulturalität und zum interkulturellen Lernen bietet [C. Fäcke \(2019\)](#), und zwar sowohl im historischen Rückblick als auch zum aktuellen Stand der Forschung und zur Praxisrelevanz.

Kulturelle Sensibilität ist überall ein Schlüsselwort für die praktische Arbeit in mehrsprachigen Klassen (vgl. für den Englischunterricht: Eva Burwitz-Melzer, *Allmähliche Annäherungen: Fiktionale Texte im interkulturellen Fremdsprachenunterricht der Sekundarstufe I* [Tübingen: Narr 2003] oder Andrea Schinschke, *Literarische Texte im interkulturellen Lernprozeß. Zur Verbindung von Literatur und [Landeskunde](#) im Fremdsprachenunterricht Französisch* [Tübingen: Narr 1995]). Weitere Stichworte sind: *critical incidents*, sensibilisierende Unterrichtsmaterialien, internationale Partnerschaftsprojekte (M.

Byram, Foreign language teaching and intercultural citizenship [*Iranian Journal of Language Teaching Research* 1(3), S. 53-62]¹²⁷; Christoph Vatter, Interkulturelles Lernen im Schüleraustausch [*französisch heute* 4/2017, S. 18-21]).

Es wurde bereits darauf hingewiesen, wie wichtig die Fähigkeit von Lehrerinnen und Lehrern ist, sich die Verwendungsweisen von Begriffen, Sprech- oder Schreibstilen transparent zu machen. Wenn z.B. R. Leiprecht (*Alltagsrassismus. Eine Untersuchung bei Jugendlichen in Deutschland und den Niederlanden* [Münster: Waxmann 2001, S. 23]) notiert, das Wort 'Kultur' werde zu einem „Sprachversteck für Rasse“, dann signalisiert dies, wie sensibel Unterricht mit Wörtern – ihren Denotaten und Konnotaten – umgehen muss¹²⁸, um nicht in die sprachlichen Fallen von Dominanzkulturen zu tappen (Walter Herzog & Elena Makarova, Interkulturelle Pädagogik [[Straub, Weidemann & Weidemann \(Hrsg.\), 2007](#), S. 261-272]). Sprache ist eine 'softe' kulturelle Gewalt, wie Johan Galtung erläutert (Kulturelle Gewalt. Zur direkten und strukturellen Gewalt tritt die kulturelle Gewalt [*Zeitschrift für Kulturaustausch* 4, 1993, S. 473-487), die unsere Art, Themen zu gestalten, unmerklich lenkt.

H. Rösch stellt in ihrem Beitrag unterschiedliche Modelle zur interkulturellen Kompetenz vor, die sich im Wesentlichen um das Spannungsfeld Ethnozentrismus und Interkulturalität drehen. Allgemein wird unter interkultureller Kompetenz die Fähigkeit verstanden, mit Menschen fremder Kulturen (und Sprachen) erfolgreich zu interagieren. Die Beschreibungen von interkultureller

¹²⁷ www.urmia.ac.ir/sites/www.urmia.ac.ir/files/Article%204.pdf

¹²⁸ Es ist bezeichnend, dass die 'Sprachwirkungsforschung' der DDR, dieser begrifflichen Trias den Terminus des „Voluntats“ beigesellte (Sprache sollte in den Bürgern den Willen der herrschenden SED erzeugen) (Wilh. Schmidt, *Sprache und Ideologie. Beiträge zur marxistisch-leninistischen Sprachwirkungsforschung* [Halle: Niemeyer VEB 1972]).

Kompetenz müssen auf eine Vielzahl von Parametern zurückgreifen, die hier nicht alle in extenso erklärt werden können. Zu nennen sind: Listenmodelle, Strukturmodelle, Phasenmodelle und Prozessmodelle. Auch die Analyse kulturspezifischer Unterschiedlichkeiten führt zu Wertorientierung, *High-versus Low Context Culture*¹²⁹ (E. Hall, *Beyond Culture* [New York: Anchor 1976]), Wahrnehmung, Verhaltensmuster, nonverbale Kommunikation.

✚ Geert Hofstede (2010): *Cultures and Organizations: Software of the Mind* (New York: McGraw Hill 2010, 3rd ed.)

Hofstedes Länder-Vergleichs-App erlaubt die Einordnung von Ländern (sic) nach bestimmten Kategorien: *Power Distance, Individualism, Uncertainty Avoidance, Masculinity, Long Term Orientation, and Indulgence vs. restraint.*

POWER DISTANCE INDEX (PDI)

This dimension expresses the degree to which the less powerful members of a society accept and expect that power is distributed unequally. The fundamental issue here is how a society handles inequalities among people.

(...) In societies with low Power Distance, people strive to equalise the distribution of power and demand justification for inequalities of power.

INDIVIDUALISM VERSUS COLLECTIVISM (IDV)

The high side of this dimension, called Individualism, can be defined as a preference for a loosely-knit social framework in which individuals are expected to take care of only themselves and their immediate families.

129

In anthropology, high-context culture and low-context culture is a measure of how explicit the messages exchanged in a culture are, and how important the context is in communication. High and low context cultures fall on a continuum that describes how a person communicates with others through their range of communication abilities: utilizing gestures, relations, body language, verbal messages, or non-verbal messages. (Wikipedia [29.03.2020])

https://en.wikipedia.org/wiki/High-context_and_low-context_cultures

Its opposite, Collectivism, represents a preference for a tightly-knit framework in society in which individuals can expect their relatives or members of a particular ingroup to look after them in exchange for unquestioning loyalty. A society's position on this dimension is reflected in whether people's self-image is defined in terms of "I" or "we."

MASCULINITY VERSUS FEMININITY (MAS)

The Masculinity side of this dimension represents a preference in society for achievement, heroism, assertiveness, and material rewards for success. Society at large is more competitive. Its opposite, Femininity, stands for a preference for cooperation, modesty, caring for the weak and quality of life. Society at large is more consensus-oriented.

UNCERTAINTY AVOIDANCE INDEX (UAI)

The Uncertainty Avoidance dimension expresses the degree to which the members of a society feel uncomfortable with uncertainty and ambiguity. The fundamental issue here is how a society deals with the fact that the future can never be known: should we try to control the future or just let it happen?

Countries exhibiting strong UAI maintain rigid codes of belief and behaviour, and are intolerant of unorthodox behaviour and ideas. Weak UAI societies maintain a more relaxed attitude in which practice counts more than principles.

LONG TERM ORIENTATION VERSUS SHORT TERM NORMATIVE ORIENTATION (LTO)

Every society has to maintain some links with its own past while dealing with the challenges of the present and the future. Societies prioritize these two existential goals differently.

Societies who score low on this dimension (...) prefer to maintain time-honoured traditions and norms while viewing societal change with suspicion.

Those with a culture which scores high, on the other hand, take a more pragmatic approach: they encourage thrift and efforts in modern education as a way to prepare for the future.

INDULGENCE VERSUS RESTRAINT (IVR)

Indulgence stands for a society that allows relatively free gratification of basic and natural human drives related to enjoying life and having fun. Restraint stands for a society that suppresses gratification of needs and

regulates it by means of strict social norms.

(<https://hi.hofstede-insights.com/national-culture>)

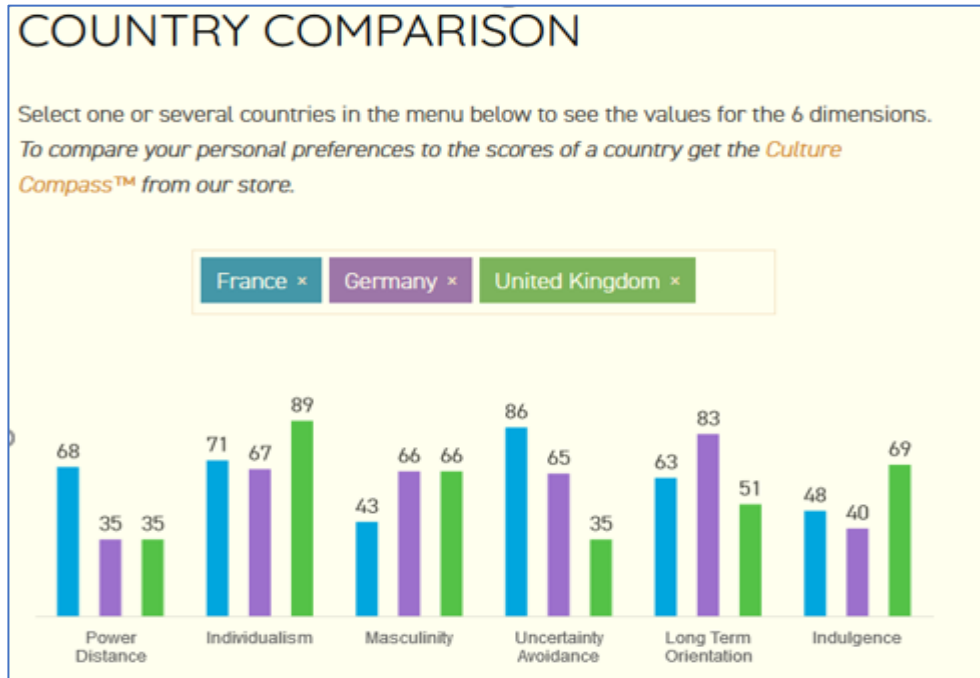


Abbildung 24: Kulturvergleichsskala nach Hofstede

In ähnlicher Weise spricht Alexander Thomas (1996) von „Kulturstandards“:

- In Deutschland wird expliziter und direkter kommuniziert als in vielen anderen Ländern.
- In Tschechien findet keine so deutliche Trennung zwischen verschiedenen privaten und beruflichen Lebenswelten statt.
- In China spielt Zeitplanung eine weniger wichtige Rolle als in Deutschland.
- In den USA ist der Wunsch nach starken Autoritäten weniger stark ausgeprägt als in Deutschland.
- In Frankreich ist der Grad der Selbstbestimmung und Verantwortlichkeit von Mitarbeitern weniger stark ausgeprägt als in Deutschland. (Wikipedia: Interkulturelle Kompetenz [29.03.2020])

Inzwischen liegen für bestimmte Länderkontraste empirische Arbeiten vor (z.B. Lucrecia Keim, *Interkulturelle Interferenzen in der deutsch-spanischen Wirtschaftskommunikation* [Frankfurt a.M.: Peter Lang 1994]), die sehr praktischen Zwecken dienen. Demzufolge bestehen enge Beziehungen zu in der Wirtschaft tätigen Personen (oft Autoren) (vgl. auch: <https://www.cafa.de/de/veroeffentlichungen/>).

Auch den in der Literatur viel diskutierten Gegensatz von Transkulturalität und Interkulturalität rückt Rösch ins Blickfeld:

Interkulturalität basiert auf den Begriffen Differenz und Alterität bzw. (...) Diversität und Heterogenität. Probleme bereiten die Kulturisierung v.a. diskriminierter Gruppen sowie das Verfestigen von Kulturunterschieden im Kontext einer Multi-Kulti-Idylle.

Transkulturalität basiert auf den Begriffen Dialogizität, Hybridität, Synkretismus, etc. Es besteht die Gefahr der Idealisierung des Hybriden und der Ignoranz gegenüber dominanzkulturellen, universalistischen Aspekten, die für Minderheiten (...) allzu leicht einfach Assimilation an die Dominanzkultur bedeuten kann. (Rösch, a.a.O. S. 33/34)

(vgl. W. Welsch, Transkulturalität. Zwischen Globalisierung und Partikularisierung [P. Drechsel (Hrsg.), *Interkulturalität. Grundprobleme der Kulturbegegnung* (Mainz 1999, S. 42-72)]; Jochen Plikat, Transkulturalität und transkulturelles Lernen (Fäcke & Meißner [Hrsg.], 2019, S. 216-220). Plikat erklärt zur Vorsilbe *trans*-:

(Diese) soll die Eigenart von kulturellen Phänomenen unterstreichen – Grenzen überschreiten – die ohnehin als fiktiv oder instabil aufgefasst werden. (a.a.O., S. 217)

Beachtenswert ist Plikats Notiz:

Transkulturalität und transkulturelles Lernen sind in hohem Maße praxisrelevant, da Beiträge zum interkulturellen Lernen weiterhin häufig auf jene Kulturverständnisse zurückgreifen, welche es seit langem zu überwinden gilt. (ebd. S. 219)

Die Kritik Plikats greift u.E. kurz, weil sie die Erfolgsgeschichte des Begriffs 'interkulturell' ausblendet, die den Begriff zu einem Hochwertwort oder Plastikwort oder *catch-word* macht. Solche Begriffe sind danach zu unterscheiden, ob sie innerhalb eines bestimmten Diskurses stehen und sauber definiert sind (hier ist der Vergleich statthaft) oder ob sie einer Intention folgen, alten Wein in neue Schläuche zu gießen. Leider sind die Übergänge nicht immer trennscharf. *Interkulturell* liefert viele Belege, die das Wort ganz im Sinne einer traditionellen Landes- oder gar Realienkunde 'missbrauchen'. In solchen Fällen wird die starke Werbewirkung von *interkulturell* eingesetzt und eine (falsche) konzeptuelle Aktualität signalisiert, die real nicht existiert.

Selbstverständlich bezieht sich der Begriff des interkulturellen Lernens nicht allein auf den schulischen Bereich, sondern auch auf mehrkulturelle Lebenspraxen bzw. das Leben in einer offenen – multikulturellen – Gesellschaft und einer globalisierten Welt.

Herbert Christ, mit Lothar Bredella einer der Väter des Gießener Graduiertenkollegs 'Didaktik des Fremdverstehens', definiert *Fremdverstehen* so:

Von Fremdverstehen sprechen wir dann, wenn zwei Partner, die einander verstehen wollen, unterschiedliche, kulturell bedingte Referenzrahmen haben. Das ist immer dann (aber nicht nur dann) der Fall, wenn sie verschiedene (...) Muttersprachen sprechen und sich folglich in einer fremden Sprache verständigen müssen. (H. Christ, Fremdverstehen und interkulturelles Lernen [*Zeitschrift für interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 1(3)].
<https://tjournals.ulb.tu-darmstadt.de/index.php/zif/article/view/733/710>

Natürlich konnte das Graduiertenkolleg auf zahlreiche Publikationen aufbauen, die sich mit dem Verstehen von kultureller und ethnischer Fremdheit beschäftigt hatten. Bei Robert N. Hanvey (Cross Cultural Awareness [E. Smith & L. Fiber Luce (eds.), *Towards Internationalism. Readings in Cross-Cultural*

Communication [Rowly/Mass., 1979, pp. 46-56]) ging es um interkulturelle Handlungskompetenz. Seine Auseinandersetzung steht im Zusammenhang mit der Arbeit für das US-amerikanische *Peace Corps*¹³⁰. Interkulturelle Handlungskompetenz ist bekanntlich ein außerordentlich komplexes Lehrziel. Für Hanvey vollzieht sich der Aufbau der Kompetenz (1979, S. 53) und des transkulturellen Verstehens grob in vier Stufen (Abbildung 25). Der Bezug zu unterschiedlichen sprachlichen Registern ergibt sich aus den besonderen Begegnungsmodi zwischen Lektüre und Immersion. Rubrik 5 wurde von Meißner (2003) zum Original hinzugefügt¹³¹.

	<i>Information</i>	<i>Mode</i>	<i>Interpretation</i>	<i>Sprachliche Implikationen</i>
I	awareness of superficial or very visible cultural traits	tourism, textbooks, national geographic	unbelievable, i.e. exotic, bizarre	nur geringe Kenntnisse der Zielsprache erforderlich
II	stereotypes awareness of significant and subtle cultural traits that contrast markedly with one's own	cultural conflict situations	unbelievable, frustrating, irrational	Aufbau zielsprachlicher Kompetenz
III	awareness of significant and subtle cultural traits that contrast markedly with one's own	intellectual analysis	believable, cognitively	elaborierte zielsprachliche Kompetenz

¹³⁰ Elizabeth Cobbs Hoffman, *All You Need is Love. The Peace Corps and the Spirit of the 1960s* (Cambridge MA: Harvard University Press 2000).

¹³¹ F.-J. Meißner, Landeskunde und interkulturelles Lernen und ihre zielsprachlichen Implikationen (*französisch heute* 34, 2003, S. 56-81). (Download). Adelheid Schumann, Landeskunde im Kontext von Mehrsprachigkeit und Globalisierung ([Fäcke & Meißner \[Hrsg.\], 2019](#), S. 193-195)

IV	awareness of how another culture feels from the standpoints of the insider	cultural immersion, living the culture	believable, because of subjective familiarity	entfaltete Kompetenz in der Zielsprache, passive Kenntnis der familiären Register
----	--	--	---	---

Abbildung 25: Hineinwachsen in eine fremde Kultur nach Hanvay (1979) (ergänzt)

Bredella ging es im Wesentlichen, wie schon angeklungen, um Perspektivenwechsel, Empathie, Kritikfähigkeit gegenüber dem Eigenen und dem Fremden sowie Selbstaufmerksamkeit für die durch die Begegnung mit Fremdheit bewirkte Veränderung der eigenen Anschauungen, kulturelle und interkulturelle Aufmerksamkeit, Gefühle für die eigene und die fremde Kultur (durchaus im Sinne Hanveys) bzw. die eigenen und die fremden Sichtweisen. Die Akteure erscheinen nicht statisch, sondern in der Auseinandersetzung mit dem Eigenen und dem Fremden veränderbar. Diese Sicht führte Bredella auch in den Gegensatz zu Hans Hunfelds Position der prinzipiellen Unverstehbarkeit des Fremden¹³²:

Aber dieser Auffassung, dass sich der Fremdsprachenunterricht um interkulturelles Verstehen bemühen müsse, steht die Auffassung (Hunfelds, F-J.M) gegenüber, dass wir andere gar nicht verstehen können, weil wir (...) jeweils in unserer Kultur und unserer Sprache gefangen seien und Verstehen nichts anderes als Projektion sei. (Bredella. Interkulturelles Verstehen zwischen Objektivismus und Relativismus [K.-R. Bausch, H. Christ & H.-J. Krumm (Hrsg.), *Interkulturelles Lernen im Fremdsprachenunterricht. Arbeitspapiere der 14. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts* Tübingen: Narr, S. 21-30, Zitat S. 21]).

Und zuvor bemerken L. Bredella & H. Christ:

¹³² H. Hunfeld, *Fremdheit als Lernimpuls: Skeptische Hermeneutik – Normalität des Fremden – Fremdsprache – Literatur* (Meran: Drava Verlag 2004).

Wir haben auf die weit verbreitete Auffassung hingewiesen, daß wir andere Kulturen gar nicht verstehen können. Wenn Verstehen immer nur auf dem Hintergrund des Eigenen gelingt, ist es dann nicht, wie die Kritiker sagen, wesentlich durch das Eigene bestimmt und daher Vereinnahmung und Reduzierung des Fremden auf das Eigene? Dem ist entgegenzuhalten, daß im Verstehen des Fremden auch das Eigene verändert wird, wenn wir lernen, die Welt mit den Augen der anderen zu sehen. Insofern sind wir auf das Fremde angewiesen, um den Dogmatismus, der in jeder Kultur liegt, zu relativieren." ([Bredella & Christ, 1995](#), S. 18).

19. Forschung

Berufsrelevante Forschung beurteilen können ist unverzichtbarer Teil der professionellen Kompetenz von praktizierenden Lehrerinnen und Lehrern, denn sie befreit von dem, was die englischsprachige Forschung als “the teacher’s beliefs” bezeichnet. Eine sehr konkrete – maßgebliche – Rolle spielt diese Kompetenz bei der Beurteilung von Unterricht, also der Unterrichtsplanung, -durchführung, -beobachtung und -analyse (H.-J. Krumm, Unterrichtsbeobachtung und Unterrichtsanalyse [[H.-J. Krumm, C. Fandrych, B. Hufeisen & C. Riemer \[Hrsg.\], 2010, 2. Halbband](#) , S. 1363-1370]).

Versuche, die Qualität von Unterricht und Lehrkräften zu messen und zu beurteilen, haben sich in den 1970er Jahren unter Stichworten wie *Professionalisierung*, *Lerner-/Teilnehmerorientierung*, *Supervision* und *Evaluation* im Bereich von Unterricht und Weiterbildung etabliert und werden zunehmend (...) praktiziert. ([Krumm 2010](#) [a.a.O], S. 1363f.)

Es ist augenfällig, dass die Beurteilung von Fremdsprachenunterricht ein sehr breites Spektrum der empirischen Unterrichtsforschung umfasst. Dies ergibt sich aus dem komplexen Gegenstand der Fremdsprachendidaktik.

Fremdsprachendidaktik muss den Fremdsprachenlehrer und den Vorgang des Lehrens fremder Sprachen untersuchen. Sie hat den Lerner (...) und die Stufung und den Prozess des Lernens zu betrachten. Mit dem Begriff 'fremd' kommt die interkulturelle Dimension des Fremdsprachenunterrichts in den Blick. Sprache für den Unterricht zu untersuchen bedeutet sowohl Sprache als Medium des Unterrichts wie auch die Sprache als Inhalt des Unterrichts. Bei der Untersuchung der Inhalte verdient der Literaturunterricht besondere Beachtung. (...) Alle diese Perspektiven sind nicht unabhängig voneinander.“ (H. Christ & W. Hüllen: Fremdsprachendidaktik [K.-R. Bausch, H. Christ, W. Hüllen & H.-J. Krumm (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht* (Tübingen: Francke 1989, S. 1-7, 1. Aufl.; Zitat S. 1)).

*

 D. Caspari, M.K. Legutke & Karen Schramm (Hrsg.), *Forschungsmethoden in der Fremdsprachenforschung. Ein Handbuch* (Tübingen: Narr 2016).

- ✚ Michael Legutke & Thomas Howard, *Process and Experience in the Language Classroom* (New York/London: Longman 1991).
- ✚ David Nunan, *Research Methods in Language Learning* (Cambridge: UP 1992)
- ✚ Willis Edmondson & Juliane House, *Einführung in die Sprachlehrforschung* (Tübingen: Francke 1993).
- ✚ Rüdiger Grotjahn, Qualitative vs. Quantitative Fremdsprachenforschung: Eine klärungsbedürftige und unfruchtbare Dichotomie (Johannes-Peter Timm & Helmut J. Vollmer [Hrsg.], *Kontroversen in der Fremdsprachenforschung* [Bochum: Brockmeyer, S. 223-248]).
- ✚ R. Grotjahn, Thesen zur empirischen Forschungsmethodologie (*Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 10/1, 1999, S. 133-158).
- ✚ Andreas Müller-Hartmann & Marita Schocker-v. Ditfurth (Hrsg.), *Qualitative Forschung im Bereich Fremdsprachen lehren und Lernen* (Tübingen: Narr 2001).
- ✚ Ruth Albert & Cor J. Koster, *Empirie in Linguistik und Sprachlehrforschung. Ein methodologisches Arbeitsbuch* (Tübingen: Stauffenberg 2002)
- ✚ Rüdiger Grotjahn, Was für eine Statistikausbildung brauchen Linguisten und Sprachlehrforscher? Ein Plädoyer für einen kritischen Umgang mit der Statistik anstelle der Vermittlung von blindem Rezeptwissen (*Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 14 (2), 2004, S. 287-290).
- ✚ Michael Häder, *Empirische Sozialforschung. Eine Einführung* (Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften 2006).
- ✚ Rita Franceschini, Mehrsprachigkeit als Ziel: didaktische Herausforderungen und Forschungsperspektiven (*Forum Sprache* 2009/1, S. 62-77).
- ✚ Ruth Albert & Nicole Marx, *Empirisches Arbeiten in Linguistik und Sprachlehrforschung. Anleitung zu quantitativen Studien von der Planungsphase bis zum Forschungsbericht* (Tübingen: Narr 2010).
- ✚ N. Marx, Forschungsmethoden zur Mehrsprachigkeit und zum multiplen Spracherwerb (B. Hufeisen & N. Marx [Hrsg.], 2004, *Beim Schwedischlernen sind Englisch und Deutsch ganz hilfreich. Untersuchungen zum multiplen Sprachenlernen* [Frankfurt: Peter Lang, S. 65-79]).

19.1 Forschungsansätze

Und Hallet & Königs (Fremdsprachendidaktik [[Hallet & Königs \(Hrsg.\), 2010](#), S. 11-22]) fügen der oben genannten Definition u.a. hinzu:

Sie (die Fremdsprachendidaktik) gewinnt ihre Fragestellungen einerseits aus der Praxis des Fremdsprachenunterrichts, andererseits aus der

Erforschung der fremdsprachlichen Vermittlungs- und Aneignungsprozesse und hat den Anspruch, daraus begründete Vorschläge für die Effektivierung des Fremdsprachenunterrichts abzuleiten. (ebd. S. 11)

Zur Rolle der fremdsprachendidaktischen Forschung in der Ausbildung von Sprachenlehrerinnen und -lehrer unterstreicht Grotjahn (Sprachbezogene Kognitivierung: Lernhilfe oder Zeitschverschwendung? [F.G. Königs, C. Gnutzmann & Henning Düwell (Hrsg.), *Dimensionen der Didaktischen Grammatik. Günther Zimmermann zum 65* [Bochum: AKS-Verlag 2000. S. 83-106]):

Es dürfte jedoch deutlich geworden sein, dass es sich bei dem Problem 'Sprachbezogene Kognitivierung' um einen hochkomplexen Forschungsgegenstand handelt. Es darf deshalb z.B. im fachdidaktischen Teil der Lehrerbildung auch nicht die Vermittlung von Rezepten im Vordergrund stehen. Vielmehr muss es darum gehen, die zukünftigen Lehrerinnen und Lehrer für die Vielzahl der Aspekte zu sensibilisieren. Damit wird eine wichtige Voraussetzung geschaffen, dass sprachbezogene Kognitivierungen flexibel sowie situations-, aufgaben- und lernerangemessen in der späteren Unterrichtspraxis eingesetzt werden. (ebd. S. 101)

Als Forschungsfelder der Fremdsprachendidaktik nennen Hallet & Königs:

- Empirische Unterrichtsforschung
- Lehrwerkforschung
- Curriculumforschung
- Kompetenzstandards und Aufgabenentwicklung
- Bilingualität und Mehrsprachigkeit
- Interkomprehensionsforschung

Man muss diese Aufzählung breit interpretieren, um die Interessensfelder der forschenden Fremd- und Zweitsprachendidaktiken auch nur einigermaßen zu

erfassen. So verbergen sich hinter dem Etikett Lehrwerk ganz vielfältige Lehrmaterialien und Hilfsmittel sowie Informationen zum Umgang mit diesen¹³³. Eine empirische Lehrwerksgebrauchsforschung existiert nur in Ansätzen (H.-J. Krumm, Lehrwerke im Deutsch als Fremdsprache und Deutsch als Zweitsprache-Unterricht [Krumm, Fandrych, Hufeisen & Riemer (Hrsg.), 2010, 1.2, S. 1215-1227]; Eynar Leupold, Das Lehrwerk im Fremdsprachenunterricht: ein viel diskutiertes Medium [Jung (Hrsg.), 2006, S. 1-9]). Besser ist die Literatursituation in der Wörterbuchdidaktik: z.B. Harald Müller, *'Die Definition ist blöd!' Herübersetzen mit dem einsprachigen Wörterbuch. Das französische und englische Lernerwörterbuch in der Hand deutscher Schüler* (Tübingen: Niemeyer 1990) oder Ekkehard Zöfgen, *Lernerwörterbücher in Theorie und Praxis. Ein Beitrag zur Metalexikographie mit besonderer Berücksichtigung des Französischen* (Tübingen: Niemeyer 1994), um nur zwei Beispiele aus der

¹³³ Lutz Götze, Arbeitsfragen zur Lehrwerkanalyse (Bernd Kast & Gerhard Neuner [Hrsg.], *Zur Analyse, Begutachtung und Entwicklung von Lehrwerken* [Berlin: Langenscheidt 1994, S. 105-109]). Ute Lahaie, *Selbstlernkurse für den Fremdsprachenunterricht. Eine kritische Analyse mit besonderer Berücksichtigung von Selbstlernkursen für das Französische*. (Tübingen: Narr 1995). Françoise Laspeyres, De quelques manuels de français, d'anglais et d'allemand en France et dans le Bade-Wurtemberg (*Nouveaux Cahiers d'Allemand* 22, 2004/4, pp. 327-380). Eva Maria Laux, *Vergleichende Lehrwerksanalyse zur Entwicklung von Lernkompetenz. Englisch (ab Klasse 5) und Französisch (ab Klasse 7)* (Elektronische Manuskripte zum Französischunterricht 2005 [Download: <https://www.eurocomdidact.eu>]). Eynar Leupold, Wie wirklich ist Wirklichkeit? Überlegungen zur Neubestimmung von Lehrwerkillustrationen als Grundlage lernerbezogener Wirklichkeitskonstruktion (Dorothee Röseberg & Heinz Thoma [Hrsg.], *Interkulturalität und wissenschaftliche Kanonbildung. Frankreich als Forschungsgegenstand einer interkulturellen Kulturwissenschaft* [Berlin: Logos Verlag 2008, S. 341-366]). Susana Ruiz Cruz, El trabajo práctico con el libro en la clase de español como lengua extranjera (*Fremdsprachen und Hochschule* 74, 2005, S. 67-94). Frank Schöpp, Mehrsprachigkeit im Italienischunterricht und die Rolle der Lehrwerke (*Fremdsprachen und Hochschule* 74, 2005, 26-47). Krista Segermann, *Typologie des fremdsprachlichen Übens* (Bochum: Brockmeyer 1992). Günter Zimmermann, Verständlichkeit (und Verstehen) von Lehrwerktexten, ein vernachlässigtes Thema der Fremdsprachenforschung (K.-R. Bausch, H. Christ, F.G. Königs & H.-J. Krumm [Hrsg.], *Die Erforschung von Lehr- und Lernmaterialien im Kontext des Lehrens und Lernens fremder Sprachen. Arbeitspapiere der 19. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts* [Tübingen: Narr 1999, S. 250-264]).

Wörterbuchdidaktik zu nennen. Selbstverständlich hat jedes Forschungsfeld seine eigene Methoden, die sich nach dem jeweiligen Forschungsziel richten. Weitere, engere Felder wären:

- Geschichte des Fremdsprachenunterrichts mit den Unterabteilungen: Lerner, Lehrer, Methoden, Materialien, Konzepte u.a.m.
- Blended Learning und die Nutzung des Internets als Hilfsmittel
- Lernen in Tandem-Architekturen
- Lernen und Lehren in internationalen Projekten
- Genderforschung, bezogen auf Lehrerinnen und Lehrer, Schülerinnen und Schüler: Wie unterrichten Männer / Frauen das Fach X an Mädchen / Jungen? Welches sind ihre Subjektiven Theorien? – Wie empfinden Jungen den Unterricht von Frauen? Usw.
- Tests (Konstruktion valider Tests)
- Motivationsforschung
- Forschungen zu Sprachbiographien
- Erlernen von DaZ durch Migranten
- Professionsforschung (Ausbildung, Fortbildung, Praxis)

und vieles Andere mehr.

19.2 Forschungsmethodik

Ein grundlegendes Charakteristikum jeglichen Lernens und Lehrens begegnet in Gestalt der Faktorenkomplexion. Hierunter ist die Interaktion all jener Variablen zu verstehen, die eine gegebene pädagogische Situation konstituieren: (1) zum Faktor Lerner: körperliche Befindlichkeit, Lernerfahrungen, Motivation, Resilienz, sprachliche und sprachlernbezogene Vorkenntnisse usw., (2) zu

Lehrer: zielsprachliche Kompetenz, Kenntnis der Ausgangssprache der Schüler, Lehrkompetenz, Sozialkompetenz, interkulturelle Kompetenz u.v.a.m. Ein jeder dieser Faktoren umfasst wiederum eine Vielzahl von nachgeordneten Variablen. So steht hinter 'sprachliche Vorkenntnisse', z.B. prozedurale Kenntnis von Italienisch auf der Kompetenzstufe B1 neben Englisch (B2) und der Muttersprache Deutsch als relevante Faktoren für den Erwerb von Leseverstehen in Spanisch; der Faktor lernerseitige Motivation bildet sich u.a. aus der instrumentalen (Nützlichkeit von zielsprachlichen Kenntnissen) und der integrativen Dimension (Wunsch, mit Angehörigen der Zielsprache zu leben, Sympathie für diese usw.; vgl. R. C. Gardner & W. E. Lambert, *Attitudes and Motivation in Second-Language Learning* [Rowley Mass.: Newbury House Publishers]; auch [Meißner, Beckmann & Schröder Sura, 2008](#)); (3) der Faktor pädagogische *Passung*. Der aus dem Maschinenbau stammende Begriff – maßliche Abgestimmtheit von zwei oder mehr Teilen aufeinander – meint in den Wissenschaften vom Lernen und Lehren, dass die Vermittlung von Wissen und Können lehrseitig so gestaltet werden muss, dass sie in Reichweite des Lerners liegt. Dabei verlangt sie dem Lerner durchaus Anstrengung und den Willen ab, auch lernen zu wollen (vgl. [Wygotski](#), *zone of proximal development*). Gerade konstruktivistische und reflexive Methoden fordern solche Anstrengungen (vgl. Attitüden, Einstellungen, Volitionalität). Der Passung entsprechen Unterrichtsprinzipien wie Alters- und Entwicklungsgemäßheit, Ganzheitlichkeit, Anschaulichkeit, Strukturierung, Wiederholung, Variation, Selbsttätigkeit, Aktualität, Motivationsangemessenheit, Binnendifferenzierung u.a.m. Solche Begriffe liefern Parameter für gelingenden Unterricht.

Der hier nur unzureichend beschriebene Zusammenhang zur Faktorenkomplexion bildet den Hintergrund für die Notiz von Kathleen Bailey (Approaches to Empirical Research in TESOL [[TESOL Matters 8, 6, 1999](#), p. 3]):

Language learning is too complex to be reduced to simple causal claims. (There are) many variables involved. Thus, powerful research designs require a high level of control over variables that are not always possible in language research with human subjects, for ethical and practical reasons.

19.3 Qualitative Forschung und eng verwandte Ansätze

Die Lage der qualitativen empirischen Forschung fasst Adelheid Hu in einem sehr lesenswerten Aufsatz zusammen (Zwischen Subjektivität und dem Anspruch auf Exploration authentischer Perspektiven: Forschungsmethodische Anmerkungen zu einer interpretativ-ethnografischen Studie [[Müller-Hartmann & Schocker-v. Ditfurth \(Hrsg.\), 2001](#), S. 11-39]).

Traditionelle Zweifel an der Aussagekraft qualitativer Daten führte nicht zuletzt dazu, dass die Vertreter der qualitativen Forschung besonderen Wert auf methodische Transparenz und empirische Belastbarkeit der von ihnen angewandten Forschungsmethoden richteten. Ihre Arbeiten bieten tiefe Einblicke in den Forschungsgegenstand, die durch statistische Methoden in gleichem Maße nicht erbracht werden können. Qualitative Forschungen umfassen – grob – zumeist folgende Schritte: Entwicklung der Forschungsfrage (oft entstammt diese den Aussagen quantitativer Forschung), Auswahl von Forschungsformat und -methode, Auswahl der Probanden, Datenerhebung und -analyse, Beantwortung der Leitfrage(n) und ihre Interpretation im Gesamt des Forschungsfeldes. Grundsätzlich gilt, wie schon gesagt: Jede Aussage der Forschung ist so gut wie die Angemessenheit der angewandten Forschungsmethode. Als ein verbreitetes Verfahren zur Erstellung methodologischer Gütekriterien gilt die

Triangulation. Sie überprüft die Stimmigkeit der unterschiedlichen Ergebnisse im Hinblick auf die getroffene oder zu treffende Aussage mithilfe verschiedener Datentypen. Die Aussagen gewinnen dank der Triangulation an Plausibilität. Die Triangulation kann sich auf sehr unterschiedliche Datenkategorien beziehen. Dies klingt in der von Norman K. Denzin (*The Research Act in Sociology: A Theoretical Introduction to Sociological Methods* [Chicago/ London: Aldine 1970, S.300 ff.]) getroffenen Unterscheidung an, und zwar zwischen

- Datentriangulation: Verschiedene Datentypen erlauben denselben logischen Schluss,
- Forschertriangulation: Verschiedene Forscher kommen zu demselben logischen Schluss,
- Methodentriangulation: Die Anwendung verschiedener Methoden führen zu demselben logischen Schluss,
- Theorientriangulation: Verschiedene theoretisch begründete Sichtweisen auf dasselbe Phänomen führen zu demselben logischen Schluss.

Weitere Triangulationsformen sind ebenso möglich wie die kombinierte Anwendung verschiedener Triangulationstypen.

- Triangulation durch repetitive Datenerhebung und kommunikative Validierung: Im Zusammenhang mit Forschungen zu explorativen Interviews¹³⁴ – in denen versucht wird, einem Subjekt dessen Sichtweise auf einen Meinungsgegenstand zu entlocken (Subjektive Theorien) – ist auch Triangulation über Datenerhebung zu distanten Zeitpunkten möglich. Dies kann im weiteren Zusammenhang mit einer kommunikativen Validierung¹³⁵ geschehen (passim: [Christa Weck \(2020\)](#)).

¹³⁴ B. Friebertshäuser & A. Prengel (Hrsg.), *Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft* (Weinheim/München: Juventa 1997).

¹³⁵ Als kommunikative Validierung wird die Überprüfung der forschungsseitig gemachten Aussagen durch die Interviewten selbst und den Interviewer bezeichnet. Kommunikative Validierung ist ein Gütekriterium der qualitativen Forschung.

Kritik gegenüber den Formen der Triangulation entsteht oft dadurch, dass die Kategorisierung der Rohdaten forschungsseitig irgendwann eine Entscheidung verlangt, die nur subjektiv getroffen werden kann. Dies ist auch bei der Anwendung von Computerprogrammen wie MAXDATA der Fall, die Auswahl und Kategorisierung von Textteilen (Interviews) protokollieren. Programme wie MAXDATA erlauben die Überprüfung des Weges der erstellten Kategorisierungen (vgl. die Gießener Dissertation von Tanja [Prokopowicz](#) 2015).

Ein Grund für den Erfolg der Triangulation als forschungsmethodologisches Gütekriterium ist auch die Breite ihrer Anwendbarkeit bei introspektiven Verfahren wie Retrospektion, Lautes-Denken bezogen auf mentale Prozesse zum Lernen, zu Sprache, zu mentaler Sprachverarbeitung, zum Lesen, Hören, Sprechen, Schreiben usw.

Ein weiterer Forschungsgegenstand des qualitativen Zugriffs auf Daten betrifft die Subjektiven Theorien (N. Groeben, D. Wahl, J. Schlee & B. Scheele, *Forschungsprogramm Subjektive Theorien. Eine Einführung in die Psychologie des reflexiven Subjekts* [Tübingen: Narr 1988]).

(Eine Subjektive Theorie) meint analog zu einer objektiven wissenschaftlichen Theorie ein Konzept, das einen Sachverhalt erfasst und beschreibt. Anders als wissenschaftliche Theorien, die durch systematische Forschung und überprüfbare Ergebnisse generieren, die sich nach professionellen Standards überprüfen lassen, entstehen Subjektive Theorien „durch persönliche Erfahrungen und durch in praktischer Belehrung aufgebautes Wissen“. Die Identifikation Subjektiver Theorien erlaubt ein tieferes Verstehen für die Attitüden und das Handeln von Menschen.

Ein schönes Beispiel liefern die Gießener Habilitationsschrift von Daniela Caspari (*Fremdsprachenlehrerinnen und Fremdsprachenlehrer. Studien zu ihrem beruflichen Selbstverständnis* [Tübingen: Narr 2003] und die

ebenfalls in Gießen entstandene Dissertation von Christiane Kallenbach, *Subjektive Theorien. Was Schüler und Schülerinnen über Fremdsprachenlernen denken*. (Tübingen: Narr 1996).

Ein weiterer Bereich qualitativer Forschung bietet die anthropologisch-ethnographische Forschung und ihre Methodik. Diese skizziert Adelheit Hu (a.a.O.) wie folgt:

Ethnografische Ansätze (begreifen) Lehren und Lernen von Sprachen nicht nur als individuelles Handeln, sondern zugleich auch als soziales Handeln in Institutionen und Kulturen mit einer jeweils spezifischen Geschichte. Sprachenlernen und Spracherwerb wird nicht als mentaler, individualistischer Prozess gesehen, sondern eingebettet in den sozialen Kontext. Als weitere Charakteristika ethnografischer Ansätze (...) ist der Anspruch auf Ganzheitlichkeit (...), der interpretative Zugang mit hoher Bewertung der Innensicht der beobachteten oder befragten Personen (...) wie auch die Reflexivität bezüglich des Forschungsprozesses zu nennen. (Hu 2001, S. 15)

Methode, aus gr. μέθοδος meint "... literally a path, track, road, a word of uncertain origin"¹³⁶, und es gibt so viele Wege, wie es Ziele gibt. Nicht zuletzt auch dies erklärt, weshalb sich qualitative Studien, selbst wenn sie derselben methodologischen Kategorie angehören, in ihrem konkreten Forschungsdesign durchaus voneinander unterscheiden müssen. So macht es einen Unterschied, ob sich Subjektive Theorien auf Schüler (Christiane Kallenbach, „Da weiß ich schon, was auf mich zukommt“ – L3-Spezifika aus Schülersicht (B. Hufeisen & Beate Lindemann [Hrsg.], *Tertiärsprachen. Theorien, Modelle, Methoden* (Tübingen: Stauffenberg 1998, S. 47-57) oder auf Lehrer (D. Caspari 2003) beziehen.

¹³⁶ <https://www.etymonline.com/search?q=Method>

Bekanntlich bieten unterschiedliche Typen des Interviews den Weg zu quantitativer oder qualitativer Forschung. In der ST-Forschung kommt es u.a. darauf an, dass forschungsseitig den Probanden nicht konkrete Fragen insinuiert werden, so dass deren Aufmerksamkeit in eine so oder so präferierte Richtung manipuliert wird. Eine Zurücknahme der Interviewer ist daher notwendig. Die sog. Struktur-lege-Technik bietet mit der Verbildlichung semantischer Netze hierzu das Instrument: Vorgegeben werden ein Thema und beschriftete Kärtchen, aus denen ein Proband eine Struktur erstellt. Aus der Struktur heraus werden dann Fragen für ein Interview erstellt.

Einen weiteren qualitativen Forschungsansatz bietet die rekonstruktive Fremdsprachenforschung. Die Dokumentarische Methode

- ✚ Bernd Tesch, *Sinnkonstruktion im Fremdsprachenunterricht. Rekonstruktive Fremdsprachenforschung mit der Dokumentarischen Methode* (Frankfurt: Lang 2016).
- ✚ Ralf Bohnsack, *Qualitative Bild- und Videointerpretation. Die dokumentarische Methode* (Opladen: Barbara Budrich 2009).

(Bohnsack)...betrachtet (...) den Fremdsprachenunterricht praxeologisch, d.h. nicht wie er idealerweise sein sollte oder könnte, sondern im Hinblick darauf, welche Sinnkonstruktionen in der Alltagspraxis stattfinden. Es werden dazu Unterrichtsbeobachtungen in natürlicher Lernumgebung, aber auch Gruppengespräche mit Lehrenden und Lernenden sowie Einzelinterviews genutzt. Im Ergebnis stellt sich der Fremdsprachenunterricht als Konstruktionsprozess auf verschiedenen Ebenen dar. (Tesch 2016, Rückentext).

Die beobachtete, komplexe Praxis wird als „Sinnkonstruktion“ begriffen. Bezieht sich diese auf die verwandte Forschungspraxis selbst, so spricht Bohnsack (*Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in qualitative Methoden* [Stuttgart: UTB 2014, S. 19-21]) von einer Rekonstruktion zweiten Grades. Auch hier erscheint das Desiderat, den Forschungsweg möglichst transparent

und kontrollierbar zu machen. In diesem Zusammenhang werden auch Video- und Audiographie sowie Teilnehmende Beobachtung eingesetzt.

- ✚ Herbert Altrichter & Peter Posch, *Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht. Unterrichtsentwicklung und Unterrichtsevaluation durch Aktionsforschung* (Bad Keilbrunn: Klinkhardt 2007).
- ✚ Dagmar Abendroth-Timmer, Möglichkeiten und Grenzen der Aktionsforschung am Beispiel eines Schulbegleitforschungsprojektes zum Einsatz von bilingualen Modulen im Sachfachunterricht (*Fremdsprachen und Hochschule* 70, 2004, S. 41-57).

Einen praxeologischen Zugriff versucht ebenfalls die sog. Aktionsforschung (*action research, recherche action*). Der Begriff selbst hat eine lange Vorgeschichte, die in den Kontext der Ureinwohner Nordamerikas und ihrer 'Versöhnung' mit der dominanten Kultur der weißen Eroberer und in die 1940er Jahre führt. In der Fremdsprachendidaktik bedeutet Aktionsforschung:

Handlungsforschung (...) die von professionell Handelnden (z.B. Lehrenden) direkt in ihrem Praxisfeld durchgeführt wird. Ziel ist, eine Intervention zur Verbesserung der Praxis – die 'Aktion' – forschersich zu begleiten. (...) Dabei entsteht ein Kreislauf von Aktion, Forschung und Reflexion, der mehrfach durchlaufen werden kann und sowohl einen Erkenntnisfortschritt in Hinblick auf die Theorie als auch Entwicklungsfortschritt in Hinblick auf die Praxis erbringt. (Klaus-Börge Boeckmann, Aktionsforschung [[Burwitz-Melzer, Mehlhorn, Riemer et al. \[Hrsg.\], 2016, 592-597, Zitat 592](#)]).

Die Handlungsforschung stützt sich methodologisch stark auf die verschiedene Ausrichtungen der qualitativen empirischen Forschung, was zumindest die wissenschaftliche Begleitung angeht. Mögliche Phasen sind: Beobachtung und Analyse des Unterrichts; Suche nach Problemlösungen; Ergebnisse für den Unterricht, evtl. Entwicklung von Materialien oder Techniken; Erprobung im Unterricht; erneute Beobachtung und Analyse... ([Altrichter & Posch 2007](#)). So entsteht eine Art Spirale, in der sich Aktionsforschung vollzieht. Der Einbezug von Lehrerinnen und Lehrern in der Beobachtungs- und Forschungsfunktion

setzt eine demokratische – d.h. nicht hierarchisierte – Organisation der Akteure voraus.

Auch die Hermeneutik hat ihren Platz in der fremdsprachendidaktischen Forschungsmethodik:

Allgemeiner Forschungsgegenstand der pädagogischen Hermeneutik ist das pädagogisch-didaktische Denken und Handeln in seinen historischen, gesellschaftlichen und kulturellen Kontexten – synchron und diachron, systematisch und vergleichend. In der Schulpädagogik als einer Teildisziplin der Allgemeinen Pädagogik/Erziehungswissenschaft geht es konkret um Fragen der individual-sozialen Persönlichkeitsentfaltung von Kindern und Jugendlichen durch Erziehung und Bildung in der gesellschaftlichen Institution Schule zu einer bestimmten Zeit in einem bestimmten geografischen Raum.

(<https://www.philso.uni-augsburg.de/lehrstuehle/schulpaed/forschung/hermeneutisch/>)

In der Fremdsprachendidaktik betrifft dies lehrer- und lernerbiographische Forschung, speziell zu Spracherwerb und Sprachverlust, zum Sprachenlernen, zu den Sprachlernerlebnissen oder den Gründen für den Sprachlernerfolg oder zu Interpretationsweisen von Literatur oder zum weiten Feld des [Interkulturellen Lernens](#). Hier begegnen Werk-, Bild- und Textanalysen, Dokumentenanalysen, Dokumente zum didaktischen Handeln und Verhalten, wie das Zitat aus der Webseite des Augsburger Lehrstuhls für Schulpädagogik notiert. Dokumentierte historische Sprachen- und Sprachlern- bzw. Sprachlehrerfahrungen gehörten methodisch ebenfalls in die Kategorie 'Biographie'.

19.4 Geschichte des Fremdsprachenunterrichts¹³⁷

- ✚ F. Klippel & D. Ruisz, Historisch forschen in der Fremdsprachendidaktik ([Klippel & Ruisz \(Hrsg.\), 2020](#), S. 7-21).

¹³⁷ Das Kapitel schließt an Kap. 5.2 an.

- ✦ F. Klippel, Historische Forschung ([Caspari, Legutke & Schramm \(Hrsg.\), 2016](#), S. 31-39).

„Wer die Geschichte seines akademischen Faches nicht hinreichend kennt, dem fehlt auch der notwendige Überblick über das Fach selbst“, so etwa lautet die Legitimation von Fachgeschichten jeglicher Art. Betroffen sind im Fall der Fremdsprachendidaktiken die Sozialgeschichte, insbesondere von Lehrerinnen und Lehrern, Lernerinnen und Lernern, die Geschichte der Lehrwerke und Grammatiken bzw. Methoden, von Erfahrungen mit Fremdsprachen in interkulturell kommunikativen Situationen. Zu denken ist an Kriegserfahrungen mit Soldaten mit fremden Sprachen und ihrem Erwerb bis hin zur heutigen Wirtschaftskommunikation. Wertvoll sind biographische Quellen (Erinnerungen, Memoiren, Berichte) – z.B. Bruno Linnartz, *Jenseits der Sprachzäune. Erfahrungen beim Lehren und Lernen fremder Sprachen* (Tübingen: Narr 1989) – oder zur *oral history* – die ebenso wenig auf schriftlichen Quellen fußt: F.-J. Meißner, Französischunterricht zwischen 1955 und 1990. Ein Aperçu zu Lernen und Lehren im Rahmen der *oral history* (*französisch heute* 38, 2008, S. 321-342); zum Lehrerstudium und zur Situation von Lehrpersonen in der DDR aus subjektiver Sicht (Oscar Stück, Erinnerungen eines Französischlehrers. Ein Gespräch mit Studiendirektor a.D. Oscar Stück [*französisch heute* 36, 2005, S. 30-37]). Solche Quellen erheben keinen Anspruch auf Objektivität, aber gerade in ihrer subjektiven Färbung sind sie in vielfacher Weise aufschlussreich. Zu verweisen ist auf die einschlägigen, eingangs [genannten Publikationen](#).

19.5 Quantitative bzw. statistische Studien

Quantitative und qualitative Forschung ergänzen einander. Beide greifen auf dieselben Gegenstände – aber mit unterschiedlichen Beschreibungszielen – zu: Lehren und Lernen fremder Sprachen, Zweisprachigkeit, Lehrende und den

Lernende, Sprachen als Ausgangs- und Zielsprachen, Mehrsprachigkeit und Medien und Hilfsmittel sowie den Umgang mit ihnen, interkulturelle Kommunikation und Unterricht fremder Sprachen (Faktorenkomplexion) – um nur die augenfälligsten zu nennen. Ein weiteres Feld betrifft Vergleichsstudien zu sog. Sprachständen.

*

- ✚ [Albert & Marx](#) 2010.
- ✚ Werner Voß (Hrsg.), *Taschenbuch der Statistik* (Leipzig: Fachbuchverlag im Carl Hanser Verlag 2000).
- ✚ Jürgen Bortz, *Statistik für Human- und Sozialwissenschaftler* (Heidelberg: Springer 2000, 6. Aufl.)
- ✚ Julia Settinieri, Quantitative Forschung ([Burwitz-Melzer, Mehlhorn, Riemer et al. \[Hrsg.\]](#), 2016, S. 578-82).

19.5.1 Vorab zur Methodik

Die empirische Sozialforschung bedient sich seit ihren Anfängen statistischer Verfahren. Udo Kamps, Inhaber des Lehrstuhls 'Statistik' an der RWTH Aachen, definiert in *Gablers Wirtschaftslexikon*¹³⁸ *Statistik* und beschreibt ihre Methoden:

Statistische Methoden sind darauf ausgerichtet, unter gleichen Rahmenbedingungen wiederholt beobachtbare Vorgänge mithilfe von Maßzahlen oder Bewertungen allgemein zu beschreiben. Typischerweise sind statistische Untersuchungen auf die Beschreibung (Deskription) oder Erkundung (Exploration) einer geeigneten und begrenzten [Grundgesamtheit](#) von Einheiten (z.B. der Bevölkerung eines Landes, der Tagesproduktion einer Fertigungsanlage) gerichtet oder und insbesondere darauf, Schlussfolgerungen über die Strukturen in einer Grundgesamtheit ([Induktion](#); [Inferenz](#)) zu ermöglichen. Wird die Grundgesamtheit empirisch vollständig erfasst ([Vollerhebung](#)), konzentrieren sich die statistischen Methoden auf die Deskription der Befunde, also die Überführung der empirisch erlangten Einzelinformationen in global kennzeichnende

¹³⁸ <https://wirtschaftslexikon.gabler.de/definition/statistik-45267>

Aussagen ([deskriptive Statistik](#)). Hierzu werden Häufigkeitsverteilungen, Mittelwerte, Anteilswerte, Streuungsmaße, Korrelationskoeffizienten und tabellarische und grafische Darstellungsmethoden herangezogen. Die Beurteilung einer Grundgesamtheit gelingt auch dann, wenn diese nur teilweise empirisch erfasst wurde, soweit eine [Zufallsstichprobe](#) (repräsentative Stichprobe), also eine durch einen zufälligen Auswahlvorgang gewonnene Teilgesamtheit, vorliegt. Diese Beurteilung mittels Zufallsstichprobenbefund geschieht durch Punkt- und Intervallschätzung von Kenngrößen der Grundgesamtheit und durch Prüfung von Hypothesen über solche Größen ([Inferenzstatistik](#)). Die Inferenzstatistik basiert auf der [Wahrscheinlichkeitsrechnung](#) und liefert deshalb wahrscheinlichkeitsgestützte Aussagen. Die [explorative Datenanalyse](#) nimmt eine Stellung zwischen der deskriptiven und der induktiven Statistik ein. Sie ist konzipiert als Suchprozess für Strukturen und Besonderheiten in den Daten, der neue Fragestellungen oder Hypothesen aufdecken soll, und ist i.d.R. nicht ohne intensiven Computereinsatz möglich.

Einleuchtende statistische Beispiele liefert die medizinische Forschung, wenn es z.B. etwa um Effektmessungen von Medikamenten oder Therapien geht: Man bildet neben der eigentlichen Probandengruppe (Träger der Krankheit X) eine Kontrollgruppe (ohne Krankheit X) und vergleicht nach Verabreichung des Medikaments über eine definierte Strecke hinweg die Ergebnisse in beiden Populationen. Es handelt sich um Blindstudien, d.h. die Teilnehmer wissen nicht, welcher Gruppe sie angehören. Der Vergleich erlaubt die Messung des Effekts bzw. der Wirksamkeit des Medikaments. Das Verfahren verlangt – um Aussagekraft zu erlangen – allerdings gewisse Voraussetzungen: Dies betrifft zunächst die Datenziehung im Vergleich zur Grundgesamtheit (Kriterien hier: Alter, medizinische Vorbelastung der Patienten durch Krankheiten, Geschlecht, soziales Umfeld, Schwangerschaft, Alkoholismus u.a.m.). Natürlich ist für die Aussagekraft der Ziehung auch eine kritische Größe der Erhebungseinheit erforderlich.

Oft handelt es sich um randomisierte Studien bzw. Zufallsziehungen, bei denen die Personen auf die Experimental- und die Kontrollgruppen verteilt werden. D.h., dass innerhalb einer jeden Gruppe nicht bestimmte Konturierungen das

Ergebnis im Verhältnis zur Grundgesamtheit verzerren dürfen (z.B. 80% der Probanden ist älter als 60 Jahre, wenn eine Aussage zur allgemeinen Bevölkerung fokussiert ist). In jedem Fall sind das Bias und die Konfidenzintervalle zu messen und zu beurteilen.

Ein weiteres Beispiel, diesmal zu den 'Meinungen von EU-Bürgern im Vereinigten Königreich zum Brexit'¹³⁹. Die deutsche Statista-Studie wird wie folgt vorgestellt:

¹³⁹ <https://de.statista.com/statistik/studie/id/69076/dokument/brexit-meinung-von-eu-buergern-im-vereinigten-koenigreich/>

Themen der Umfrage

- Meinung zum Brexit
- Pläne für die Zeit nach dem Brexit
- Neuwahlen
- Soziodemographie

Studiendesign

- Methode: Online-Umfrage
- Studienname: Brexit: EU citizens' opinion 2019
- Region: Vereinigtes Königreich
- Anzahl der Befragten: 542
- Stichprobe: EU-Bürger des Vereinigten Königreichs, ab 18 Jahren
- Erhebungszeitraum: 14. bis 24.11.2019

Kopfgruppen

- Geschlecht
- Alter
- Einkommen
- Jahre in UK
- Region
- Herkunftsland

Abbildung 26: Eckwerte der Umfrage

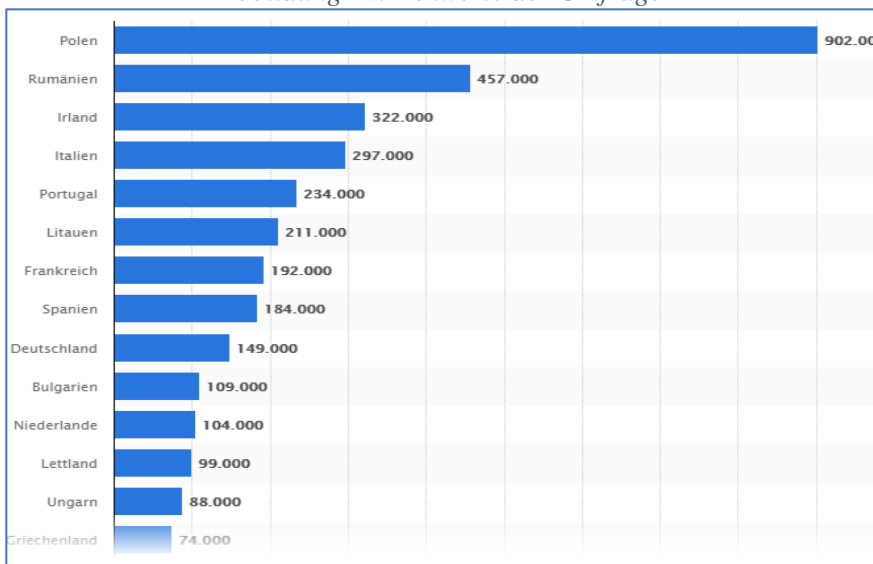


Abbildung 27: Herkunft der EU-Bürger in UK

Soll die Stichprobe repräsentativ für die gesamte nicht-britische EU-Bevölkerung Großbritanniens sein, so ist über das bereits Gesagte hinausgehend Folgendem zu genügen: (1) Die Angabe „Online-Umfrage“ sagt noch nichts über deren Durchführungsvalidität: Gab es Leitfragen? Waren diese pilotiert/validiert? Wie genau wurde die Befragung durchgeführt? Wann genau? (2) Sie sagt nichts aus zur Frage der Repräsentativität:

Im engeren Sinne ist eine Stichprobe dann repräsentativ, wenn alle Merkmalsträger der Grundgesamtheit die gleiche Chance besessen haben, Teil dieser Stichprobe zu werden (...). Als alleiniges Qualitätsmerkmal einer Statistik ist die Repräsentativität nicht ausreichend. Bei genauer Analyse sollte beachtet werden, wie groß die Fehlergrenze der Erhebung für eine Merkmalsausprägung ausfällt und wie hoch das Konfidenzniveau der Untersuchung ist. Beide Werte können durch die Vergrößerung des Umfangs einer Stichprobe verbessert werden.

(<https://de.statista.com/statistik/lexikon/definition/116/repraesentativitaet/>)

Konkretisieren wir zur Grundgesamtheit: Eine Stichprobe ist (...) bezüglich der Grundgesamtheit repräsentativ, wenn der Stichprobenschätzer erwartungstreu ist und die Grundgesamtheit nicht verzerrt. Eine Verzerrung wäre gegeben, wenn eine Ziehung allein aus Schülerinnen des bilingualen Bildungsgangs mit Französisch erfolgt wäre und davon auf die Totalgesamtheit der Schülerschaft geschlossen würde. (3) Die Angabe 'Repräsentativität' verlangt auch zwingend eine Antwort auf die Frage „wozu und wie weit?“. In der deutschsprachigen Version der MES-Studie ist z.B. Repräsentativität lediglich für die Regionen Gießen-Weilburg und Berlin gegeben; die Auswahl der Regionen nach der Opposition Stadt und Land/ländliche Gegend entspricht den EU-Kriterien für die Konstruktion sog. NUTS (*nomenclature of territorial units for statistics/nomenclature pour unités territoriales statistiques*). (4) Oder aber: Handelt es sich um eine Zufallsziehung, in der jedes Element einer Grundgesamtheit dieselbe Chance auf Aufnahme in die Stichprobe hat?

Nochmals konkret zur Durchführungsvalidität: Würde man eine Telefonumfrage zur Zielgruppe Frauen zwischen 18 und 60 Jahren z.B. mittwochs zwischen 10.00 und 12.00 Uhr durchführen, so würden berufstätige Frauen in viel zu geringem Umfang erreicht. Denn ein bedeutender Anteil der Zielgruppe ist zu dieser Zeit außer Haus berufstätig oder anderwärtig unterwegs. Quantitative Studien müssen also die Erhebungsbedingungen vollständig, und zwar bis ins Detail, transparent machen. Ansonsten rückt sehr schnell die dem britischen Premier Winston Churchill zugewiesene Skepsis in den Blick: "I only believe in statistics that I doctored myself."

Vielfach werden in der inferentiellen Statistik zwei oder mehr Aussagen miteinander in einen Zusammenhang gebracht. Ist die so hergestellte Korrelation bedeutsam? Kommt sie zufällig zustande oder gilt sie für die gesamte Grundgesamtheit? Die Signifikanz misst also die Irrtumswahrscheinlichkeit. Signifikanz wird in 'r' angegeben. Eine hohe Signifikanz, d.h. eine "ausgeprägte Beziehung", liegt vor, wenn 'r' sich dem Wert 1 nähert, eine "mäßige" zwischen $r=0,4$ bis $r=0,69$, $r=0-1,9$ bezeichnet "keine" oder nur eine "sehr schwache" Korrelation. Hohe Signifikanz meint, dass eine Korrelation mit großer Wahrscheinlichkeit (95% oder mehr) zutrifft.

Während im medizinischen Beispiel zählbare Daten abgerufen wurden (krank/gesund zu verschiedenen Zeitpunkten), geht es auch in der quantitativen Fremdsprachenforschung um komplex-komponierte Meinungen oder Einstellungen, zu denen sehr konkrete Auskünfte erfragt werden. Im Falle der Spezifizierung des Zusammenhangs zwischen unabhängigen Variablen (Jungen, Deutsche, Sechzigjährige usw.) und abhängigen Variablen (lernen gerne Italienisch, wollen ihr Hörverstehen verbessern, verfügen über die Lernstrategie X usw.)

kommen Regressionsanalysen zum Einsatz. Die Datenbe- und -auswertung erfolgt mithilfe mathematischer Verfahren.

Manchmal geht es darum, die Übereinstimmung von Lehrereinschätzungen – z.B. zum Schwierigkeitsgrad einer Abituraufgabe, der Zuordnung von Texten bzgl. der Kompetenzniveaustufen des GER u.a.m. – zu messen. Das Instrument hierzu liefert die Interrater-Reliabilität. Die Abweichungen werden prozentual dargestellt. Statistische Verfahren sind Kappa-Messungen (Cohens Kappa oder Fleiss' Kappa) (vgl. M. Wirtz & F. Caspar, *Beurteilerübereinstimmung und Beurteilerreliabilität* [München: Hofgrefe 2002]).

In der Fremdsprachendidaktik wird quantitative Forschung oft zur Überprüfung von Hypothesen eingesetzt, die sich mit sehr konkreten Fragestellungen verbinden. Die Befragungen bedienen sich eines getesteten, evaluierten Fragebogens. Der Test verlangt die Aussortierung jener Items, deren Antworten überstarke Standardabweichungen ergeben haben.

Die einzelnen Fragen zielen sehr konkret und werden auf einer vier- oder fünf-stufigen Lickert-Skala erfasst:

trifft zu?	voll zu	zu	weiß nicht	eher nicht	absolut nicht
Frage 1	x	●	●	●	●
Frage 2	●	●	x	●	●
Frage 3	●	●	●	●	x

Die Fragen erfordern, um zu validen Ergebnissen zu führen, eine eindeutige Zuordenbarkeit der Antworten in die Tabelle (z.B. „Wieviel Zeit investierst du in deine Hausaufgaben für das Fach X? 0 oder mehr als 1, als 3 oder als 5 Stunden/Woche?“ Cronbachs alpha misst die Übereinstimmung zwischen den

Items. Anders als zumeist in der Interviewtechnik der qualitativen Forschung werden die Fragen nicht erst in der Kommunikation mit den Interviewten entwickelt oder kalibriert. Die Messgüte der Daten wird – wie zur Testtheorie geschildert – über Reliabilität, Objektivität und Validität erfasst. Anders als in dem angeführten biostatistischen Beispiel geht es in sozialwissenschaftlichen Untersuchungen zumeist um Zufallsstichproben von ausgewählten Grundgesamtheiten. Kontrollgruppen sind, anders als in der Biostatistik, i.d.R. nicht immer erforderlich – und zwar solange nicht Vergleiche zwischen Gruppen im Spiele sind (Lernen Mädchen oder Jungen der Jgst. 10 besser mit oder ohne PC-Einsatz? – Hier bräuchte man also 4 Kohorten). Die Stichproben müssen so gelegt sein, dass latente Variablen nicht mehr ins Gewicht fallen (z.B. die Variablen: Lehrkraft, schülerseitige Motivation, Einsatz von Medien, Vorerfahrungen mit Sprachenlernen, Einflüsse des Elternhauses u.a.m).

Grundregel: Entscheidend für die Bewertung quantitativer Studien ist immer das Verhältnis zwischen der Untersuchungsmethodik und der behaupteten Reichweite der Aussage.

19.5.2 Schulleistungstudien

Viel Aufmerksamkeit haben die internationalen Leistungs-Vergleichsstudien gefunden, von denen hier allein die PISA-Studie (*Program for International Student Assessment*) erwähnt wird.

- ✚ Jürgen Baumert, Eckhard Klieme, Michael Neubrand et al. (Hrsg.), *PISA 2000: Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich* (Opladen: Leske + Budrich 2001).

Auch hierzu bietet das Internet eine Vielzahl von Informationen. Viel Beachtung findet (vor allem in Deutschland) das Ranking der verglichenen nationalen Systeme.

Pädagogisch relevanter für das konkrete unterrichtliche Handeln sind Messungen der von Schülern erreichten Kompetenzen. Ziemliche Aufmerksamkeit erregt die DESI-Studie, zu der uns hier vor allem das Englische interessiert.

*

- ✚ Bärbel Beck & Eckhard Klieme (Hrsg.), *Sprachliche Kompetenzen. Konzepte und Messung, DESI-Studie (Deutsch Englisch Schülerleistungen International)*. (Weinheim u. Basel: Beltz 2007).
<https://www.fachportal-paedagogik.de/literatur/vollanzeige.html?FId=829230#vollanzeige>

Interessant ist die Arbeit des Teams von Olaf Köller et al. (2006), dem vor-maligen Direktor des IQB¹⁴⁰:

- ✚ O. Köller, Ulrich Trautwein, Kai S. Cortina & Jürgen Baumert, Rezeptive Kompetenzen in Englisch am Ende der gymnasialen Oberstufe (*Unterrichtswissenschaft* 24, 2006/3, S. 230-255):

¹⁴⁰ Das Institut zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen (IQB) ist eine unabhängige wissenschaftliche Einrichtung der Länder und hat den Auftrag, die Bildungsstandards weiterzuentwickeln und ihr Erreichen zu überprüfen. Die Bildungsstandards für den Mittleren Schulabschluss bilden die Referenzgröße des vorliegenden Ländervergleichs. Nach ihrer Normierung 2008 konnten Mindest-, Regel- und Maximalstandards definiert werden, die es erlauben, Leistungen von Schülerinnen und Schülern im Hinblick auf gesellschaftlich konsensfähige Zielerwartungen zu vergleichen. Die Befunde machen den Umfang der Anstrengungen deutlich, die die Länder seit der Veröffentlichung der Ergebnisse von PISA 2000 unternommen haben. Gleichzeitig weisen sie auf den weiteren Entwicklungsbedarf im allgemeinbildenden Schulsystem hin.

Ein Kernelement der Maßnahmen zur Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung sind Bildungsstandards, die vorgeben, welche Kompetenzen Schülerinnen und Schüler bis zu bestimmten Zeitpunkten in ihrer schulischen Laufbahn in der Regel erworben haben sollen („Regelstandards“). In den Jahren 2003 und 2004 wurden die Bildungsstandards für die Fächer Deutsch, Mathematik, Erste Fremdsprache (Englisch, Französisch) und die naturwissenschaftlichen Fächer im Bereich der Sekundarstufe I eingeführt. Die Bildungsstandards bilden eine wichtige Grundlage der Qualitätsentwicklung und des Bildungsmonitorings, die länderübergreifend verbindlich ist. (<https://www.iqb.hu-berlin.de/institut/about>)

In Realschulen erreichen mehr als zwei Drittel der Schülerinnen und Schüler Kompetenzen auf oder über Niveau A2. Das durch die Standards für den Mittleren Bildungsabschluss vorgegebene Niveau B1 erreichen hier über 40 Prozent. Das Niveau C1 ist auf der Realschule nicht anzutreffen. (...) Am Gymnasium liegen rund 90 Prozent der Schülerinnen und Schüler am Ende der 9. Jahrgangsstufe auf oder über Niveau B1. Etwa zehn Prozent der Gymnasiasten erreichen bereits das Niveau C1. (...) Über 40 Prozent der Leistungskurschüler erreichten die Niveaus C1/C2, sie beherrschen dementsprechend die englische Sprache auf hohem Niveau. (Köller et al. 2006, S. 246)

So eine Momentaufnahme des Leistungsprofils Englisch deutscher Schüler im Jahre 2005/6.

- ✚ O. Köller, Michael Knigge & B. Tesch, *Sprachliche Kompetenzen im Ländervergleich*. Münster: Waxmann 2010:

Im vorliegenden Band (...) wird über den ersten Ländervergleich des Instituts zur Qualitätsentwicklung im Bildungswesen (IQB) berichtet. Die Ländervergleiche des IQB treten an die Stelle der PISA-Ergänzungsstudien (PISA-E), in denen ebenfalls die Länder der Bundesrepublik Deutschland im Hinblick auf die Kompetenzstände ihrer Schülerinnen und Schüler verglichen wurden. Während in PISA die Fünfzehnjährigen die Zielpopulation darstellen, untersucht das IQB Schülerinnen und Schüler der neunten Jahrgangsstufe. Im vorliegenden Bericht werden neben der schwerpunktmäßigen Untersuchung der Kompetenzstände in den Fächern Deutsch und erste Fremdsprache (Englisch/Französisch) auch soziale und kulturelle Bedingungen berücksichtigt. Im Fokus der Studie stehen die Kompetenzen Zuhören, Lesen und Orthografie im Fach Deutsch und Hörverstehen sowie Leseverstehen in der ersten Fremdsprache. Die Erhebungen zum Ländervergleich fanden 2008 (Französisch) und 2009 (Deutsch und Englisch) statt. (Einleitung)

Kritisch ist aus Sicht der Didaktiken aller Fremdsprachen außer der des Englischen festzuhalten, dass die Breite des deutschen Schulsprachenangebots zu schmal und die Lernzeiten der einzelnen Fremdsprachen deutlich zu kurz sind, um für 'Sprachen verschieden von Englisch' sinnvollerweise Kompetenzmessungen zu erlauben. Deshalb erscheinen für Deutschland Kompetenzfeststellungsprüfungen in der Sekundarstufe I außerhalb der ersten Fremdsprachen nicht sinnvoll. Für den nachschulischen Bereich liefert DIALANG

eine Möglichkeit, den Sprachstand zu testen (vgl. auch K.-H. Eggensberger, Mehrsprachigkeit testen [[Fäcke & Meißner 2019](#), S. 401-404]).

- ✦ Georges Androulakis, Christine Beckmann, Christiane Blondin et al., *Pour le multilinguisme: Exploiter à l'école la diversité des contextes européens. Résultats d'une étude internationale*. (Liège: Editions de l'Université de Liège 2007).

Die schon erwähnte [MES-Studie](#) misst die aus unterschiedlichen Quellen gespeiste Motivation von Fünft- und Neuntklässlern in Belgien, Deutschland, Griechenland und Polen, fremde Sprachen zu lernen, ihre Meinungen zu Fremdsprachen und deren nativen Sprachteilhabern sowie ihre Erfahrungen mit dem Lernen fremder Sprachen (vor allem Englisch, Deutsch, Französisch).

Schließen wir nun dieses Kapitel mit den Aussagen von Schülerinnen und Schülern der Jgst. 5 und 9 aus der für die NUTS Berlin und Gießen-Weilburg repräsentativen MES-Studie ([Meißner, Beckmann & Schröder-Sura 2008](#), S. 88) zu ihrer angestrebten Mehrsprachigkeit, zu den Gründen für das Erlernen dieser oder jener Fremdsprache und ihr Sprachbild. Die zitierten Ausschnitte geben ein Beispiel quantitativer Forschung: Zunächst zur Anzahl der Sprachen, die die Schüler (noch zusätzlich lernen möchten):

	Jgst. 5 (337)	Jgst. 9 (299)
Keine weitere Sprache	20% (66)	36% (106)
1 Sprache	33% (103)	30% (87)
2 Sprachen	48% (160)	18% (53)
3 Sprachen/weitere	///	17% (51)

Bei der Interpretation der Zahlen ist im Blick zu behalten, dass eine hohe Anzahl der Neuntklässler bereits zwei, zum Teil drei Fremdsprachen belegt. Vor allem bei Schülern mit Migrationshintergrund kommen weitere Sprachen hinzu.

Tabelle A2-8-1: Allgemeine Einstellung zu den gelernten Sprachen

	Jgst. 5 <i>Englisch</i> (337)	Jgst. 9		
		<i>Englisch</i> (299)	<i>Französisch</i> (119)	<i>Spanisch</i> (34)
1. Die Sprache gefällt mir ganz einfach.	86%	78%	45%	71%
6. Die Sprache klingt angenehm.	76%	75%	55%	79%
12. Ich mag Land und Leute, wo man diese Sprache spricht.	72%	69%	66%	85%

Der Abfall von Französisch in Klasse 9 hat viel mit dem Unterrichtserlebnis nach Englisch zu tun. Seit Henning Düwells Aufsatz 'Die Auswirkung der motivationalen Interferenz durch den Englischunterricht auf die Lernmotivation im Französischunterricht als zweite Fremdsprache' (*französisch heute* 7, 1976, S. 16-25.) sprechen wir von der „motivationalen Interferenz“: Zu Beginn des Unterrichts erscheint Englisch (als 1. Fremdsprache) vielen Schülern vielfach einfacher und der Französischunterricht oft 'grammatiklastiger'. Dass diese simplifizierende Aussage das Problem nicht trifft, weil es um viele Variablen reduziert, ist augenfällig.

Zur folgenden Tabelle lässt sich feststellen, dass die Berliner Werte durchweg höher liegen als die der eher ländlichen hessischen Zone. (Ebd.)

Tabelle A2-8-2: Anwendungsmöglichkeit und Außendruck

	Jgst. 5 <i>Englisch</i> (337)	Jgst. 9		
		<i>Englisch</i> (299)	<i>Französisch</i> (127)	<i>Spanisch</i> (34)
4. Ich habe Gelegenheit, in dieser Sprache mit Leuten zu reden.	82%	63%	29%	47%
8. Meine Eltern sagen, man müsse diese Sprache unbedingt beherrschen.	72%	75%	37%	44%
10. Meine Freunde meinen, dass es sich lohnt, diese Sprache zu können.	69%	66%	29%	62%

11. Ich kann diese Sprache im Internet benutzen.	58%	85%	13%	35%
13. Meine Familie/Freunde können mir beim Lernen helfen.	81%	59%	36%	26%
14. Ich höre oft, dass diese Sprache wichtig ist.	85%	92%	66%	56%

Zur Interpretation:

Die breiten Anwendungsmöglichkeiten für das Englische werden von den Schülern beider Jahrgangsstufen in hohem Maße bestätigt. Der Außen-
druck ist für Englisch wesentlich höher als für die romanischen Sprachen.
Spanisch erreicht im Allgemeinen höhere Werte als Französisch. Aus-
nahmen bilden die Items 13 und 14. Französisch wird von der Umwelt
der Schüler wichtiger als Spanisch empfunden. In dieser Sprache erhalten
die Schüler auch eine größere Unterstützung. (Meißner, Beckmann &
Schröder-Sura 2008, S. 88 f.)

Weitere erwähnenswerte Aussagen sind: Französischlehrer erreichen bei
Berliner Schüler leicht höhere Sympathiewerte als ihre Englisch-Kollegen,
doch zugleich sagt die Mehrheit der Schüler beider NUTS, dass sie mehr Zeit
und Mühe in die Erlernung des Englischen investieren (wollen) als für Franzö-
sisch.

Dass solche Aussagen für eine auf Mehrsprachigkeit zielende Sprachenbera-
tung relevant sind, ist selbstevident. Ihre Kenntnisse sind eine wichtige Voraus-
setzung für die Steuerung des Unterrichts durch die Lehrkräfte als auch durch
das sog. *decision making* des Fremdsprachenunterrichts sowie dafür, dass
Lehrerinnen und Lehrer der verschiedenen Sprachen aufhören, Rücken an
Rücken – ohne Kenntnis darüber, was im Nachbarfach geschieht – zu unter-
richten. Aber Lernerorientierung heißt u.a. genau das. Die Mehrsprachigkeits-
didaktik verlangt in ihren unterschiedlichen Bereichen fachübergreifend Offen-
heit und Transparenz, um integratives Mehrsprachenlernen überhaupt zu
ermöglichen. – So sah es auch Herbert Christ.

19.5.3 Professionsforschung

- ✚ Karl Bartsch, *Gesammelte Aufsätze und Vorträge* (Akademische Buchhandlung von J.C.B. Mohr 1883).
- ✚ Hans Helmut Christmann, *Romanistik und Anglistik an der deutschen Universität im 19. Jahrhundert. Ihre Herausbildung als Fächer und ihr Verhältnis zu Germanistik und klassischer Philologie* (Stuttgart: Steiner 1985).

*

- ✚ E. Leupold & R. Porsch, Von der Reflexion zur Handlungskompetenz: Bildungsstandards und ihre Konsequenzen für unterrichtliches Handeln (*Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 22/1, 2011, S. 85-112).
- ✚ A. Grünewald, Professionalisierung von Spanischlehrerinnen und -lehrern: Vermittlung fachdidaktischer und mediendidaktischer Kompetenzen im Lehramtsstudium ([Abendroth-Timmer, Bär, Roviró & Vences \(eds.\), 2011](#), S. 123-142).
- ✚ H.-J. Krumm & C. Riemer, Ausbildung von Lehrkräften für Deutsch als Fremdsprache und Deutsch als Zweitsprache ([Krumm, Fandrych, Hufeisen & Riemer \[Hrsg.\], 2010/1.2](#), S. 1340-1351]).
- ✚ F.-J. Meißner, Standards der fachdidaktischen Ausbildung in den lehramtsbezogenen Studiengängen der Romanistik (Georg Kremnitz [Hrsg.], *Neue Herausforderungen für die Romanistik: Bilanz der ECTS-Folgetagung in Aachen. (Quo vadis Romania? 39, 2007*, S. 33-56).
- ✚ M.K. Legutke & M. Schocker-von Ditfurth, School Based Experience (Anne Burns & Jack Richards (eds.), *Cambridge Guide to Second Language Teacher Education*. Cambridge: CUB 2007, pp. 209-217).
- ✚ Stiftung Warentest, *Sprachen lernen. Englisch & Spanisch. Die besten Kurse. Test spezial Weiterbildung* (November 2007).

Das Heft zeigt Unterrichtsbeobachtung und -evaluation 'under cover' und bietet ein realistisches Bild von Fremdsprachenunterricht in der Erwachsenenbildung durch die bekannten Institute (Instituto Cervantes, Berlitz usw.).

- ✚ E. Bauer, E. Benninger & A. Blümel et al., Erste Phase und Referendariat: Französischlehrer-Ausbildung 1997 (*französisch heute* 28, 1997, S. 206-209).

Die Verfasserinnen und Verfasser schrieben den Aufsatz im Anschluss an ihr Referendariat.

K.-R. Bausch, H. Christ, W. Hüllen & H.-J. Krumm (Hrsg.) *Fortschritt und Fortschritte im Fremdsprachenunterricht. Arbeitspapiere der 8. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts* (Tübingen: Narr 1988).

*

Was nun die Ziele seminaristischer Tätigkeit betrifft, so werden wohl immer zwei Ansichten sich geltend machen, die mitunter zu scharfem Gegensatz geführt haben. Die eine legt das Gewicht auf die gelehrte Ausbildung der jungen Philologen, die andere auf die pädagogische Schulung der künftigen Lehrer... Es kann nicht fraglich sein, dass die Rücksicht auf den künftigen Lehrerberuf und die Ausbildung dafür nicht ganz ausser acht gelassen werden darf. Der Staat braucht Lehrer und kann verlangen, dass auf einer von ihm dotierten Anstalt die Studierenden für ihren künftigen Beruf vorbereitet werden. Diese Rücksicht aber zu sehr in den Vordergrund zu stellen, ist einseitig und ist vor allem verderblich für die philologische Durchbildung. Denn jenes Betonen des künftigen Lehrberufes führt den Studierenden nur zu leicht zu der Ansicht, er brauche nicht mehr von Wissen sich anzueignen als er für den praktischen Beruf verwerten und gebrauchen könne. Solche banausische Auffassung dürfen wir nicht aufkommen lassen. (Bartsch 1883, S. 239)

Die professionelle Kompetenz von Lehrerinnen und Lehrern ist der wichtigste Faktor, über den generell die Qualität von Unterricht adressiert werden kann. Ein Gemeinplatz ist, dass lehrseitig relevantes sachfachliches Wissen mit Vermittlungswissen in einem angemessenen Verhältnis vereinen muss, um Professionalität auszubilden. Hinzu kommen weitere Merkmale, die Lehrpersonen auszeichnen sollten (soziale und emotionale Intelligenz; Freude daran, mit Kindern und Jugendlichen zu arbeiten usw.) (passim: Elsbeth Stern & Jürgen Gutke [Hrsg.], *Perspektiven der Intelligenzforschung* [Lengerich: Papst Science 2001]).

Diese Professionsforschung betrifft folgende Felder:

- Ausbildung in der 1. und 2. Phase (Studium und Referendariat)
- Fortbildung
- Lehrerinnen und Lehrer und ihre beruflichen Vorstellungen (Subjektive Theorien)
- Monitoring zu realem Unterricht bzw. Unterrichtsevaluation

- Aktionsforschung und Lehrerhandeln.

Das Thema Qualität der Schule betrifft einen politisch außerordentlich brisanten Sachverhalt, vor allem weil die mitgliederstarken Elternverbände für die Kinder „nur das Beste wollen“. Kritik an der Schule ist daher rasch Kritik an den politisch Verantwortung Tragenden (die ja gerne wiedergewählt werden möchten).

Qualität wird auf diesem Feld traditionell über die Lehrerausbildung und die Schulaufsicht hergestellt (Studieninhalte, Prüfungsinhalte, Auswahl des Ausbildungspersonals, Kontrolle der Einhaltung von Unterrichts- und Prüfungsstandards). Dabei blieben in der Vergangenheit die Standards alles andere als transparent und auch die heutige Praxis zeigt oft Anlass zur Kritik, insbesondere wenn es um das Auditing (nach belastbaren Kriterien) geht. Zugleich neig(t)en die Verantwortlichen durchgängig zum Lob des von ihnen zu verantwortenden Systems (Selbstlob). Hierfür lassen sich ungezählte Belege erbringen. Internationale Vergleichsstudien brachten das Selbstlob dann vor den Augen einer interessierten Öffentlichkeit ins Schwanken (PISA-Schock). Jene erwiesen sich für die politische Führung rasch als 'unangenehm'. Dies heißt nicht, dass die politisch Verantwortlichen und die nachgeordneten Behörden nicht ihr Bestes täten. Oft stehen sie unter Handlungszwang, weil die Veröffentlichte Meinung schon bald nach Entdeckung eines Missstandes auf umgehende Besserungen drängt.

Vor dem so gearteten Hintergrund hat die KMK das Berliner [IQB](#) als ein „An-Institut“ der Berliner Humboldt-Universität gegründet, das als Garant für die Qualitätsstandards in Sachen Unterricht fungiert. Das Institut hat der Öffentlichkeit über die Fächer hinweg eine Reihe von einschlägigen und belastbaren

Studien und Publikationen vorgelegt und war maßgeblich an der Erstellung von Bildungsstandards beteiligt. Es ist jedoch zu beobachten, dass die methodischen Innovationen – wenn sie auf die alltägliche pädagogische Praxis treffen – auf Schwierigkeiten stoßen (vgl. [Ellis 2003](#) bzw. S. 325; [Tesch 2010](#); [Weck 2020](#)). Zweifel sind anzumelden, wenn es um die Frage geht, ob die Lehrkräfte in den verschiedenen Bundesländern auf Innovationen angemessen vorbereitet werden, vor allem wenn sich mit ihnen erhebliche Umorientierungen des Unterrichts verbinden.

Dies macht sichtbar, dass eine angemessene unabhängige Auditierung auch longitudinal die Einführung der Innovationen in die Breite der Unterrichtspraxen umfassen muss. Eine solche Qualitätssicherung muss die Lehrseite überhaupt befähigen, die Innovationen angemessen in die eigene Lehre einzubringen. Hierzu brauchen Lehrerinnen und Lehrer zielführende Unterstützung und Unterrichtsentlastung, Zeit und kompetente Assistenz. Hierzu gehört auch eine kooperative, einfühlsame Rückmeldung.

Index

- Abitur** 105, 237, 240, 258, 261, 270, 273, 275, 278, 283
- Abiturprüfung** 47, 105, 262-265, 268, 271, 274
- Abschlußprüfung** 261
- Abwahl von Fremdsprachenunterricht** 436
- ADNV** 45, 90, 177, 178, 179, 182, 185, 251
- Ahn, Franz** 147, 156, 157, 158, 161, 163, 164, 165, 178, 179, 180
- Aktionsforschung** 306, 494
action research, recherche action 494
- Allgemeines Schulwesen** 298
- ALPLV** 91
- ALTE** 375, 376
- Alte Sprachen** 39, 104, 106, 107, 238, 254, 263, 279, 280
- Alterität** 478
- alternative Methoden** 131
- Altphilologen** 38, 39
- Amtssprache** 317
- Anglistentag** 91
- Ankertest** 355
- anthropologisch-ethnographische Forschung** 493
- APHELLE** 8
- [APLV](#) (Association des Professeurs des Langues Vivantes)** 90
- Approches Plurielles aux Langues et Cultures** 378, 415
- Arbeitsgemeinschaften** 257
- Arbeitsschulbewegung** 241
- Aristoteles** 418
- Army Method** 195, 196
- Association of Language Testers in Europe** s. ALTE
- Assoziationen** 418
- Attitüden** 381, s. Volitionalität
- audiolinguale Methode** 198
- audiovisuelle Methode** 131, 192, 198, 199, 201, 203, 209, 227
- Audits** 512
- auditive Medien** 226
- auditive Methode** 193, 194, 200
- Aufsatz** 11, 39, 68, 122, 134, 135, 136, 137, 178, 180, 218, 263, 267, 268, 269, 270, 271, 272, 333
- Augustinus** 303
- ausländische Kinder** 289, 445, s. Migranten
- Aussprache** 34, 56, 140, 143, 160, 169, 170, 171, 174, 182, 218, 227, 243, 244, 263
- Ausubel, David** 432
- authentische Materialien** 413
- Autobiographie** 28, 30, 45, 46, 128
- Baden** 232, 237, 246, 248, 252, 278, 282
- Basic Interpersonal Communicative Skills**, s. BICS
- Basic User** 342
- BASIC-English** 329
- Baskisch** 100
- Bayern** 237, 238, 240, 241, 243, 248, 252, 275, 278, 282
- Bedeutungsadäquanz** 460

Index

- Befragung von Lernern** 128
- Begegnungssprache** 445
- Behaim, Friedrich** 114
- Behaviorismus** 395
- Beobachtung der Praxis** 240
- Berlitz** 107, 186, 187
- Bernecker, Walther L.** 176
- besoins linguistiques** 338, 339
- Bewegungsbegriff** 302, 423
- bewusste Fokussierung auf Lernprozesse** 413
- Bewußtmachung** 195, 196, 207
- Bezugswissenschaften** 360
- Bibliographie zur Geschichtsschreibung** 12
- BICS und CALPS** 340, 399
- Bild** 47, 98, 135, 138, 200, 201, 202, 203, 212, 214, 215, 217, 222, 224, 226, 260
- Bildungsstandards** 340, 341, 342, 354, 356, 357, 358, 373, 374, 375, 383
- Bildungsteilhabe** 299
- bilinguale Klassen** 445
- bilingualer Sachfachunterricht** 385, 388
- Biographie** 28, 30, 44, 45, 46
- black box** 396, 420
- Blanche-Benveniste, Claire** 450
- Bloomfield, Leonard** 195 f.
- Bohlen, Adolf** 212
- Bohse, August** 112
- Braunschweigisch-Lüneburgische Schulordnung** 241
- Bréal, Michel** 193, 194
- Bremen** 290
- Breymanns** 177
- Brückensprache** 54, 55, 429, 449
- Bundesrepublik** 1, 7, 25, 41, 192, 220, 230, 234, 235, 271, 286, 287, 289, 292, 324, 328
- Butzkamm, Wolfgang** 144, 168, 397, 398, 431
- Cadre de Référence pour les Approches Plurielles aux Langues et cultures**
s. RePA
- CALL (Computer Assisted Language Learning)**
209, 223, 299
- catch words** 423
- Certilingua** 388, 392
- Chastel, François-Thomas** 37
- Chinesisch** 110, 177, 299, 343, 377, 503
- Chomsky, Noam** 396
- Churchill, Sir Winston** 502
- CIRSIL (Centro Interuniversitario di Ricerca sulla Storia degli Insegnamenti Linguistici)**
8
- classes européennes** 392
- Content and Language Integrated Learning (CLIL)** 389
- cognitive academic language proficiency**
CALP 339
- cognitive tools** 414
- collège de Chartres** 133
- Columbus** 441
- Comenius, Jan Amos** 213, 214, 303
- commentaire dirigé** 274
- common grounds** 472
- communicative needs** 339
- compétence linguistique** 338
- content-based instruction** 389
- Contrastive Linguistics** 442
- Corpus of Online Registers of English** 361

- CREDIF** 198, 199, 204, 331
critical incidents 473
Cronbachs alpha 504
cross lingual learning 415
Czernowitz 89
Dabène, Louise 450
DaFnE (Deutsch als Fremdsprache nach Englisch) 415, 449, 454, 459, 462
DaFnEF (... nach Englisch und Französisch) 415, 449, 454, 459
Dänisch 235, 290, 387, 459
Dänischunterricht 289
Datenauswertung 503
Daulnoye, Abbé 84, 85, 104, 120-122
DDR 41, 42, 109, 234, 235, 289, 325
deklaratives Wissen 342
Delattre, Pierre 196, 197
Desambiguierung durch die Muttersprache 400
Deutsch 36, 37, 48, 49, 50, 62, 113, 119, 144, 156, 161, 170, 211, 231, 249, 254, 255, 256, 257, 267, 271, 272, 309, 317, 333, 341, 352, 353, 373, 376, 386, 387, 388, 443
Deutsch als Fremdsprache nach Englisch s. DaFnE
Deutsche Oberschule 256, 257, 258, 273
Deutsch-Französischer Freundschaftsvertrag 392
DIALANG 375, 507
Diapositiv 193, 216
Diaprojektor 229
diastatische Varietät 336
diatopische Varietät 336
Didactique des langues voisines 451
didactologie 301
Didaktik der Grenzregionen 434
Didaktik des Fremdverstehens 129, 320, 479
Die Neueren Sprachen 176, 177
Dietze, Hugo 100, 113
Diglossie 387
Dilthey, Wilhelm 71
direkte Methode 131, 177-179, 185, 187, 188, 193 f., 203, 397, s. méthode directe
Dogma der strengen Einsprachigkeit 397
Doktorarbeiten
 Interkomprehension 453
Dokumentarische Methode 494
Dominanzkulturen 474
dormant knowledge 371
Dörr, Franz 68
Drill 207, 208
DRLV (Deutscher Russischlehrer-Verband) 91
DSV (Deutscher Spanischlehrer-Verband) 91, 177
Düsseldorfer Abkommen von 1954 287
Écoles Centrales 251
Effektmessung 498
EaG (English after German) 456
Egli, Gustav 216
Einheitsschule 42, 238
einsprachiger Unterricht 196, 225, 248, 249
Einstellungen 127, 342
Einzelfallbeschreibungen 128
Einzelgänger-Hypothese 366, 367, 391
empirische Sozialforschung 497 ff.
Engländer 54, 55, 103, 144, 167
Englisch 11, 12, 14, 23, 34, 39, 43, 55, 63, 68, 82, 102, 104, 106, 107, 110, 118, 119, 123,

Index

- 130, 156, 158, 167, 170, 176, 187, 235,
247, 249, 251, 255, 257, 258, 259, 267,
271, 279, 280, 281, 282, 283, 285, 286,
290, 291, 317, 318, 319, 321, 323, 329,
342, 354, 357, 377, 386, 387, 388, 443,
445, 463, 470
- Englisch als Metasprache* 449
- Englischunterricht* 12, 14, 23, 55, 82, 95, 118,
119, 162, 166, 245, 247, 248, 258, 267,
268, 269, 273, 274, 282, 284, 288, 291,
329, 375, 384
- Erhart, A.* 39
- erste Fremdsprache* 259, 282, 286
- Erster Weltkrieg* 108
- Erweiterte Oberschule* 42
- Erweiterte osteuropäische Mehrsprachigkeit*
433
- Erweiterte westeuropäische
Mehrsprachigkeit* 433
- Erwerb von Sprachen* 300, s. Spracherwerb
- Esperanto* 329
- Ethnozentrismus* 467, 474
- EU* 311, 312, 314, 316, 318, 323, 325, 327,
328, 377, 427, 434, 444, 458, 499, 500,
501, 530
- EuroCom* 415, 449, 454
- EuroComDidact* 371, 415, 453, 457
- EuroComDidact ToGo* 337, 371
- EuroComGerm* 415, 455, 456, 459
- Eurocomprehension* 454
- EuroComRom* 415, 453, 455, 458, 459
- Eurokomprehension* 429, 445, 449, 454, 471
- Eurolehrer* 325
- Eurom 4* 450
- Euromania* 452
- Europäische Austausch-, Fortbildungs- und
Forschungsprogramme* 322
- Europäische Gemeinschaften* 315
- Europäische Identität* 318
- Europäische Union* 315, 340, 468
- Europäisches Sprachenportfolio (ESP)* 351
- Europäismus* 291
- Europarat* 315
- European Language Portfolio* 350
- Euroregionen* 434
- expert learning* 352
- Exportdidaktik vs. Importdidaktik* 304
- Ey, Adolf* 45, 63, 64, 65, 66
- Fachdidaktiken (Bücher)* 307
- Fachgeschichte* 9, 10, 13, 14, 15, 16, 18
- Fachsprache* 424
- Fachvereinigung Niederländisch (FN)* 91
- Fairness* 355
- fake news* 313
- Faktorenkomplexion* 460, 487
- falsche Freunde* 349
- Fédération Internationale des Professeurs de
Français* 91
- Fehler* 421
- Fehlerpropädeutik* 402
- Fernhandel* 49, 51
- Fernsehen* 217, 221, 222
- Fernsehkurse* 227
- FIAPE (Federación de las Asociaciones de
Profesores de Español)* 91
- Fietz, Christoph.* 112
- Filmdidaktik* 301

- FIPF (Fédération Internationale des Professeurs de Français)* 91
- FIPLV (Fédération Internationale des Professeurs des Langues Vivantes)* 90, 91
- Flanelltafel* 223
- Flensburg* 289
- FMF (Fachverband Moderne Fremdsprachen)* 40, 91, 94
- Fondaco dei Tedeschi* 49, 53
- Formkongruenz*
englisch-romanische 460
- Forschungsmethodik* 300, 306, 369, 425, 483
f., 487-491, 495
- Fragebogen* 503
- Français Élémentaire* 198, 199
- Français Fondamental* 198, 199, 330, 331, 338
- français non-conventionnel* 108
- Franco-Spanien* 292
- Französisch* 11, 14, 22, 33, 34, 35, 36, 37, 39, 43, 54, 55, 59, 60, 61, 62, 63, 65, 68, 93, 95, 100, 102, 104, 105, 106, 107, 113, 114, 115, 116, 117, 118, 119, 120, 122, 123, 127, 140, 143, 144, 149, 153, 161, 170, 176, 179, 211, 214, 220, 231, 235, 242, 243, 244, 245, 247, 249, 251, 252, 254, 255, 257, 258, 259, 263, 264, 265, 266, 267, 268, 269, 271, 273, 274, 278, 279, 280, 281, 282, 283, 284, 285, 286, 288, 290, 291, 292, 316, 317, 329, 332, 357, 376, 386, 388, 443, 445
- französische Sprache* 24, 37, 61, 116, 151, 154, 156, 159, 199, 246, 247, 264, 267
- Französischunterricht* 12, 46, 198, 244, 281, 284
- Frauen* 32, 34, 40, 81, 105, 136, 487, 502
- Fremdheit* 320, 380
- Fremdsprachenforschung* 299, 300, 301, 341, 374, 376, 385, 425, 447, 457, 459, 460, 483, 484, 486, 493, 502
- Fremdsprachenlehrer* 10, 21, 25, 28, 30, 31, 32, 33, 35, 38, 39, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 91, 92, 94, 96, 97, 99, 102, 113, 129, 161, 165, 185
- Friedrich Schiller-Gymnasium Pirna* 393
- Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts* 354
- Fundamentalsprache* 445
- Funk, Hermann* 176
- fusion* 316
- Gaming* 361
- Gebrauchsindex von Wörtern* 334
- GER (Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprache)* 340, 341, 342, 346, 347, 348, 351, 354, 356, 358, 369, 373-378, 383, 391, 503
- Gesamtsprachencurriculum* 415, 449, 456
- Geschichte* 254, 354
- Geschichte des Fremdsprachenunterrichts* 9, 12, 16, 20, 23, 30, 43, 128, 212, 495
- Gesinnungsdidaktik* 448
- Gesner, Matthias* 241
- Gesprächsanlässe* 224
- gesprrochenes Französisch* 243
- Gewerkschaften* 230

Index

- Gießener Didaktik der romanischen Sprachen* 457
- Globalisierung* 315, 377
- Globish* 321
- Glokalisierung* 315
- GMF (Gesamtverband Moderne Fremdsprachen)* 91, 176
- Goethe, Johann Wolfgang von* 32, 64, 114, 115, 116, 117, 118, 119, 221, 303
- Good language learner* 463
- Gouin, François* 197
- Grammatik* 11, 52, 54, 56, 57, 92, 115, 119, 130, 132, 135, 139, 140, 147, 148, 149, 151, 152, 154, 155, 157, 158, 159, 160, 161, 162, 164, 171, 172, 173, 174, 176, 182, 187, 190, 202, 203, 206, 226, 243, 244, 245, 248, 267
- Grammatik-Übersetzungs-Methode* 130, 140, 172, 529
- Grammatikunterricht* 188, 242, 247
- Grammophon* 193, 196, 217, 218, 219, 227
- grand tour* 34, 102, 108
- Griechisch* 31, 33, 92, 106, 153, 160, 254, 255, 256, 268, 270, 271, 280, 281, 288, 311
- Grundbausteinprüfungen* 275
- Grundgesamtheit* 498, 499, 501
- Grundschule* 40, 41, 192, 238, 445
- Grundwortschatz* 332
- Gruppenarbeit* 412
- Guberina, Peter* 199, 202
- Gymnasium* 46, 64, 67, 86, 104, 123, 161, 163, 165, 238, 240, 252, 253, 254, 255, 256, 270, 281
- habit formation* 195
- Hallesches Pädagogium* 251
- Hamburg* 119, 272, 283, 284, 289, 290
- Hamburger Abkommen* 287, 432
- Hamilton, James* 167, 172
- Handelsschulen* 84, 103, 107, 113
- Handpuppen* 223
- Hannover* 11, 63, 65, 66, 67, 112, 174, 179, 267
- Harig, Ludwig* 75, 76, 77, 78
- Hartig, Paul* 70
- Hauptsprache* 283, 284, 285
- Hauslehrer* 84
- Heine, Heinrich* 46, 84, 104, 114, 119, 121, 122
- herkunftssprachlicher Unterricht* 386
- Hermeneutik* 496
- Hessen-Darmstadt* 237, 265, 270
- Hezel, Wilhelm Friedrich* 140, 144, 149
- high stake tests* 373
- High- versus Low Context Culture* 475
- Hochschulzulassung* 236
- Hoep, Matthias* 114
- Hofmeistermethoden* 130
- Höhere Bürgerschulen* 251
- Holec, Henri* 341, 394
- Homburger Empfehlungen* 443, 445
- Honorarverträge* 81
- Hören, Sprechen, Lesen, Schreiben* 342
- Hörerlebnis* 218
- Hörsehverstehen (HSV)* 347, 356, 365, 436
- Hörverstehen (HV)* 21, 57, 143, 195, 227, 242, 244, 275, 342, 347, 356, 358, 373, 381, 436, 457, 502
- Hübner, Walter* 71

- Humboldt** 33, 135, 279
- Hypothesengrammatik** 399, 464
mehrsprachige 400
- Identität** 316, 324, 377, 466, 469
- Ido** 329
- IDV (Internationaler Deutschlehrer-Verband)**
90
- Independent User** 342
- indigene Sprachen** 311
- Inhalte** 167, 201, 224, 230, 236, 238, 239,
240, 250, 253, 285, 292, 315
- Inspection générale** 186
- Institut für Qualitätsentwicklung im
Bildungswesen (IQB)** 357, 374, 505-507,
512
- integrative Sprachendidaktik** 381
- Interantonymie** 418
- intercomunicazione romanza** 445
- Interferenz** 418, 425, 442
- Interkomprehensibilität** 460
- Interkomprehension** 438
- Interkomprehensionsdidaktik** 115, 118, 318,
323, 368, 371, 381, 391, 400, 415, 420,
437, 442, 445, 449, 451, 452, 462, 463,
464, 465 s. Mehrsprachigkeitsdidaktik
- Interkulturalität** 380, 438, 466, 472, 473, 474
- interkulturelle Didaktik** 301
- Interkulturelle Fremdsprachendidaktik** 472
- interkulturelle Handlungskompetenz** 480
- interkulturelle Kommunikation** 365, 391,
431, 444
- interkulturelle Kompetenz** 339, 342, 354,
409, 472, 474
- interkulturelles Lernen** 320, 351, 360, 380,
423, 466, 472 ff., 479 ff.
- Interlanguage** 381, 400, 419, 420
s. Lernaltersprache
- Interlineartext** 134, 167, 399
- Interlingua** 329
- Interlinguistik** 442
- internationale Verkehrssprache** 445
- Interrater-Reliabilität** 503
- Intersynonymie** 418
- Isländisch** 459
- Italienisch** 32, 34, 36, 43, 50, 54, 82, 102, 113,
115, 116, 118, 119, 149, 156, 162, 166,
176, 214, 235, 245, 249, 252, 257, 258,
274, 279, 286, 290, 291, 292, 317, 387,
388, 443, 445
- Jacotot, Jean-Joseph** 167, 172
- Japanisch** 299, 377
- Japanischdidaktik** 301
- Jones, Daniel** 177
- Jugendwerk** 231
- Kadettenanstalten** 107
- Kanon** 14, 251, 252, 253, 259
- Kappa-Messungen** 503
- Kartenspiele** 223
- Kernwortschatz der romanischen
Mehrsprachigkeit (KRM)** 336 f., 337, 371,
460
- Klassenarbeit** 47, 239, 262
- klassische Konditionierung** 396
- Klein, Horst G.** 454
- Klinghardt, Hermann** 189
- Klöster** 31, 230
- Kognaten** 470, 471

Index

- Kolbe, Carl Wilhelm** 84, 137, 139
- Köln** 36, 164, 165, 264
- Kommunikation** 89, 173, 187, 229, 318, 319, 321, 341, 347, 348, 359, 365, 379, 391, 423, 439
- Kommunikationsfähigkeit** 339
- Kommunikationskompetenz** 320, 354
- Kommunikationsraum**
europäischer 318
- kommunikative Methode** 131
- kommunikative Validierung** 490, 491
- kompetentes Lernen** 352
- Kompetenz** s. Können
- Kompetenzbegriff** 378, 383, 436
- Kompetenzen** 21, 321, 341, 346, 347, 349, 354, 374, 375
Stufen 373
- Kompetenzmodell**
Tun 382
- Kompetenzorientierung** 306, 354
- Konkordanzer** 361
- Konkurrenzsituation** 281
- Können** 166, 168, 171, 342, 370, 381, 391, 436
- Kontiguität** 418
- Kontorordnung** 100
- Korrelationskoeffizient** 376
- Koschwitz, Edmund** 189
- Kraft, Hans Ulrich** 114
- Kramer, Matthias** 36, 136, 143, 144, 147, 148, 152
- Kreditierung, von Tests** 328
- Kritik an der Authentizität der Lehrwerktexte**
359
- Kritikfähigkeit** 468
- KRM** s. Kernwortschatz...
- Kühn, Karl** 180
- Kulturspezifika** 365, 475
- Kulturtransfer** 470
- Kurmainz** 240, 241
- La Rochefoucauld, François** 252
- Lado, Robert** 442
- Landeskunde** 93, 249, 300, 301, 354, 473, 480
- Langenscheidt, Gustav** 22, 108, 166, 167, 168, 172
- language awareness** 367
- language immersion** 389
- Latein** 31, 32, 33, 54, 55, 57, 63, 92, 103, 106, 113, 115, 119, 132, 133, 134, 135, 136, 153, 160, 214, 254, 255, 256, 257, 258, 268, 270, 271, 280, 281, 283, 284, 286, 288, 311
- lateinischer Aufsatz** 264
- Lateinunterricht** 131, 132, 134, 135, 136, 258, 286
- LaWUF (Langenscheidts Wörterbuch der Umgangssprache Französisch)** 335
- leçons de choses** 61, 152
- Lehr- und Lernstrategien**
Interkomprehension 462
- Lehrer** 20, 36, 39, 40, 41, 47, 58, 66, 82, 84, 86, 94, 97, 105, 118, 121, 131, 137, 138, 140, 143, 148, 154, 157, 162, 165, 182, 184, 187, 189, 190, 196, 202, 204, 208, 210, 215, 224, 225, 227, 236, 246, 247, 250, 251, 252, 267, 269, 290
- Lehrerfortbildung** 327

- Lehrerzentrierung** 204
- Lehrpläne** 12, 39, 232, 233, 234, 235
- Lehrwerk** 156, 157, 158, 207, 208, 214, 332, 439, 486
- Lehrwerksgebrauchsforschung** 486
- Leibeseziehung** 257
- Leisinger, Fritz** 197
- Leistungsskalierung** 378
- Lektoren** 84
- Lektüre** 47, 157, 160, 174, 181, 239, 243, 247, 251, 252, 259, 264
- Lernaufgaben** 357
- Lernen als aktiver Konstruktionsprozess** 410
- Lernen als explorativer Prozess** 410
- Lernen von Sprachen** 300
s. auch Erwerb 16, 34, 46, 61, 96, 99, 103, 108, 121, 127, 178, 200, 212, 213, 215, 219, 220, 222, 226, 229, 306, 320, 321, 341, 351, 355, 360, 367, 368, 369, 370, 377, 379, 381, 391, 419, 424, 437, 438, 439, 443, 446, 453, 466, 472, 473, 474, 478, 479, 480, 481, 483, 484, 487, 488, 491, 492, 496, 509
- Lerner** 21, 45, 99, 100, 106, 109, 110, 114, 126, 127, 128, 135, 168, 195, 200, 206, 209, 221, 223, 228
- Lernerautonomie** 224, 225, 339, 369, 394, 395, 411, 412, 413, 423, 432, 437, 457
- Lernerorientierung** 409, 432, 509
- Lernersprache** 229, 381, 401 s. Interlanguage
- Lernökonomie**, s. mehrsprachliche ~
- Lernschwache** 209
- Lernsoftware** 361
- Lernstoff**
Sprachaufmerksamkeit 367
- Lernstrategien** 351, 352
- Lerntandem** 360
- Leseverstehen** 342, 358, s. Lektüre
- Leygues, Georges** 185
- Lickert-Skala** 503
- lingua franca** 317, 443
- Linnartz, Bruno** 496
- literarische Kompetenz** 357
- Literatur** 244, 249, 250, 276, 300-305, 354
- Literaturdidaktik** 301
- Literaturunterricht** 484
- Lübeck** 278, 284, 290
- Ludwig V., der Friedfertige, Kurfürst von der Pfalz** 101
- Mädchen** 33, 34, 40, 59, 61, 63, 102, 105, 106, 117, 160, 188, 256, 257, 258, 273, 286, 299
- maîtres de langues** s. Sprachmeister
- Malta** 387
- Markedness Differential Hypothesis** 403
- Markiertheit** 403
- Mathetik** 302
- Mauger, Claude** 36, 44, 54, 55, 56, 57, 58, 143, 144, 331
- Medien** 212
- Mehrkulturalitätsdidaktik** 212, 310, 423
- mehrsprachiges mentales Lexikon** 348
- mehrsprachiges Minimum** 316, 324, 327, 427, 430, 432
- Mehrsprachigkeit** 177, 212, 298, 311, 312, 313, 314, 315, 318, 323, 330, 359, 366, 368, 369, 375, 379, 381, 385, 392, 419, 437, 440, 442, 443, 445, 446

Index

- diversifizierte und abgestufte 428
- plurilinguisme, plurilingüismo,
plurilingualism... 314, 315
- rezeptive 418, 420, 435, 443, 446, 448,
449, 450, 456, 458, 459, 464, 471
- Mehrsprachigkeitsdidaktik 212, 310, 321,
379, 381, 390, 423, 436, 437, 438, 446,
447, 449, 463**
- Mehrsprachigkeitsforschung 348**
- Mehrsprachigkeitskompetenz**
compétence plurilingue 350
- mehrsprachliche Lernökonomie 420**
- Meidinger, Johann Valentin 140, 147, 149,
151, 152, 153, 154, 155, 162, 163, 164**
- Meißner, Franz-Joseph 176**
- Meister Jörg 35, 48, 49, 50, 51, 54, 57**
- mémorisation 202**
- MES-Studie 322, 501, 507**
- Metakognition 352**
- méthode audio-visuelle structuro-globale
199**
- méthode directe 178, 184, 185, 186, 188, s.
direkte Methode**
- méthode traditionnelle 147**
- Methodensynkretismus 364**
- Methodik 301, 326, 396, 402, 424, 461, 463,
s. Forschungsmethodik**
- Migranten 289**
- Minderheitensprachen 288, 289, 387**
- Miranda 471**
- Mittelschulen 106**
- Mittlere Reife 261**
- mittlerer Bildungsabschluß 105**
- Mönche 31, 132, 167**
- Montaigne, Michel de 133, 252, 303**
- Motivation 127, 185, 277, 279, 351, 365, 436**
- multilingual approaches 454**
- Multimedialität 365**
- Mündlichkeit 108, 132, 159, 160, 171, 181,
242, 243, 244, 245, 246, 247, 262, 265, 267**
- Muttersprache 35, 49, 82, 83, 103, 104, 113,
121, 134, 135, 137, 138, 139, 140, 144,
152, 155, 157, 158, 160, 162, 163, 171,
172, 180, 183, 184, 196, 207, 224, 225,
248, 249, 250, 263, 266, 267, 268, 270,
273, 279, 319, 329, 359, 387, 442**
- Muttersprache + mindestens 2**
Fremdsprachen operabel können 427
- Muttersprache als Fremdsprache 82**
- Muttersprachler 35, 82, 92, 246**
- muttersprachliche Spiegelung 398**
- Nachbarsprachen 428**
- Nacherzählung 272, 273, 274, 275**
- Nachkriegszeit 287, 292**
- Nähe- u. Distanzsprache 365**
- Napoleonische Kriege 278**
- Nationalsozialismus 67, 87, 232, 258, 259,
273, 277, 285, 286, 289**
- near nativeness 319**
- Nebrija, Antonio 311**
- Neft, Walter 274**
- Neuphilologen 9, 38, 39, 40, 41, 63, 64, 65,
66, 92, 93, 218, 251**
- Niederländisch 36, 113, 156, 177, 235, 355,
388, 443, 459**
- nonverbale Kommunikation 475**
- Norwegisch 459**
- Nürnberger Trichter 395**

- NUTS** 501
- Oberrealschulen** 87, 105, 244, 247, 248, 258, 268, 270, 271
- Oberstufe des Gymnasiums** 281
- Objektivität** 22, 376, 504
- Offene Gesellschaften** 468
- Offiziersnachwuchs** 107
- Ollendorff, Heinrich Gottfried** 147, 161-164, 166
- operante Konditionierung** 396
- oral history** 496
- oral Method** 194
- Orbis pictus** 213, 225
- Orthographie** 169
- Orthophonie** 218
- Osteuropäische Mehrsprachigkeit** 433
- Paillardon, A.** 186
- Palmer, Harold E.** 194
- parallele Textlektüre** 201
- Pascal, Blaise** 252
- Passung** 488
- Passy, Paul** 176
- pattern drill** 198
- Pflichtbereich** 257
- Philipp von Burgund** 113
- Photographie** 217
- Pidgin-Sprachen** 387
- Pilger** 31, 100
- Pinnwand** 229
- PISA** 504
- Pivot-Sprachen** 444
- Plastikwörter** 423
- Plausibilität** 490
- Ploetz, Karl** 64, 86, 147, 156, 157, 158, 159, 160, 161, 163, 165, 529
- Plurale Ansätze zu Sprachen und Kulturen** 378
ff., 415, s. Approches plurielles
- Politik** 18, 188, 277, 287, 289, 341
- Polnisch** 43, 114, 235, 289, 290, 291
- Polytechnische Oberschule** 42
- Portugiesisch** 82, 110, 113, 317
- Prädikate** 382, 383
- pragmatische Wende** 205
- praktische Beherrschung der Fremdsprache**
183
- Prein, August** 108
- Pressearbeit** 435
- Prestige von Sprachen** 387
- Preußen** 47, 85, 104, 232, 237, 241, 242, 243, 245, 248, 255, 261, 264, 266, 270, 278, 281, 282, 284, 285
- Produktionstransfer** 445
- Professionsforschung** 510
- Proficient User** 342
- Prosa** 252, 267
- Prosaiker** 266, 267
- prozedurales Wissen** 342
- Prüfung** 260, 261, 262, 263, 264, 265, 266, 267, 268, 269, 270, 271, 275
- Prüfungen** 21, 39, 46, 97, 106, 111, 259-271, 275
- prüfungsdidaktisches Wissen** 275
- Prüfungsformen** 21, 275
- psychodramaturgie** 208, 210
- Psycholinguistik** 298, 348, 397, 405 ff.
- psychotypische Nähe** 401
- puzzle box** 396

Index

- Quiehl, Kurt** 66, 67, 69, 179
- Raasch, Albert** 74, 434
- Randomisierung** 499
- rassenverwandte Sprache** 285
- Realgymnasien** 87, 105, 188, 243, 247, 248, 268, 270, 271, 281
- Realschulen** 38, 39, 41, 42, 103, 164, 165, 188, 238, 246, 247, 248, 251, 282
- Recueil de textes** 152
- Referenzrahmen für Plurale Ansätze zu Sprachen und Kulturen**
s. RePA
- Referenzwissenschaften** 299
- reflexives Lernen** 118, 306, 327, 367
- reflexives Sprachenlernen** 375
- Reformperiode** 10, 136, 226, 228, 245, 248
- reiche Lernumgebung** 363
- reiche und authentische Lernumgebung** 410
- Reifeprüfungsordnung** 272
- Reifezeugnis** 261
- Reko, Viktor** 218
- rekonstruktive Fremdsprachenforschung** 493
- Reliabilität** 22, 376, 504
- Rem tene, verba sequentur** 389
- Rem, Lukas** 113
- Rentner** 81
- RePA** 370, 378 ff., 382, 391, 437
- Repräsentativität** 501
- Resilienz** 372
- Ressourcen** 354, 370, 378, 381-384, 436, 466
- restriktiver Code** 331
- Rezeptionstransfer** 445
- Richtlinien** 21, 39, 97, 177, 184, 185, 188, 189, 221, 232, 233, 234, 235, 237, 239, 241, 242, 243, 244, 245, 246, 249, 250, 251, 253, 258, 274, 277, 291, 292
- Rivenc, Paul** 199, 331, 332
- Rollen möglicher Zielsprachen** 428
- Romanische Philologie** 454
- Romanistenverband** 91
- Routinen**
Interkomprehension 462
- Russisch** 43, 123, 166, 177, 235, 274, 291, 317, 324, 325, 388, 445
- Rust, Bernhard** 285
- Saarland** 74, 75, 78, 434
- Sachfachunterricht** 392
- Sachsen** 232, 243, 244, 245, 246, 248, 261, 265, 270, 278, 283, 284, 291
- Sandwich-Technik** 399, s. Interlinearversion
- Saussure, Ferdinand de** 401
- savoir-apprendre** 369
- Scaffolding** 370
- Schematheorie** 419
- Schleswig** 289
- Schliemann, Heinrich** 123, 125
- Schlüsselwörter** 471
- Schmidt, F.** 112
- Schön, Edward** 71
- Schopenhauer** 32, 34, 35, 45, 58, 59, 62, 63, 102
- Schreiben** 21, 46, 214, 242, 243, 244, 254, 275, 282, 342, 358
- Schriftsteller** 245, 247, 263, 264, 265, 266
- Schröder, Konrad** 12, 44, 45, 100, 101, 113, 174, 177, 313, 319, 323, 324, 358, 366, 378, 429, 437
- Schulen mit Abiturberechtigung** 105

- Schulfunk* 220, 221
Schulsprachenangebot 289
Schwedisch 290, 386, 387, 459, 461
Schwellenlisten des Europarates 338
SEHEL (Sociedad Española para la Historia de las Enseñanzas Lingüísticas) 8
Sekundarschullehrer 173
Selbstaufmerksamkeit 481
Selbststudium 107, 110, 221, 279
Selbstwirksamkeit 372
Semantik der Gesellschaft 467
Shakespeare, William 252
Sieben Siebe 458
Signifikanz 503
SIHFLES (Société Internationale poue l'Histoire du Français Langue Étrangère ou Seconde) 8, 13
Sima, Quian 440
Skalierung von Kompetenzen 342
skill and will 352
Skinner, Burrhus 396
Soldaten 101, 108, 109, 116, 187, 329, 496
Solidarität 468
Spanisch 36, 43, 82, 100, 113, 166, 176, 235, 249, 257, 258, 274, 282, 286, 290, 291, 292, 317, 357, 388, 425, 445
Sprach(en)bewusstheit 366, 381, 445
Sprachaufmerksamkeit 371, 419
Sprachdidaktik 301
Sprache der Nachbarländer 291
Sprachenberatung 96, 287, 327, 424, 425, 426, 429, 509
Sprachenfolge 283, 285, 305, 429, 433, 454
Sprachenhaushalt 23
Sprachenpolitik 96, 100, 287, 289, 311, 314, 316, 324, 387, 424
Sprachenrat 434
Sprachenreichtum 312
Sprachenschulen 230
sprachenteilige Gesellschaft
 Sprachenteiligkeit 443
Sprachenwachstum 348, 381
Spracherlebnis 359, 365
Spracherwerb 34, 178, 360, 367, 436, 439, 443, 492, 495
Sprachführer für "Krieger" 108
Sprachhandelnder 206
Sprachlabor 193, 219, 220, 227, 229, 332
Sprachlehrforschung 302
Sprachlernbewusstheit 352, 371
Sprachlernerlebnis 301, 424, 495
Sprachlernkompetenz 299, 339, 352, 368, 369, 371, 379, 380, 391, 428, 437, 430, 463
 SLK 368, 370
Sprachlernprozesse 445
Sprachlernwerkstatt 426
Sprachmeister 25, 32, 35, 36, 37, 38, 44, 54, 55, 89, 100, 114, 118, 144, 149, 161, 230, 246
Sprachminima 331, 332, 337, 374
Sprachmittlung 358
Sprachpolitik im Gegensatz zu Sprachenpolitik 305
Sprachverlust 495
Sprachwandel 396
Sprachwechsel 311
Sprechakte 207

Index

- Sprechen* 21, 46, 162, 166, 186, 242, 243, 244, 267, 342, 356, 358, 370, 373, 425, 436, 491
- Sprechmaschine* 217, 218, 219, 227
- Spuretheorie* 396
- Standardabweichung* 503
- Statistiken* 28, 111, 318, 497
- Steinbach, Quintin* 67
- Strabo (aus Amaseia)* 440
- Strategien, verhaltensbezogene* 352
- strukturelle Transparenz* 398
- strukturelle Differenz* 399
- Struktur-lege-Technik* 493
- Studenten* 24, 37, 43, 51, 99, 102, 107, 108, 199
- Stundentafel* 97, 233, 253, 254, 255, 256, 258, 259, 268
- Subjektive Theorien* 129, 395, 491, 492, 513
- Substrat* 311
- Suggestopädie* 210
- summativer Test* 348
- Tageslichtschreiber* 229
- Talander* (Pseudonym, s. Bohse)
- Task Based Learning* 370
- Teaching to the test* 354, 383
- Teilnehmende Beobachtung* 369, 494
- Teleteaching* 363
- Television* Siehe Fernsehen
- TESOL (Teaching English to Students of Other Languages)* 91, 304, 489
- TESTDAF* 375
- Testgütekriterien* 22, 376
- Text- und Medienkompetenz* 359
- Themen* 467
- Theologen* 38, 92, 95, 103, 131, 241
- Thorndike, Edward L.* 396
- Töcherschulen* 105
- Tonbandgerät* 227, 229
- Tonträger* 203, 218
- träges Wissen* 371
- dormant knowledge 449
- Transfer* 415
- positiver T. 418
- Transferbasis* 115, 420, 439, 443, 461
- Transformationsübungen* 193
- Transkulturalität* 478
- Triangle-Modell* 390
- Triangulation* 490 f.
- Übersetzung* 21, 43, 122, 134, 135, 143, 144, 147, 148, 158, 163, 167, 170, 171, 174, 180, 184, 197, 242, 244, 265, 266, 267, 268, 269, 270, 272
- Übersetzungsaufgaben* 160, 268
- Übungen* 61, 118, 122, 132, 143, 151, 152, 159, 160, 161, 163, 169, 170, 171, 190, 191, 198, 202, 353
- Typologie 486
- umfassende europäische Mehrsprachigkeit* 433
- Unterrichtssprache* 246, 247, 248, 249
- US vs. THEM opposition* 321
- USA* 88, 109, 123, 198, 199, 219, 282, 317
- Validität* 22, 376, 425, 504
- van Parreren, Carel* 397
- VdF (Vereinigung der Französischlehrerinnen und -lehrer e.V.)* 91, 127, 177
- Venedig* 36, 49, 51, 100, 113
- Verbreitung von Sprachkenntnissen* 26

- Vergleichende Sprachwissenschaft* 442
- vermittelnde Methode* 131, 178, 184, 187, 189, 190, 191, 208
- vernetzendes Sprachenlernen* 415, 420
- Versailler Vertrag* 281
- Verweildauer der Kinder in der Schule* 259
- Video* 217, 222, 223, 227, 228
- Video- und Audiographie* 494
- Videokamera* 229
- Vielsprachigkeit* 123, 311, 312, 315, 328, 446, 449
multilingualism 314
- Viëtor, Wilhelm* 64, 176
- Villatte, Césaire* 108
- Vokabular* 50, 160, 187
- Volitionalität/Attitüden* 370, 381, 391, 436
- Volkshochschule* 43, 109, 230, 275
- Volkslebenslehre* 72
- Volksschule* 11 f., 41
- Vorschläge für einen Erweiterten Fremdsprachenunterricht* 446
- Vorverlegung des Fremdsprachenunterrichts* 326
- Vorwissen, lernrelevantes* 432
- Walter, Max* 66, 69
- Wandergesellen* 101
- Wandruszka* 443
- Wandruszka, Mario* 442, 443
- Wandtafel* 215, 223, 228, 229
- Weimarer Republik* 69, 71, 72, 73, 86, 258, 259, 270, 277, 281, 284, 287, 290
- Wertschätzung der Kenntnis der gesprochenen Sprache* 226
- Westeuropäische Mehrsprachigkeit* 433
- Westeuropäismus* 291
- Westsprachen* 73
- Wilhelm II.* 253, 280
- Wilhelminische Epoche* 277
- Wirkungsgeschichte* 23, 25, 26, 27, 29
- Wissen* 16, 135, 151, 152, 159, 166, 168, 342, 348, 370, 381, 391, 436
- Wissensgesellschaft*
s. kognitive Gesellschaft 306, 432
- Wort zu Wort-Übersetzungen* 399
- Wörterbuchdidaktik* 301, 486, 487
- Württemberg* 39, 237, 245, 249, 272, 278, 282
- Zapp, Franz Josef* 374
- Zielsprache* 108, 152, 154, 158, 160, 162, 163, 179, 207, 246
- zone of proximale development* 370, 488
- Zufallsstichprobe* 504
- Zweisprachigkeit* 385
- Zweisprachigkeit bei Kindern* 431
- Zweiter Weltkrieg* 14, 41, 87, 109, 192, 272, 286, 288, 289, 329
- Zweitsprachenunterricht* 14

Annex

Lektion 44 aus der Ploetzschen Methode:

Lektion 44.

J'ai vendu *ma maison* à votre frère.
J'ai vendu à votre frère une grande et belle maison.

Subversion der Objekte. Wenn das Entferntere Objekt (Régime indirect) nur kurz, das Nähere Objekt (Régime direct) aber durch Adjektive oder durch einen anderen Beisatz, namentlich durch einen Relativsatz, länger ist, so wird das Entferntere Objekt **vor** das Nähere Objekt gestellt. Auch muß man diese Umstellung anwenden, wenn die regelmäßige Wortstellung einen Doppelsinn hervorbringen würde (Satz 10).

1. Autrefois un prince qui déclarait *la guerre* à un autre envoyait défier son ennemi par un héraut. 2. En 210 avant J.-C., le peuple romain déféra à *Scipion* l'autorité proconsulaire en Espagne. 3. La loi militaire punit *de mort* le soldat qui a quitté son poste. 4. Le soleil communique *sa lumière* à toute la terre. 5. La nature a donné à *tous les animaux* l'instinct de leur propre conservation. 6. Les anciens, dans les combats, lançaient *aux ennemis* des dards, des lances et des javelots. 7. Léonidas fit *au héraut de Xerxès* une réponse digne d'un héros. 8. Cléopâtre mêla à *ses discours* des louanges délicates, pour enivrer Antoine. 9. On attribue à *la cigogne* des vertus

Der Ausschnitt zeigt das Vorgehen: Erklärung der grammatischen Regel, gefolgt von Beispielen. Die Methode lässt sich gut mit der Grammatik-Übersetzungsmethode kombinieren. Die Übersetzung folgt dann den Beispielen.

Webseite der EU:

<https://www.coe.int/en/web/language-policy/selection-of-major-texts-and-reports>

- ✦ Jean-Claude Beacco, Michael Byram, Marisa Cavalli et al. (2016). Guide for the development and implementation of curricula for plurilingual and intercultural education.
<https://www.coe.int/en/web/language-policy/guide-for-the-development-and-implementation-of-curricula-for-plurilingual-and-intercultural-education>
- ✦ Peter Lenz & Raphael Berthele, *Assessment in Plurilingual and Intercultural Education* (Strasbourg: Conseil de l'Europe 2010)
- ✦ Europeans and their languages. Report 2012 (Eurobarometer 386).
- ✦ Francis Goullier, Le droit des apprenants à la qualité et l'équité en éducation - Le rôle des compétences linguistiques et interculturelles. Rapport. Strasbourg: Conseil de l'Europe 2011.
- ✦ Jan van den Akker, Daniela Fasoglio & Hetty Mulder, A curriculum perspective on plurilingual education. Satellite text to the Guide for the Development and Implementation of Curricula for Plurilingual and Intercultural Education (Strasbourg: Language Policy Division. Council of Europe 2010).
- ✦ Study of the Size of the Language Industry in the EU (17th August 2009).
- ✦ J.-C. Beacco, M. Byram, D. Coste et al, Plurilingual and intercultural education as a right (Strasbourg: Language Policy Division 2009).
<http://www.coe.int/lang>
- ✦ Michael Fleming, LANGUAGES OF SCHOOLING AND THE RIGHT TO PLURILINGUAL AND INTERCULTURAL EDUCATION. Intergovernmental Conference. Strasbourg, 8-10 June 2009.
- ✦ Schlüsselzahlen zum Sprachenlernen an den Schulen in Europa. Ausgabe 2008.
<http://www.eurydice.org>
- ✦ Europeans and their languages. Fieldwork: November-December 2005. Special Eurobarometer 243/Special Wave 64.3. 2006.
- ✦ Key Data on Teaching Languages at School in Europe. 2005 edition.
- ✦ Der Fremdsprachenunterricht an den Schulen in Europa.
<http://www.eurydice.org>
- ✦ Marcus Bär, Europäische Mehrsprachigkeit durch rezeptive Kompetenzen: Konsequenzen für die Bildungspolitik (Aachen: Shaker 2004).
- ✦ Promoting Language Learning and Linguistic Diversity: An Action Plan 2004-2006. Communication from the Commission to the Council, the European Parliament, the Economic Social Committee and the Committee of the Regions.

Annex

Brussels: 24.07.2003, COM (2003), 449 final.

http://europa.eu.int/conmm/education/doc/official/keydoc/actlang/act_lang_eu.pdf.

- ✚ Analysis of the responses to the consultation on Commission Document SEC 2002 1234 'Promotion Language Learning and Linguistic Diversity'.
http://ec.europa.eu/education/languages/pdf/doc310_en.pdf
- ✚ A. Raasch, L'Europe, les frontières et les langues. Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe. De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue. Etude de référence (Strasbourg: Conseil de l'Europe 2002).
- ✚ Lehren und Lernen auf dem Weg zur kognitiven Gesellschaft. Weißbuch der Europäischen Union (Strasbourg: 1995)
- ✚ Universal Declaration of Linguistic Rights. Barcelona: Institut d'Edicions de la Diputació de Barcelona 1995.
- ✚ Mitteilung der Kommission an den Rat, das europäische Parlament, den Wirtschafts- und Sozialausschuss und den Ausschuss der Regionen. Förderung des Sprachenlernens und der Sprachenvielfalt: Aktionsplan 2004-2006. Brüssel: 2003.
- ✚ Fremdsprachenunterricht im Primar- und Sekundarbereich in der Europäischen Gemeinschaft. Brüssel: TASK FORCE 1992.
- ✚ Sprachenstreit im Europäischen Parlament offenbar beigelegt (FAZ, 3.09.01, S. 4)..

Das Parlament ist die einzige europäische Institution, in der sämtliche Reden und Texte immer in alle elf Sprachen der EU übersetzt werden. Das kostet jährlich 274 Millionen Euro pro Jahr, fast ein Drittel des Haushalts des Parlaments. In der Europäischen Kommission und dem Ministerrat werden statt dessen nur Absprachen und Dokumente für den externen Gebrauch in alle Sprachen übertragen; als interne Arbeitssprachen kommen nur Englisch, Französisch und Deutsch zur Anwendung.

Da die Zahl der Amtssprachen mit der Erweiterung wohl bald auf 21 steigt, wird auch im Parlament über ähnliche Beschränkungen nachgedacht. Nach internen Berechnungen sinken die Kosten für den Sprachendienst auf jährlich 25 Millionen Euro, wenn nur noch eine Sprache (vermutlich Englisch) verwendet wird. Übersetzungen wären dann nur noch für den Kontakt mit Drittländern notwendig. Selbst ein System mit sechs Sprachen (Englisch, Französisch, Deutsch, Italienisch, Spanisch plus Polnisch als eine 'Erweiterungssprache') käme mit 149 Millionen Euro auf Dauer billiger als die heutige Praxis.

Die vorliegende „Einführung“ beruht auf dem durchgesehenen und zum Druck vorbereiteten Manuskript einer Vorlesung von Herbert Christ (1929-2011), einem der herausragenden deutschsprachigen Fachhistoriker, das in seinem Nachlass gefunden wurde. Die vorliegende Publikation wurde betreut, mit aktualisierenden Erläuterungen versehen und herausgegeben von Franz-Joseph Meißner.

Geschichte wirkt in die Gegenwart hinein. In diesem Sinne schließt der Nachtrag an die Einführung an und stellt das Fach ‚Fremdsprachendidaktik‘ mit den Schwerpunkten DaF, Englisch, romanische Sprachen und weiteren für die Berichtszeit 1995-2020 vor. Dass die aktuelle einschlägige Forschung und ihre Interaktion mit dem Unterricht, seinen Lehrenden und Abnehmern umfassender und diversifizierter als die vergangener Zeiten ausfällt, erklärt die relative Breite des Nachtrags, der ein „erstes Bild“ der Fremdsprachendidaktik zu vermitteln versucht.

Adressaten sind Lehrerinnen und Lehrer sowie Studierende fremder Sprachen mit dem Studienziel Lehramt.