

- Stubbs, Michael (1995), Collocations and semantic profiles: on the cause of the trouble with quantitative studies. *Functions of Language* 2: 1, 23-55.
- Teubert, Wolfgang & Krishnamurthy, Ramesh (Hrsg.) (2007), *Corpus Linguistics: Critical Concepts in Linguistics*. 6 Bde. London: Routledge.
- Tribble, Christopher (2000), Practical uses for language corpora in ELT. In: Brett, Paul & Motteram, Gary (Hrsg.) (2000), *A Special Interest in Computers: Learning and Teaching with Information and Communications Technologies*. Whitstable, Kent: IATEFL, 31-41.
- Tsui, Amy B.M. (1996), The participant structures of TeleNex: a computer network for ESL teachers. *International Journal of Educational Telecommunications* 2(2/3), 171-197.
- Tsui, Amy B.M. (2004), What teachers have always wanted to know – and how corpora can help. In: Sinclair, John (Hrsg.) (2004), 39-61.
- Ungerer, Friedrich (1999), *Englische Grammatik heute*. Stuttgart: Ernst Klett.
- Walter, Maik & Grommes, Patrick (Hrsg.) (2008), *Fortgeschrittene Lernervarietäten: Korpuslinguistik und Zweitspracherwerbsforschung*. Tübingen: Niemeyer.
- Widdowson, Henry G. (1990), *Aspects of Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.

# Französisch gegen Spanisch? Überlegungen aus Sicht der romanischen Mehrsprachigkeitsdidaktik

**Daniela Caspari und Andrea Rössler<sup>1</sup>**

To learn French or to learn Spanish? That's the question for many students and their parents in Germany. To learn French and Spanish. That's the answer given in the following article. But why? The growing presence and prestige of Spanish in society and, consequently, as a foreign language in German schools is an obvious fact and French seems to be losing ground. However, the situation of French, which worries so many teachers, is not as bad as it may at first seem. With reference to the recommendation of the European Commission of Education to support individual and social multilingualism, our main purpose must be to enable every student to acquire at least three foreign languages at school. The advantages of combining French and Spanish (with English) are due to the fact that they belong to the same language family, thus facilitating language awareness, language learning awareness and the encouragement of learner autonomy. For those reasons, the article presents and compares three different types of intercomprehensive Romance language learning and describes the chances of their realization in the current German education system.

## 1. Einleitung

- "Man traut sich kaum zu sagen, dass man Französisch studiert. Die Spanisch-Studenten haben echt Oberwasser."
- "Das französische Kulturinstitut muss dafür sorgen, dass Spanisch nicht Französisch verdrängt, so wie in Frankreich Spanisch schon Deutsch als zweite Fremdsprache verdrängt hat."
- "An unserer Schule haben wir ab Jahrgangsstufe 7 jetzt sogar zwei Spanisch-Klassen. Das geht natürlich auf Kosten des Französischen."
- "Solange ich an dieser Schule Französisch-Fachleiter bin, werden wir kein Spanisch bekommen. Dafür Sorge ich."

Diese Stimmen – kürzlich in Berlin eingefangen – dürften so oder so ähnlich auch in anderen Bundesländern zu hören sein. Ihr emotional gefärbter Unterton zeigt, dass hier eine Entwicklung von der einen (französischen) Seite als bedrohlich empfunden wird und von der anderen (spanischen) Seite als motivierend: Das Spanische hat an den Schulen und Universitäten hohe Zuwachsraten zu

---

<sup>1</sup> Korrespondenzadresse: Prof. Dr. Daniela Caspari und Dr. Andrea Rössler, Freie Universität Berlin, Institut für Romanische Philologie, Didaktik der romanischen Sprachen und Literaturen, Habelschwerter Allee 45, 14195 Berlin, Emails: caspari@zedat.fu-berlin.de, aroessle@zedat.fu-berlin.de

verzeichnen, wächst offenbar auf Kosten auch des Französischen und versetzt die Französisch-Lehrenden in eine defensive oder trotzig-kämpferische Abwehrhaltung.

Doch ist die Bedrohung des Französischen durch das Spanische tatsächlich so groß, wie sie in deutschen Schulen vielerorts empfunden wird? Dieser Frage wird zunächst nachgegangen, um eine empirische Basis für die weiteren Überlegungen zu schaffen. Danach wird den Gründen für das zurzeit auffällige Gegeneinander der beiden meist gelernten romanischen Sprachen nachgespürt. Schließlich sollen Möglichkeiten ausgelotet werden, wie dieses unproduktive Gegeneinander in ein sinnvolles Miteinander im Kontext der romanischen Mehrsprachigkeitsdidaktik verwandelt werden kann.

## 2. Zum Stand der Dinge: Lernerzahlen und ihre Entwicklung<sup>2</sup>

Institution/ Bundesland	Jahre	Spanisch			Französisch		
		Lerner- zahlen	Veränd. in %	An- teil	Lerner- zahlen	Veränd. in %	Anteil
Schülerzahlen allgemeinbil- dende Schulen in Deutschland insgesamt	2002/2003	151.692		1,6%	1.643.961		16,8%
	2003/2004	177.248		1,8%	1.645.587		16,9%
	2004/2005	213.357	+70,9%	2,2%	1.702.243	+7,0%	17,7%
	2005/2006	243.385	in fünf	2,6%	1.702.828	in fünf	17,9%
	2006/2007	259.301	Jahren	2,8%	1.759.800	Jahren	18,8%
Schülerzahlen allgemeinbil- dende Schulen nur neue Bun- desländer (inkl. Berlin)	2002/2003	24.294		1,4%	339.487		19,0%
	2003/2004	27.289		1,6%	321.685		19,0%
	2004/2005	29.163	+24,9%	1,8%	306.682	-28,9%	19,0%
	2005/2006	29.823	in fünf	2,0%	274.229	in fünf	18,2%
	2006/2007	30.345	Jahren	2,1%	241.346	Jahren	16,9%

Abbildung 1: Entwicklung der Lernerzahlen für Spanisch und Französisch  
(Quelle: Statistisches Bundesamt, Fachserie 11 / Reihe 1)

In der Tat stellt man bei einem Blick auf die Entwicklung der Zahlen der Spanisch- und Französischlernenden in den letzten fünf Schuljahren fest, dass Spanisch an den allgemeinbildenden Schulen (inkl. Grundschulen, Sonderschulen, Abendschulen und Kollegs) beträchtliche Zuwachsraten zu verzeichnen hat:<sup>3</sup> In Deutschland insgesamt beträgt der Anstieg 70,9%, in den neuen Bundesländern (inkl. Berlin) liegt er allein bei 24,9%. Die Tabelle zeigt jedoch auch,

dass die Zahl der Französischlernenden im Bund keineswegs rückläufig ist, sondern konstant auf einem hohen Niveau angesiedelt ist mit leicht steigender Tendenz (+7%). Nur in den neuen Bundesländern (inkl. Berlin) lässt sich ein auffälliger Rückgang der Französischlernerzahlen konstatieren (-28,9%). Dieser ist allerdings zumindest auch vor dem Hintergrund des Rückgangs der Gesamtschülerzahlen an allgemeinbildenden Schulen in den neuen Bundesländern zu sehen (-20% in fünf Jahren).

Betrachtet man allerdings den Anteil der Französisch- und Spanischlernenden am "Fremdsprachenlerner Kuchen" insgesamt, ergibt sich für das Französische ein keineswegs beunruhigendes Bild. Nach wie vor lernen im Durchschnitt aller Bundesländer etwa sieben Mal so viele Schüler Französisch wie Spanisch. Französisch ist zudem in fast allen Bundesländern die meist gelernte zweite Fremdsprache. Allein an den bayrischen Gymnasien wird Französisch (36,7%) von Latein (46,4%) auf den dritten Platz verdrängt. Spanisch ist dagegen in nahezu allen Bundesländern (auch in den neuen) nur die viertmeist gelernte Fremdsprache (nach Englisch, Französisch und Latein); eine Ausnahme bildet das kleine Bundesland Bremen, wo Spanisch die drittmeist gelernte Fremdsprache ist, was vermutlich auf die traditionsreichen Beziehungen der alten Hansestadt nach Übersee und die dadurch bedingte besonders frühe Einführung des Spanischen als Fremdsprache an allgemeinbildenden Schulen und Berufsschulen zurückzuführen ist. Auch das sehr umtriebige Bremer Cervantes-Institut, das bereits 1995 eingeweiht wurde, trägt dort maßgeblich zur Förderung des Spanischen bei.

Falscher Alarm also? Ganz so abwegig und unberechtigt sind die Sorgen und Befürchtungen der Französischlehrenden indes nicht, denn die Schülerzahlen in Französisch sind zwar nach wie vor im Bundesdurchschnitt konstant hoch, aber Französisch wird von einer beträchtlichen Prozentzahl von Schülern im Laufe ihrer Schulkarrieren wieder abgewählt und nicht bis zum Abitur durchgeführt (Meißner 1999; Wernsing 2000) – eine Tendenz, die die obige Tabelle nicht abbilden kann. Als häufigste Abwahlgründe gibt Bittner (2003) neben den schlechten Zensuren den zu großen Schwierigkeitsgrad des Faches und Kritik an der Unterrichtsgestaltung an (z. B. zu wenig freies Sprechen und ungenügende Wortschatzarbeit). Die beiden erstgenannten Gründe werden von Eltern und Schülern auch zu Beginn einer Fremdsprachenkarriere angeführt, wenn es gilt, die Wahl des Spanischen – und eben nicht des Französischen – als zweite Fremdsprache zu rechtfertigen. Nicht nur deshalb scheint das Prestige des Französischen in der öffentlichen Wahrnehmung zu sinken, das des Spanischen dagegen zu steigen.

<sup>2</sup> Vgl. Angaben des Statistischen Bundesamtes sowie Bernecker (2006: 160-161) und Piñan San Miguel & Ramos Martínez (2004).

<sup>3</sup> Zur Entwicklung des Spanischen bis 2001 vgl. Iñiguez Hernández (2001).

### 3. Zur Konkurrenz zwischen Französisch und Spanisch

Das Prestige einer Sprache, das ihre Wahl oder Abwahl an Schule und Universität nicht unwesentlich mitbestimmt, stellt sich dar als ein Konglomerat aus pragmatischen Erwägungen ihren Verkehrswert betreffend einerseits und aus individuellen und gesellschaftlichen Einschätzungen und Bewertungen andererseits, die im Wesentlichen von soziokulturellen Trends, aber auch von historisch-politischen Entwicklungen beeinflusst sind. Letztere prägen natürlich auch den Verkehrswert einer Sprache mit.

Bis in die 1980er Jahre hinein lag das Prestige des Französischen weit über dem des Spanischen; seit den 1990er Jahren verschiebt sich dieses Verhältnis langsam zugunsten des Spanischen, das so sukzessive Aufwind erhält und von vielen Französischlehrenden zunehmend als Bedrohung erfahren wird. Die Gründe für diesen Aufschwung des Spanischen sind zahlreich und vielschichtig und lassen sich in einer ersten Annäherung folgendermaßen systematisieren.

#### 3.1 Zum Spanischen

##### 3.1.1 Pragmatische Gründe für die Wahl des Spanischen

Spanisch wird von fast 400 Millionen Menschen auf vier Erdteilen gesprochen und ist nach Englisch und Mandarin die drittmeist gesprochene Sprache der Welt, Spanisch ist Amts- und Verkehrssprache in vielen internationalen Organisationen und gewinnt zunehmend als Welthandels- und Konferenzsprache an Bedeutung (UNO-Sprache), nach dem Beitritt Spaniens zur EU und der Demokratisierung des Landes steigt das Ansehen des Spanischen im politischen und wirtschaftlichen Diskurs Europas, der Handel mit lateinamerikanischen Ländern und zahlreiche entwicklungspolitische Hilfsprojekte steigern den Verkehrswert des Spanischen, die Zahl lateinamerikanischer Einwanderer in Europa – auch in Deutschland – wächst nach wie vor.

##### 3.1.2 Soziokulturelle und historisch-politische Gründe für die Wahl des Spanischen

Spanien hat sich in den letzten zwanzig Jahren zu einem attraktiven Reise-land entwickelt, es gilt als sonnensicherer und preiswerter als Frankreich, die Faszination Lateinamerikas ist in vieler Hinsicht ungebrochen und geht vom *Latin-lover*-Phänomen bis zum sozialen Engagement für *indigenas* und andere gesellschaftliche Gruppen, die in Lateinamerika – obwohl keineswegs in der

Minderheit – an den Rand der Gesellschaft gedrängt werden, spanische und lateinamerikanische Musik liegt zunehmend im Trend (und zwar sowohl was Pop- und Rockmusik als auch was klassische Musik angeht); ganz besonders sind spanische und lateinamerikanische Tänze wie Flamenco, Salsa und Tango in Mode und nicht zuletzt ein Grund dafür, dass Spanisch gerade in der Erwachsenenbildung so beliebt und erfolgreich ist (der wachsende Erfolg spanischsprachiger Musik auf dem internationalen Kulturmarkt dürfte freilich auch dem zunehmenden Einfluss spanischsprachiger Einwanderer in den USA zu verdanken sein), der Boom der lateinamerikanischen Literatur in den 1980er Jahren, der zum Teil bis heute anhält, hat auch zu einer vermehrten Rezeption der Literatur der Iberischen Halbinsel in Deutschland geführt und französischsprachige Belletristik mehr und mehr aus den Buchhandlungen verdrängt, auch das spanische und lateinamerikanische Kino hat seit den 1990er Jahren in Deutschland stetig an Popularität gewonnen und kann es mittlerweile durchaus mit französischsprachigen Produktionen aufnehmen, Spanisch hat eher den Nimbus einer politisch korrekten Sprache, insofern es einerseits die Sprache der Gastarbeiter und andererseits die der Unterdrückten in Lateinamerika ist, wohingegen das Französische tendenziell ein elitäres Image aufweist. Dies hat vor allem historische Gründe, weil das Französische in Deutschland im 18. und 19. Jahrhundert die Sprache des Adels und des gehobenen Bürgertums war, Spanien wird anders als Frankreich von Deutschland nicht so stark als politische und kulturelle Konkurrenz empfunden.

##### 3.1.3 Linguistische Charakteristika und institutionelle Rahmenbedingungen des Spanischen

Über die bereits genannten Gründe hinaus spielen linguistische Besonderheiten und institutionelle Rahmenbedingungen bei der Entscheidung für oder gegen das Erlernen einer Fremdsprache eine nicht unerhebliche Rolle.

Das Spanische hat in Deutschland nicht nur einen eher proletarischen Nimbus, sondern gilt auch als die grammatikalisch und lexikalisch einfachere und damit schneller und problemloser zu erlernende Sprache. Diese und weitere Vorteile des Spanischen aus linguistischer Perspektive hat Salvador (2001: 19) prägnant zusammengefasst:

Sus diferencias dialectales son mínimas en comparación con las que suelen ofrecer otros dominios lingüísticos y no impiden nunca ni siquiera dificultan la intercomprensión entre sus hablantes, procedan de donde procedan. Cualquier hispanohablante entiende a otro, sin mayores problemas. [...] Una lengua, pues, con porvenir en esa sociedad de la información y la intercomunicación universal cuyo auge se anuncia para el nuevo siglo. Posee todo lo necesario para ocupar en ella un lugar destacado: amplia base demográfica en crecimiento, no-

table extensión geográfica, adecuación entre lengua hablada y lengua escrita, nitidez fónica, simplicidad ortográfica y cohesión idiomática. No se le puede pedir más.<sup>4</sup>

Auf den oft besonders ins Gewicht fallenden Aspekt des Schwierigkeits- bzw. Leichtigkeitsgrades der beiden in Frage stehenden romanischen Sprachen kommen wir unter Punkt 3.3 zurück.

Was die institutionellen Rahmenbedingungen angeht, so verdankt sich die Konjunktur des Spanischen – nicht nur als Schulfremdsprache – in den letzten 15 Jahren einer "Guerilla-Taktik" (Bernecker 2006) zahlreicher Organisationen und Institutionen, die sich die Verbreitung und Förderung des Spanischen auf die Fahnen geschrieben haben. Allen voran sind hier die *Consejería de Educación* der Spanischen Botschaft und die mittlerweile vier Cervantes-Institute in der Bundesrepublik zu nennen; von großer Bedeutung sind zudem die spanischen Elternvereine *Federaciones de Padres de Familia*, eine Vielzahl von spanisch-deutschen Städtepartnerschaften, universitäre Austauschprogramme und in neuester Zeit eine wachsende Zahl von spezialisierten Studiengängen an den bundesdeutschen Universitäten, in denen es in besonderer Weise um den spanischsprachigen Kultur-, Politik- und Wirtschaftsraum geht. Als ein Beispiel sei hier die Universität Regensburg genannt, die in Kooperation mit der *Universidad Complutense de Madrid* seit kurzem einen B. A. "Deutsch-Spanische Studien" anbietet.

Ein gewisses Konkurrenzverhältnis zwischen Spanisch und Französisch kann auch deshalb nicht geleugnet werden, da das gesteigerte Prestige und maßgebliche Veränderungen in der schulpolitischen Situation die starre Fremdsprachenfolge Englisch – Französisch bzw. Englisch – Latein aufgebrochen haben. Spanisch konnte sich nach der in den 1970er Jahren erfolgten Reform der gymnasialen Oberstufe und den damit verbundenen größeren Möglichkeiten zur Fremdsprachenwahl zunächst als dritte Fremdsprache etablieren, in den letzten Jahren aber zunehmend auch als zweite Fremdsprache und in einigen Bundesländern – zumindest vor der Einführung von Englisch als erste Fremdsprache an den Grundschulen – sogar im Frühbeginn. Die Nachfrage steigt eindeutig und sukzessive. Die offensive und kreative Kulturpolitik des *Instituto Cervantes*, die Hartnäckigkeit und das Engagement vieler Spanischlehrenden, das große Inte-

4 "Die dialektalen Unterschiede des Spanischen sind verschwindend gering verglichen mit denen anderer Sprachgemeinschaften und führen nie zu Verständnisschwierigkeiten zwischen den Sprechern, woher auch immer sie kommen. Jeder Spanischsprecher versteht den anderen ohne größere Probleme. [...] Das Spanische hat Zukunft in dieser global vernetzten Informationsgesellschaft, deren Hochzeit sich für das kommende Jahrhundert ankündigt. Es besitzt alles Nötige um in ihr einen herausragenden Platz einzunehmen: eine breite demographische Basis, die im Wachstum befindlich ist, eine beachtliche geographische Ausbreitung, eine weitgehend an der Schriftform orientierte Aussprache, phonische Klarheit, orthographische Einfachheit und idiomatische Übereinstimmung. Mehr kann man nicht verlangen" (Übersetzung: A.R.)

resse von Eltern- und Schülerseite und nicht zuletzt die Etablierung der Hispanistik an den Universitäten, die immer mehr Spanischlehrende ausbildet, tun ein Übriges.

All dies zeigt die steigende Bedeutung des Spanischen in der deutschen Fremdsprachenlandschaft und macht verständlich, warum das Französische sich des Eindrucks nicht erwehren kann, mehr und mehr in Rückzugsgefechte verwickelt zu werden. Und doch gibt es nach wie vor viele und gute Gründe, die für das Erlernen des Französischen sprechen und keinerlei Anlass bieten für eine resignative Haltung.

## 3.2 Zum Französischen<sup>5</sup>

### 3.2.1 Pragmatische Gründe für die Wahl des Französischen

Französisch wird von immerhin 170 Millionen Menschen in mehr als 30 Ländern in ebenfalls vier Erdteilen gesprochen, es ist die Sprache unseres größten Nachbarn, unseres wichtigsten Handelspartners und unseres wichtigsten politischen Partners in der EU, Französisch ist neben Englisch offizielle Amt- und Arbeitssprache in der EU und vielen internationalen Organisationen, es wird in zahlreichen europäischen Einrichtungen verwandt, es ist eine der großen europäischen Kultursprachen, es leben und arbeiten viele französische Muttersprachler in Deutschland, genau wie Deutsche in französischsprachigen Ländern, es gibt zahlreiche deutsch-französische Kooperationen in Wirtschaft, Wissenschaft und Technik, bei den auf dem Arbeitsmarkt geforderten Fremdsprachen steht Französisch mit großem Abstand vor den anderen Sprachen an zweiter Stelle.

### 3.2.2 Soziokulturelle und historisch-politische Gründe für die Wahl des Französischen

Frankreich ist ein vielfältiges und mit 75 Millionen Touristen jährlich ein sehr beliebtes Reiseland, Paris ist weltweit die Nr. 1 im Städtetourismus, die französische Kultur und Literatur hat Deutschland immer wieder stark geprägt vom Mittelalter bis weit in das 20. Jahrhundert hinein: Impressionismus und Expressionismus, *Nouvelle Vague* und *Nouveau Roman* oder Existenzialismus und Poststrukturalismus seien hier als Beispiele genannt, zur einflussreichen französischen Kultur gehören auch Kochkunst, Architektur, Mode, Musik und

5 Zur Situation des Französischunterrichts vgl. Caspari (2008).

nicht zuletzt die amouröse und erotische Kultur (sozusagen das Pendant zum hispanoamerikanischen *Latin-Lover*-Phänomen), Frankreich galt lange Zeit als das Land der intellektuellen Freiheit, es ist der Geburtsort der Französischen wie der 1968er Revolution und gilt als Wiege des europäischen Feminismus, gerade nach dem Zweiten Weltkrieg wurde Französisch in Deutschland als Sprache der Kultur und des intellektuellen Anspruchs wahrgenommen, im Unterschied zu den anderen Besatzersprachen Englisch und Russisch, Deutschland und Frankreich gelten als das beste Beispiel für eine gelungene Aussöhnung, sie sind seit mehr als 50 Jahren Motor der europäischen Zusammenarbeit und damit ein Garant für die Zukunft Europas.

### 3.2.3 Linguistische Charakteristika und institutionelle Rahmenbedingungen des Französischen

Französisch gilt im Vergleich zum Spanischen und zu anderen europäischen Sprachen als besonders schöne und klangvolle, zugleich aber auch als schwierige Sprache. Dafür wird es in der fachdidaktischen Literatur zumeist als die ideale Brückensprache zum Verstehen und Erlernen weiterer romanischer Sprachen empfohlen (z. B. Klein 2002; 2006, s. auch Kap. 4.2).

Die institutionellen Rahmenbedingungen für das Erlernen des Französischen könnten in Deutschland besser kaum sein: Der deutsch-französische Freundschaftsvertrag von 1963 und der Vertrag von Poitiers im Jahr 2003 bilden die Grundpfeiler für die kulturelle Förderung und finanzielle Unterstützung des Deutschen in Frankreich und des Französischen in Deutschland. Die Aktivitäten und Programme sind äußerst vielfältig und erreichen sehr viele Kinder und Jugendliche, federführend sind hier die französische Botschaft, das *Institut Français* und das Deutsch-Französische Jugendwerk. Die Spannweite der Projekte reicht von einem pfiffigen Sprachenportal ([www.fplusd.de](http://www.fplusd.de)) über viele gern genutzte Aktivitäten wie *ciné-fête*, *France-Mobile*, *Prix des lycéens* bis hin zum neuen *Télé tandem* und Projekten für junge Berufstätige und benachteiligte Jugendliche. Die Zahl französisch-deutscher Städte- und Schulpartnerschaften ist immens und es gibt viele Austauschprogramme auf schulischer und universitärer Ebene, so dass deutsch-französische Begegnungen weltweit mit Abstand die häufigsten binationalen Begegnungen sind. Auch Betriebspraktika und Lehreraustauschprogramme gehören seit langem zum gutnachbarschaftlichen Alltag, genau wie die Möglichkeit für deutsche Schüler, das Abi-Bac abzulegen, mit dem man in Deutschland und in Frankreich studieren kann. Französisch eröffnet ebenfalls den Zugang zu einem der deutsch-französischen oder der zahlreichen europäischen oder internationalen Studiengänge, die einen Teil des Studiums in

Frankreich vorsehen. Nicht zu unterschätzen ist für das Erlernen des Französischen die große Vielfalt von Lehr- und Lernmaterialien für die unterschiedlichsten Zielgruppen, die sich unter anderem dem Umstand verdanken, dass Französisch die älteste moderne Schulfremdsprache und im Unterschied zum Spanischen ein seit langem etabliertes Schul- und Studienfach ist. Allerdings scheinen die vielfältigen Möglichkeiten zur deutsch-französischen Zusammenarbeit und zum Austausch nicht überall bekannt zu sein und nicht immer intensiv genutzt zu werden – vielleicht gerade, weil es sie schon so lange gibt, dass sie 'selbstverständlich' geworden sind?

### 3.3 Fazit

Welche Schlüsse lassen sich aus der Gegenüberstellung der Gründe für das Erlernen der beiden in Deutschland beliebtesten romanischen Sprachen ziehen?

Es ist offensichtlich, dass die institutionellen Rahmenbedingungen das Französische bevorzugen, während andererseits die soziokulturellen Trends und politischen Entwicklungen der letzten beiden Jahrzehnte für den Aufwärtsschwung des Spanischen verantwortlich zeichnen. Französisch hat aufgrund der weltweiten kulturell-intellektuellen Entwicklung in den letzten beiden Jahrzehnten maßgeblich an Einfluss verloren – allerdings vor allem zugunsten des Englischen und der anglophonen Welt.

Die Gegenüberstellung zeigt freilich auch, dass die pragmatischen Gründe, die den Verkehrswert der beiden Sprachen betreffen, sich bis auf die Sprecherzahl ungefähr die Waage halten. Hieraus kann keine der beiden Sprachen irgendeinen Vorranganspruch ableiten; es ist vielmehr so, dass sie, was ihren Verkehrswert angeht, einander durchaus ergänzen. Auch decken sich einige funktionale Argumente oder sind sich doch sehr ähnlich.

Das häufig angeführte Argument des im Vergleich zum Französischen 'leichteren' Spanischen ist nicht haltbar, hängt doch der subjektiv empfundene Schwierigkeitsgrad in erster Linie von der Motivation und den Sprachlernerfahrungen sowie der Lernumgebung des jeweiligen Individuums ab. Will man trotzdem versuchen, die Schwierigkeit 'objektiv', d.h. linguistisch-kontrastiv zu bestimmen, so halten sich die Schwierigkeiten für germanophone Sprecher die Waage: Das Spanische verfügt über den Vorteil einer weitgehend an der Schriftform orientierten Aussprache (phonetische Sprache), die ebenfalls die korrekte Orthographie erleichtert, die Bildung der zusammengesetzten Zeiten ist einfacher, ebenso die Negation. Dagegen verfügt das Französische über weniger Zeiten, der obligatorische Gebrauch der Personalpronomina stellt eine Erleichterung dar, auch sind der *subjunctif* und der *impératif* weniger kompliziert als der *sub-*

*juntivo* und der *imperativo*. Während im Französischen der vergleichsweise große Unterschied zwischen gesprochener und geschriebener Sprache Schwierigkeiten bereiten kann, tun dies im Spanischen die unterschiedlichen regionalen Varietäten Spaniens und Lateinamerikas.

#### 4. Französisch und Spanisch im Kontext der romanischen Mehrsprachigkeit

Das offensichtliche Gegeneinander des Spanischen und Französischen in der derzeitigen Schulfremdsprachenlandschaft zeigt einmal mehr, dass die so beliebte Binsenweisheit "Konkurrenz belebt das Geschäft" nur einen sehr eingeschränkten Wahrheitsgehalt hat. Schon jetzt ist der Effekt dieser speziellen Konkurrenz nicht eben positiv: An vielen Schulen werben sich Französisch und Spanisch gegenseitig die Schüler ab, was unter anderem dazu führt, dass dort, wo das Französische dominiert, Grund- und Leistungskurse Spanisch in der Oberstufe äußerst rar sind und da, wo umgekehrt das Spanische in der Sekundarstufe I viel gelehrt und gelernt wird, das Französische in der Oberstufe kaum noch vertretbare Kursfrequenzen erreicht. Zugleich lässt sich an Schulen, die schon seit längerer Zeit Spanisch als zweite Fremdsprache ab Klasse 7 anbieten, ein ähnlicher Abwahltrend in der Gymnasialen Oberstufe feststellen wie für das Französische.

Zwar haben einige Schulen in jüngster Zeit mit bislang nur selten im Fremdsprachenspektrum vertretenen Sprachen wie Chinesisch Schülerinnen und Schüler für den Erwerb einer dritten Fremdsprache begeistern können, insgesamt scheint die Motivation, eine dritte Fremdsprache zu erlernen, jedoch abzunehmen. Dieser negative Trend dürfte sich angesichts der verkürzten und verdichteten Schulzeit am Gymnasium weiter verstärken, was nicht nur für die bildungspolitisch gewünschte individuelle Mehrsprachigkeit, sondern auch für die sprachpolitisch geforderte gesellschaftliche Mehrsprachigkeit fatale Folgen haben dürfte.

Derzeit werden ganz unterschiedliche Überlegungen angestellt, welche Sprachen Schülerinnen und Schüler im schulischen Kontext erwerben sollten und in welcher Reihenfolge dies sinnvollerweise geschehen sollte. Allen Überlegungen zu einem gesamtsprachlichen schulischen Curriculum (vgl. dazu Hufeisen & Lutjeharms 2005) ist jedoch gemein, dass der Erwerb bzw. das Lernen der einzelnen Sprachen, d. h. der Fremdsprachen wie der Mutter- bzw. Verkehrssprache, der unterschiedlichen Herkunftssprachen der Lerner sowie der bilingual unterrichteten Sachfächer nicht mehr isoliert betrachtet wird. Ziel ist vielmehr eine übergreifende Konzeption, die den Spracherwerb in den verschiedenen

Sprachen als Teil eines Ganzen und als gemeinsame Aufgabe aller beteiligten Sprachen bzw. Fächer betrachtet (vgl. Hufeisen 2005). Wir sind der Überzeugung, dass der Kombination von Französisch und Spanisch im Rahmen solcher Überlegungen sowohl auf theoretisch-konzeptioneller Ebene als auch auf der Ebene der schulpraktischen Umsetzung eine zentrale Bedeutung zukommt.

#### 4.1 Erfahrungen mit interkomprehensivem Fremdsprachenunterricht

Dass Französisch wie auch Spanisch einen hervorragenden Einstieg in die romanische Sprachfamilie ermöglichen, wurde traditionell schon immer als Argument für die schulische Fremdsprachenwahl angeführt. Horst G. Klein und Franz-Josef Meißner kommt das Verdienst zu, dieses reiche Potenzial durch die von ihnen angestoßenen und begleiteten Forschungen zur romanischen Mehrsprachigkeit im Rahmen des EuroCom-Projektes (<http://www.eurocom-center.eu/>) ausgelotet und didaktisch fruchtbar gemacht zu haben. Diese Forschungen belegen, dass der Erwerb dieser beiden Sprachen hervorragende Synergieeffekte ermöglicht und dadurch insbesondere unter lernökonomischen Aspekten zu empfehlen ist. Darüber hinaus eignet sich gerade die Kombination aus Französisch und Spanisch dazu, die spezifischen Vorteile des Erwerbs zweier Sprachen aus einer Sprachenfamilie zu nutzen, um Sprachbewusstheit, Sprachlernbewusstheit und Sprachlernkompetenz zu entwickeln. Wie verschiedene experimentelle Studien und Unterrichtsversuche belegen, kann dieses Potenzial durch eine gezielte und fokussierte Methodik, die so genannte Interkomprehensionsmethode (Meißner 2003, Meißner & Reinfried 1998), verwirklicht werden. Diese im Umkreis des EuroCom-Projektes entwickelte Methode zielt darauf ab, das beim Erlernen der einen Sprache erworbene sprachliche und prozedurale Wissen sowie das Welt- und Textwissen durch Bewusstmachung und Transfer gezielt für das Erlernen der anderen Sprache nutzbar zu machen.

Dies erfolgt zumeist reaktiv, d. h., für das Erlernen der zweiten Sprache (zumeist des Spanischen)<sup>6</sup> wird gezielt auf die vorhandenen Kenntnisse und Kompetenzen im Französischen zurückgegriffen. Diese Nutzbarmachung kann aber auch proaktiv erfolgen, indem bereits während des Unterrichts in der ersten Sprache auf nachgelernte Sprachen vorbereitet wird, z. B. in der Form, dass im Rahmen so genannter interlingualer Einheiten gezielt das Spanische und teilweise auch das Italienische in den Französischunterricht eingebaut wird.

6 Die vorhandenen Untersuchungen und Unterrichtsvorschläge zielen bislang beinahe ausschließlich auf die Sprachenfolge Französisch – Spanisch.

Dabei erleichtert die nahe Verwandtschaft der beiden Sprachen den Transfer: Der Lerner erlebt, dass sich das im Kontext der ersten romanischen Sprache erworbene Wissen dazu eignet, um mit Hilfe von systematischem Vergleich, geschickter Kombination vorhandener Wissens Elemente und intelligentem Raten, z. B. Texte aus der fremden romanischen Sprache zu verstehen oder ihre grammatischen Strukturen und Wortbildungen abzuleiten. Der Erfolg dieser Transferbemühungen hängt, wie Meißner (2003: 93) betont, im Wesentlichen von drei Faktoren ab: der mentalen Verfügbarkeit sprachlicher Schemata, der typologischen Ähnlichkeit zwischen Sprachen ("je ähnlicher, desto stärkere Transferaktivität") sowie der sprachlichen und didaktischen Transfersteuerung. Doyé (2006) verweist auf die allgemein pädagogischen Vorteile interkomprehensiven Lernens: Sie könnten auf die Lerner stark motivierend wirken, sowohl was die Motivation zum Weiterlernen der ersten Sprache als auch was die Motivation zum Erwerb der zweiten Sprache betrifft. Außerdem werde durch den Sprachenvergleich eine hohe Reflexion und Bewusstmachung sprachlicher Phänomene und eigener sprachlicher Kompetenzen erreicht, die in vielfacher Hinsicht positiv auf das Sprachenlernen wirke. Letztlich unterstütze dieser Zugang den Erwerb von Selbstständigkeit und Lernerautonomie. Alle genannten Fähigkeiten und Fertigkeiten unterstützen nicht nur den Erwerb der zweiten oder weiterer romanischer Sprachen, sondern können selbstverständlich auch für das Lernen anderer nachfolgender Schulfremdsprachen sowie für außer- bzw. nachschulisches Fremdsprachenlernen nutzbar gemacht werden.

Bislang liegen für die Wirksamkeit des interkomprehensiven Lernens romanischer Sprachen im schulischen Kontext vor allem für den Erwerb rezeptiver Kompetenzen ermutigende Ergebnisse vor: zum Erwerb von Lesekompetenz inkl. Training von Lesestrategien (z. B. Böing 2004; Bär 2006a; Klein 2006; Sehili 2003), zum Erwerb von Hörverstehen (Meißner & Burk 2001). Wie der Start in den Unterricht in der zweiten oder dritten romanischen Fremdsprache durch Interkomprehension erfolgreich unterstützt werden kann, belegen Unterrichtsversuche von Bär (2006a), Bär, Gerdes, Meißner & Ring (2005), Klein (2004), Lessig (1998) und Strathmann (2007). Dass interkomprehensiver Unterricht auf verschiedenen Klassenstufen erfolgreich realisiert werden kann, zeigt Bär (2006b).

Außerdem liegen bereits eine Reihe von Unterrichtsvorschlägen für interkomprehensives bzw. sprachenübergreifendes Lernen auf der Basis des Französischen vor, z. B. für: den Erwerb von Wortschatz (Kolacki 2006a; Meißner 1998), Grammatik (Michler 2005; Leitzke-Ungerer 2005b) und Lesestrategien (Kolacki 2006b), für landeskundliches bzw. interkulturelles Lernen (Leupold 2006; Petschl 2006), für mehrsprachige literarische Texte (Caspari 2004; De Florio-Hansen 2002). Während Nieweler (2002a; 2002b) Überlegungen zur pro-

aktiven Öffnung des Französischunterrichts vorlegt und Joosten (2001) am Beispiel einer Unterrichtseinheit zu Carmen sprachenübergreifende Sequenzen im Französisch- und Spanischunterricht konzipiert, stellen Reimann (2002), Schöpp (2008) und Vences (1998; 2006) Überlegungen zur Neukonzeption des Unterrichts der nachgelernten Sprachen Spanisch und Italienisch vor. Weitere Anregungen zu einem sprachenvergleichenden Unterricht, der noch weitere Sprachen, insbesondere das Englische berücksichtigt, findet man z. B. in Behr (2005; 2007), De Florio-Hansen (2003), Leitzke-Ungerer (2005a) oder Wolff (2003).

## 4.2 Zum „Mehrwert“ der Kombination Französisch und Spanisch

Aus den o.g. Überlegungen zu einem interkomprehensiv ausgerichteten Unterricht ergeben sich für eine lernförderliche Kombination des Französischen und Spanischen drei Möglichkeiten.

Die erste besteht darin, beide Sprachen parallel oder in einem nur kurzen zeitlichen Abstand voneinander zu unterrichten, um die Synergieeffekte der vielfältigen Parallelen zwischen beiden Sprachen möglichst optimal auszunutzen. Ein solches Vorgehen könnte auf der EuroCom-Methode basieren, mit der im Erwachsenenunterricht bis zu sechs romanische Sprachen gleichzeitig rezeptiv erlernt werden können (vgl. Klein & Stegmann 2000). Bislang ist jedoch umstritten, ob bzw. inwieweit sich diese Methode ebenfalls zum Erwerb produktiver Kompetenzen eignet. Unter anderem wird befürchtet, dass der gleichzeitige Erwerb produktiver Kompetenzen in zwei oder mehr romanischen Sprachen dem unterschiedlichen Gebrauch verwandter sprachlicher Formen nicht in ausreichendem Maße Rechnung tragen könne (vgl. Beck-Busse 1995: 62-63). Ein weiteres Problem besteht in der Interferenzenbildung zwischen verwandten Sprachen (vgl. De Florio-Hansen 2006: 28; Fricke 1998; Becker & Stöckle 1996), die bei parallelem Erwerb im Vergleich zu sukzessivem erhöht ist. Problematisch ist ebenfalls, dass die Methode bestimmte Lerntypen favorisiert und vermutlich erst in der auslaufenden Mittelstufe bzw. der Oberstufe sinnvoll zur Anwendung kommen kann, wenn die Schülerinnen und Schüler über ausgebaute kognitive Strukturen und ein ausgeprägtes Sprachlerninteresse verfügen. Das größte Problem besteht jedoch darin, dass ein nach der EuroCom-Methode konzipierter Unterricht "Romanische Sprachen" nicht den aktuellen Zielsetzungen des schulischen Fremdsprachenunterrichts entspricht. Neben der Vernachlässigung der produktiven Kompetenzen wäre die Ausblendung jeglicher landeskundlicher und interkultureller Zielsetzungen ebenso wenig zu verantworten wie die Tatsache, dass die Lernenden kaum Gelegenheit erhalten, einen affektiven Bezug zu ihrer Fremdsprache aufzubauen (vgl. auch Beck-Busse 1995: 63).

Beck-Busse (1995: 65) kritisiert an dieser Version sprachenübergreifenden Lernens denn auch zusammenfassend, dass es nicht Ziel des schulischen Fremdsprachenunterrichts sein könne, "möglichst vielen Schülern möglichst viele Sprachen möglichst oberflächlich beizubringen".

Die zweite Variante der Kombination von Französisch und Spanisch verfolgt das Ziel, im Rahmen des Unterrichts der ersten romanischen Sprache die zweite in gewissem Umfang 'mitzulernen'. Dies könnte in Form eines Kompaktkurses "Romanische Interkomprehension" oder in Form von schuljahresbegleitenden Modulen geschehen, in denen im Spanisch- oder Französischunterricht die jeweils andere Sprache auf der Basis der ersten eingeführt wird. Der Umfang der zweiten Sprache sollte im Verhältnis zur ersten je nach Zielsetzung variieren. Wie die unter 4.1 aufgeführten Unterrichtsversuche belegen, können durch solche Module in der zweiten romanischen Sprache beachtliche rezeptive Kompetenzen insbesondere im Leseverstehen erworben werden. Außerdem erhalten die Schülerinnen und Schüler Einblick in grammatische Strukturen und erwerben Wortschatz. Von besonderer Bedeutung sind die Kompetenzen im Bereich Sprachbewusstheit, Sprachlernbewusstheit und Sprachlernkompetenz, die in den Bildungsstandards für den Mittleren Schulabschluss zu den "Methodische Kompetenzen" zählen. Nicht zuletzt sind positive Wirkungen hinsichtlich der Motivation sowohl für die zweite als auch für die erste romanische Sprache zu verzeichnen. Um diese anspruchsvollen Zielsetzungen auch tatsächlich zu erreichen, empfiehlt Meißner (2003: 93-94) schuljahresbegleitende Module mit jeweils ca. vier bis sechs zusammenhängenden Unterrichtsstunden.

Dass sich solche Module bislang trotzdem nicht durchsetzen konnten, dürfte vielfältige Gründe haben. Zum einen verfügen nur wenige Französischlehrende über so gute Kompetenzen in einer zweiten romanischen Sprache, dass sie sich das Unterrichten solcher Module zutrauen. Außerdem kosten diese Module Zeit, die der ersten romanischen Sprache dann nicht mehr zur Verfügung steht. Dieser Nachteil dürfte angesichts der i. d. R. als übertoll empfundenen Lehrwerke und des zunehmenden Evaluationsdrucks von vielen Lehrerinnen und Lehrern als besonders großes Manko empfunden werden. Es ist fraglich, ob die höheren Kompetenzen im Bereich Sprachbewusstheit, Sprachlernbewusstheit und Sprachlernkompetenz von ihnen als Ausgleich betrachtet werden, zumal sie in zentralen Leistungstests nicht erfasst werden. Erschwerend kommt hinzu, dass in den Lehrwerken für Französisch und Spanisch bislang erst punktuell Verbindungen zu anderen Sprachen gezogen werden.

Die dritte und anspruchvollste Variante scheint uns unter den Bedingungen des aktuellen Schulsystems am sinnvollsten zu sein. Sie besteht darin, dass zwei romanische Sprachen in Form eigener Fächer nacheinander einsetzend erlernt werden (i. d. R. als zweite und dritte Fremdsprache), wobei durch kürzere proak-

tive Module in der ersten Fremdsprache und einen reaktiven Einstieg sowie weitere reaktive Phasen in der zweiten Fremdsprache die Vorteile interkomprehensiven Lernens genutzt werden. Das Ziel eines solchen Unterrichts sind gut ausgebaut rezeptive wie produktive Kompetenzen in beiden Sprachen, ergänzt und unterstützt durch hohe Kompetenzen im Bereich Sprachbewusstheit, Sprachlernbewusstheit und Sprachlernkompetenz.

Wenn sich die Lehrenden beider Fächer absprechen und den Unterricht auf die tatsächlichen Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler abstimmen, dürfte eine solche Kombination fast nur Vorteile aufweisen: Jedes Fach wird von der dafür ausgebildeten Fachkraft unterrichtet, auch in interkomprehensiven Phasen ist für alle Beteiligten klar ersichtlich, welches Fach sie gerade haben. Die gegenseitige Unterstützung bei der Planung, ggf. auch Durchführung der interkomprehensiven Phasen reduziert die Scheu der Lehrkräfte, eine von ihnen nicht beherrschte Sprache als Unterrichtsgegenstand zu behandeln. Mit diesem Mut können sie als 'Lerner' bzw. 'Mitlerner' sogar zum Vorbild für ihre Schülerinnen und Schüler werden. Da im Unterricht der zweiten Sprache auf die erstgelernte zurückgegriffen wird, profitieren beide Sprachen von dieser Verbindung, denn die systematischen Rückgriffe auf die erste Sprache dürften sowohl die Verknüpfungen zwischen den Sprachen als auch die Nachhaltigkeit des Erwerbs beider Sprachen deutlich erhöhen. Aufgrund des sukzessiven Sprachlernens dürften zudem Verwechslungen und Interferenzen deutlich seltener vorkommen, so dass vermutlich eine höhere Sprachrichtigkeit als bei der ersten Variante erreicht wird. Für den schulischen Kontext ist weiterhin wichtig, dass der Unterricht den Eigenheiten beider Sprachen und ihrer Zielkulturen besser gerecht werden kann und die produktiven Kompetenzen wie vom Lehrplan gefordert entwickelt werden können. Ob sich die interkulturellen Kompetenzen durch den intensiven Austausch zwischen beiden Schulfächern erhöhen, kann bislang nur vermutet werden. Da aber insbesondere sprachenübergreifenden literarischen Texten und Filmen diesbezüglich ein hohes Potenzial zugesprochen wird (vgl. Bredella 2002; Caspari 2004; De Florio-Hansen 2002; Leitzke-Ungerer 2004), könnten hier ebenfalls Synergieeffekte erzielt werden.

Selbstverständlich kostet diese Kombination der beiden romanischen Sprachen wesentlich mehr Lehrerstunden und damit viel mehr Geld als die ersten beiden Varianten. Sie weist zusätzlich zu den gerade genannten Vorzügen jedoch den entscheidenden Vorteil auf, dass die Schülerinnen und Schüler wie auch die Lehrerinnen und Lehrer selbst die romanische Mehrsprachigkeit als gewinnbringend und bereichernd erfahren können. Somit bestünde die Hoffnung, dass die zu Beginn des Artikels zitierten Äußerungen bald der Vergangenheit angehören. Der größte Nachteil dieser Variante besteht u. E. darin, dass bislang noch keine Gesamtkonzeption und nur wenige spezifische Lehr- und



Lernmaterialien für Schüler vorliegen. Daher ist zu hoffen, dass Lehrende, Forscher und die Entwickler und Autoren von Lehrwerken zusammenwirken, um diese Lücke zu füllen.

Es bleibt die Frage, welche Reihenfolge der beiden Sprachen für einen derartigen Unterricht zu empfehlen ist. Die Tatsache, dass bislang alle auf die Schule bezogenen Vorschläge zu interkomprehensivem Unterricht in den romanischen Sprachen vom Französischen ausgehen, ist sicherlich auch dem derzeitigen *status quo* der Sprachenfolge zuzuschreiben, d.h. der Tatsache, dass in Gymnasien Französisch und Latein die meistgelernten zweiten Fremdsprachen sind. Sie liegt aber auch darin begründet, dass das Französische sich aufgrund seiner zahlreichen Transferbasen in besonderem Maße als "Brückensprache" in die Romania eignet (Klein 2002; 2006). Außerdem scheint nach Beobachtungen von Lehrenden der Lernzuwachs im Spanischen in der Anfangsphase des Unterrichts größer zu sein, während für das Französische zunächst ein größeres Durchhaltevermögen vonnöten ist (vgl. auch Wernsing 2000). Dieser bereits für das Sprachenpaar Französisch – Englisch (s. De Florio-Hansen 1995) konstatierte Unterschied hat zur Konsequenz, dass für das Französische eine längere Lernzeit von Vorteil ist. Nicht zuletzt spricht die im Vergleich zum Spanischen für Germanophone schwierigere Aussprache des Französischen dafür, zu einem früheren Zeitpunkt mit dem Französischen zu beginnen, zu dem das Gehör noch feiner differenzieren kann. Im Spanischen als dritter Sprache ist es dagegen möglich, mit wesentlich steilerer Progression in wesentlich kürzerer Lernzeit gute Lernergebnisse zu erzielen. Trotz dieser Traditionen und Argumente sollte jedoch ebenfalls die umgekehrte Reihenfolge Spanisch – Französisch erprobt werden (vgl. auch die Überlegungen von Vences 2006: 325).

## 5. Ausblick: Französisch und Spanisch als Beitrag zur individuellen Mehrsprachigkeit

Wir hoffen, dass die skizzierte systematische Vorbereitung auf eine weitere romanische Sprache sowie die Aussicht, diese im Vergleich zur ersten und zweiten Fremdsprache in kürzerer Zeit erlernen zu können, selbst unter den geänderten schulischen Bedingungen in Zukunft wieder mehr Schülerinnen und Schüler dazu animiert, eine dritte Sprache zu wählen. Damit böte dieses Modell eine realistische Chance, die von der europäischen Sprachenpolitik geforderte individuelle Mehrsprachigkeit zu erhöhen. Aber auch, wenn die Schüler sich gegen das Erlernen einer dritten Fremdsprache entscheiden, hätten sie durch die interkomprehensiven Phasen bereits Einblick in eine weitere romanische Sprache erworben, auf dem sie möglicherweise zu einem späteren Zeitpunkt aufbauen

könnten. Außerdem hätten sie bereits in wesentlich höherem Maße als bisher Kompetenzen im Bereich Sprachbewusstheit, Sprachlernbewusstheit und Sprachlernkompetenz erworben, die ihnen den Erwerb jeder weiteren Sprache auch nach der Schulzeit erleichtern.

Selbstverständlich könnte die Bildungspolitik der einzelnen Bundesländer den Erwerb individueller Mehrsprachigkeit zusätzlich durch weitere geeignete Maßnahmen unterstützen. Wir denken dabei insbesondere an die vermehrte Einrichtung bilingualer Züge und Module auch für die zweite, inzwischen vorverlegte, Fremdsprache. Eine wichtige Maßnahme wäre ebenfalls die Verpflichtung, dass alle Schüler mindestens zwei Sprachen außer der Verkehrssprache Deutsch lernen müssten. Gymnasiasten sollten zwei Fremdsprachen bis zum Abitur belegen müssen, wobei dies grundsätzlich auch die zweite und dritte oder die dritte und vierte Fremdsprache sein könnte.<sup>7</sup> Eine andere Maßnahme bestünde darin, die erste Fremdsprache nach der 8. oder 9. Klasse abwählen zu können und sie z. B. in Form bilingualen Sachfachunterrichts oder von einzelnen Modulen weiter zu erhalten. Nicht zuletzt sollte die Wahlmöglichkeit für die erste Fremdsprache nochmals überdacht werden. Gerade aufgrund des immer weiter vorgezogenen Beginns bietet es sich u. E. an, hierfür auch andere Fremdsprachen als Englisch anzubieten (vgl. Caspari & Zydatiß 2000). Außerdem müssen endlich Lösungen gefunden und umgesetzt werden, die die Herkunftssprachen der Schülerinnen und Schüler sinnvoll in ein Gesamtsprachencurriculum integrieren (vgl. Krumm 2005).

Wir hoffen, dass deutlich geworden ist, dass die von uns vorgeschlagene Kombination aus Französisch und Spanisch andere Sprachen keinesfalls behindern oder gar ausschließen soll. Wir denken jedoch, dass sie angesichts der verkürzten und verdichteten Schulzeit einen realistischen Beitrag dazu liefert, dass wieder mehr Schülerinnen und Schüler eine dritte Fremdsprache wählen. Außerdem liefert die von uns vorgeschlagene Vorgehensweise einen Beitrag zur geforderten integrierten (statt additiven) Mehrsprachigkeit. Um dieses Potenzial auszunutzen, müsste hierzu die Didaktik der beiden Sprachen als vor- bzw. nachgelernte Sprachen jedoch noch weiter spezifiziert und konkretisiert werden, wobei die bereits existierenden Überlegungen eine gute Grundlage darstellen.

Nicht zuletzt müsste auch die Lehreraus- und -fortbildung entsprechende Angebote bereitstellen. In diesem Zusammenhang ist darüber nachzudenken, ob nicht auch der früher an vielen Universitäten obligatorische Erwerb einer zweiten romanischen Sprache im Umfang von zwei oder drei Modulen wieder eingeführt werden sollte. Eine weitere Möglichkeit besteht darin, Sprachfenster nicht

<sup>7</sup> Im Fall der Einführung von Herkunftssprachen als Unterrichtsfach könnte dieses in der Sekundarstufe I auslaufen und durch eine weitere Fremdsprache ersetzt werden.

nur im schulischen, sondern auch im universitären Fremdsprachenunterricht zu öffnen. Dies kann in sprachenübergreifenden, komparatistischen Seminaren für Romanisten geschehen und zwar unabhängig davon, ob eine oder mehrere romanische Sprachen als Unterrichtsfach studiert werden. Auch Nachweise zumindest rezeptiver Kenntnisse in mehreren romanischen Sprachen sind als neue Prüfungskomponente denkbar; genauso wie das Einüben und Überprüfen prozeduralen Wissens über – beispielsweise – semantische Erschließungstechniken. Dies impliziert das Angebot fachdidaktischer Seminare, die das Lehr- und Lernziel "Mehrsprachigkeit" zum Thema haben (vgl. auch Frings 2006: 163). Und nicht zuletzt bedarf der Kanon der im Fremdsprachenstudium für Lehrer zu lesenden Texte dringend einer kritischen Revision, die multikulturelle und multilinguale Texte in stärkerem Maße als bisher berücksichtigen sollte (vgl. dazu Bredella 2002).

Bis alle diese Maßnahmen umgesetzt sind, müsste die Konkurrenz der romanischen Fremdsprachen zumindest dadurch abgeschwächt werden, dass die Planung der Fremdsprachencurricula sowohl in den einzelnen Schulen als auch in den Stadtteilen bzw. Bezirken besser koordiniert wird, so dass sichergestellt ist, dass Spanisch und Französisch innerhalb einer Schule nicht in derselben Jahrgangsstufe 'gegeneinander antreten' und zumindest in Städten die benachbarten Schulen eines Bezirks komplementäre und nicht konkurrierende Sprachenprofile entwickeln. Nur so kann ein attraktives und differenziertes Sprachenangebot für einen Bezirk bzw. einen Großraum entstehen und eine interne und externe Sprachenvielfalt gesichert werden. Aber auch die Schulen und Kollegien selbst können und sollten ihren Beitrag dazu liefern, das Miteinander der Sprachen zu fördern (vgl. die vielfältigen Maßnahmen in Hufeisen 2005: 13-14), z. B. durch fächerübergreifende Fremdsprachenkonferenzen, durch sprachenübergreifende Projekte, durch gemeinsame Sprachlehrkonzepte sowie einen gezielten Rückgriff auf in anderen Sprachen bereits Erlerntes. Die hier vorgeschlagene Kombination von Französisch und Spanisch würde sich somit in die vielfältigen Vorschläge des vom Europarat bereits 1986 formulierten und auch von Deutschland ratifizierten Ziels der Erziehung zur Mehrsprachigkeit einreihen. Zur Erinnerung: Jeder EU-Bürger soll neben seiner Muttersprache mindestens zwei EU-Sprachen funktional beherrschen; für Absolventen höherer Bildungsgänge wird empfohlen, dass sie drei oder vier Fremdsprachen erlernen (Kommission der Europäischen Kommission 1995).

Eingang des revidierten Manuskripts 03.07.2008

## Literaturverzeichnis

- Bär, Marcus (2006a), Italienisch interkomprehensiv – Erfahrungen mit einem Eingangsmodul in der Schule. In: Martinez, Hélène & Reinfried, Marcus (Hrsg.) (2006), 95-109.
- Bär, Marcus (2006b), Méthodologie de la didactique du plurilinguisme: dialogue pédagogique et transfert d'identification interlinguistique. *Französisch heute* 37: 4, 376-384.
- Bär, Marcus; Gerdes, Barbara; Meißner, Franz-Joseph & Ring, Juliette (2005), Spanischunterricht einmal anders beginnen – Erfahrungen mit einem vorgeschalteten Interkomprehensionsmodul. *Hispanorama* 110, 84-93.
- Beck-Busse, Gabriele (1995), Europa und das Sprachen-Tandem oder "Romanisch" als Schulfach? *Französisch heute* 26: 1, 52-72.
- Becker, Norbert & Stöckle, Norbert (1996), Französisch-italienische Interferenzen und ihre Behebung. *Italienisch* 18: 35, 76-89.
- Behr, Ursula (Hrsg.) (2005), *Sprachen entdecken – Sprachen vergleichen: Kopiervorlagen zum sprachenübergreifenden Lernen. Deutsch, Englisch, Französisch, Russisch, Latein*. Berlin: Cornelsen.
- Behr, Ursula (2007), *Sprachenübergreifendes Lernen und Lehren in der Sekundarstufe I. Ergebnisse eines Kooperationsprojektes der drei Phasen der Lehrerbildung*. Tübingen: Narr.
- Bernecker, Walter L. (2006), Zur Entwicklung des Spanischen in der Bundesrepublik Deutschland. In: Martinez, Hélène & Reinfried, Marcus (Hrsg.) (2006), 151-165.
- Bittner, Christoph (2003), Der Teilnehmerschwund im Französischunterricht. Eine unabwendbare Entwicklung? Eine empirische Studie am Beispiel der gymnasialen Oberstufe. *Französisch heute* 34: 4, 338-353.
- Böing, Maik (2004), Interkomprehension und Mehrsprachigkeit: Ein Erfahrungsbericht aus dem zweisprachig deutsch-französischen Bildungsgang. *Französisch heute* 35: 1, 18-31.
- Bredella, Lothar (2002), Fremdsprachenunterricht ohne Inhalte? – Multikulturelle Texte im Fremdsprachenunterricht. In: Bausch, Karl-Richard; Christ, Herbert; Königs, Frank G. & Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.) (2002), *Neue curriculare und unterrichtsmethodische Ansätze und Prinzipien für das Lehren und Lernen fremder Sprachen*. Tübingen: Narr, 41-45.
- Caspari, Daniela (2004), Vier Alibis für's Sprachlernabenteuer – Zum didaktischen Potenzial der französisch-englischen Jugendbücher von Susie Morgenstern und Gill Rosner. *Neusprachliche Mitteilungen aus Wissenschaft und Praxis* 57: 1, 6-11.
- Caspari, Daniela (2008), Zur Situation des Französischunterrichts. In: Tesch, Bernd; Leupold, Eynar & Köller, Olaf (Hrsg.) (2008), *Bildungsstandards Französisch: konkret. Sekundarstufe I: Grundlagen, Aufgabenbeispiele und Unterrichts Anregungen*. Berlin: Cornelsen Scriptor, 18-34.
- Caspari, Daniela & Zydaitis, Wolfgang (2000), Mehrsprachigkeit in die Schule: Englisch avant tout? *Fremdsprachenunterricht* 44: 53, 5-8.

- De Florio-Hansen, Inez (1995), Ist Französisch eine schwere Sprache? *Französisch heute* 26: 4, 354-363.
- De Florio-Hansen, Inez (2002), Pennac, "L'agence Babel" et le plurilinguisme: Zur Sensibilisierung für Mehrsprachigkeit durch Literatur. *Fremdsprachenunterricht* 46: 3, 183-186.
- De Florio-Hansen, Inez (2003), Mehrsprachigkeit lernen: Zum Stand der Forschung und den Konsequenzen für die Unterrichtspraxis. *Neusprachliche Mitteilungen aus Wissenschaft und Praxis* 56: 2, 80-86.
- De Florio-Hansen, Inez (2006), Intercomprehension – and beyond? Anmerkungen zu einem Gesamtsprachenkonzept. In: Martinez, Hélène & Reinfried, Marcus (Hrsg.) (2006), 27-35.
- Doyé, Peter (2006), Allgemein-pädagogische Aspekte einer Didaktik der Interkomprehension. In: Martinez, Hélène & Reinfried, Marcus (Hrsg.) (2006), 13-26.
- Fricke, Dietmar (1998), Romanische Mehrsprachigkeit. Ein noch fragwürdiger Versuch, die Mehrsprachigkeit in Europa didaktisch auf den Weg zu bringen. Eine kritische Bestandsaufnahme. In: Meißner, Franz-Joseph & Reinfried, Marcus (Hrsg.) (1998), 81-92.
- Frings, Michael (2006), Mehrsprachigkeit im Fremdsprachenunterricht. Wie viele (romanische) Sprachen brauchen deutsche Schüler? In: Frings, Michael & Klump, André (Hrsg.) (2006), *Romanische Sprachen in Europa. Eine Tradition mit Zukunft? Akten zur gleichnamigen Sektion des XXIX. deutschen Romanistentags an der Universität des Saarlandes (25.-29. September 2005)*. Stuttgart: ibidem, 147-167.
- Hufeisen, Britta (2005), Gesamtsprachencurriculum: Einflussfaktoren und Bedingungsgefüge. In: Hufeisen, Britta & Lutjeharms, Madeline (Hrsg.) (2005), 9-18.
- Hufeisen, Britta & Lutjeharms, Madeline (Hrsg.) (2005), *Gesamtsprachencurriculum, Integrierte Sprachendidaktik, Common Curriculum. Theoretische Überlegungen und Beispiele der Umsetzung*. Tübingen: Narr.
- Iñiguez Hernández, Diego (2001), La expansión del español en Alemania: una primera aproximación. *Hispanorama* 93, 15-17.
- Joosten, Svenja (2001), Carmen, "la femme qui joue avec les hommes" oder ¿cómo funciona la lengua española? *Der fremdsprachliche Unterricht Französisch* 35: 49, 36-41.
- Klein, Horst G. (2002), Das Französische: die optimale Brücke zum Leseverstehen romanischer Sprachen. *Französisch heute* 33: 1, 34-46.
- Klein, Horst G. (2006), EuroCom: Leseverstehen im Bereich der romanischen Sprachen. *Babylonia* :[o. A.], 3-4, 57-61.
- Klein, Horst G. & Stegmann, Tilbert D. (2000), *EuroComRom – Die sieben Siebe: Romanische Sprachen sofort lesen können* (3. Aufl.). Aachen: Shaker.
- Klein, Silvia H. (2004), *Mehrsprachigkeit an der Schule. Protokoll einer 25-stündigen EuroCom-Unterrichtsreihe an der Heinrich Böll-Schule (Hattersheim)*. Aachen: Shaker.
- Kolacki, Heike (2006a), Wortschatzarbeit individuell. *Der fremdsprachliche Unterricht Französisch* 40: 83, 2-6.

- Kolacki, Heike (2006b), Panino et biscoito: Strategietraining: den Inhalt eines portugiesischen und eines italienischen Texts erschließen. *Der fremdsprachliche Unterricht Französisch* 40: 83, 18-21.
- Kommission der Europäischen Union (Hrsg.) (1995): *Lehren und Lernen. Auf dem Weg zur kognitiven Gesellschaft. Weißbuch zur allgemeinen und beruflichen Bildung*. Luxemburg. (=Dokumente der Kommission der Europäischen Union 16.).
- Krumm, Hans-Jürgen (2005), Von der additiven zur curricularen Mehrsprachigkeit: Über die Notwendigkeit der Einbeziehung von Minderheiten-, Migranten- und Nachbarsprachen. In: Hufeisen, Britta & Lutjeharms, Madeline (Hrsg.) (2005), 27-36.
- Leitzke-Ungerer, Eva (2004), Mehrsprachigkeitsdidaktische Arbeit mit dem Spielfilm *L'auberge espagnole*. *Praxis Fremdsprachenunterricht* 1: 6, 436-438, 443-445.
- Leitzke-Ungerer, Eva (2005a), Interlinguale Unterrichtseinheiten Englisch – Französisch – Spanisch: Konzeption und Aufgaben für 'Kombi-Stunden'. *Praxis Fremdsprachenunterricht* 2: 5, 12-22.
- Leitzke-Ungerer, Eva (2005b), Mehrsprachigkeitsdidaktik und Grammatikunterricht in den modernen Fremdsprachen. Transferprofile, empirische Überprüfung, Unterrichtsvorschläge. *Zeitschrift für Angewandte Linguistik* 43, 33-59.
- Lessig, Doris (1998), Neue Wege im Spanischunterricht: Spanisch als dritte Fremdsprache in Klasse 9. In: Meißner, Franz-Joseph & Reinfried, Marcus (Hrsg.) (1998), 239-258.
- Leupold, Eynar (2006), La couleur des temps: Anregungen für einen inhaltsorientierten Zugang zu den Tempora. *Der fremdsprachliche Unterricht Französisch* 40: 79, 2-8.
- Martinez, Hélène & Reinfried, Marcus (Hrsg.) (2006), *Mehrsprachigkeitsdidaktik gestern, heute und morgen. Festschrift für Franz-Joseph Meißner zum 60. Geburtstag*. Tübingen: Narr.
- Meißner, Franz-Joseph (1998), Gymnasiasten der Sekundarstufe I lernen den interlingualen Transfer. In: Meißner, Franz-Joseph & Reinfried, Marcus (Hrsg.) (1998), 217-239.
- Meißner, Franz-Joseph (1999), Lernerkontingente des Französischunterrichts in der Sekundarstufe II: 1989 und zehn Jahre danach. *Französisch heute* 30: 3, 346-351.
- Meißner, Franz-Joseph (2003), Grundüberlegungen zur Praxis des Mehrsprachenunterrichts. In: Meißner, Franz-Joseph & Picaper, Ilse (Hrsg.) (2003), *Mehrsprachigkeitsdidaktik zwischen Frankreich, Belgien und Deutschland. La didactique du plurilinguisme entre la France, la Belgique et l'Allemagne*. Tübingen: Narr, 92-106.
- Meißner, Franz-Joseph & Burk, Heike (2001), Hörverstehen in einer unbekannt Fremdsprache? Methodische Implikationen für den Tertiärspracherwerb. *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 12: 1, 63-102.
- Meißner, Franz-Joseph & Reinfried, Marcus (Hrsg.) (1998), *Mehrsprachigkeitsdidaktik. Konzepte, Analysen, Lehrerfahrungen mit romanischen Fremdsprachen*. Tübingen: Narr.
- Michler, Christine, (2005), Französisch als Einstieg in die Mehrsprachigkeit. *Praxis Fremdsprachenunterricht* 2: 5, 37-42.
- Nieweler, Andreas (2002a), Den Französischunterricht öffnen für Mehrsprachigkeit. Anforderungen und Umsetzungsmöglichkeiten. *Französisch heute* 33: 1, 76-86.

- Nieweler, Andreas (2002b), Sprachenübergreifend unterrichten: Französischunterricht im Rahmen einer Mehrsprachigkeitsdidaktik. *Der fremdsprachliche Unterricht Französisch* 35: 49, 4-12.
- Petschl, Kerstin (2006), Un voyage par le temps et l'espace: Eine interkulturelle "Lernstraße" zu den Zeitsystemen. *Der fremdsprachliche Unterricht Französisch* 40: 79, 24-31.
- Piñan San Miguel, José María & Ramos Martínez, Raúl (2004), *El español como lengua extranjera en Alemania*. Berlin: Consejería de Educación y Ciencia en Alemania.
- Reimann, Daniel (2002), "Italienisch nach Französisch": Zur Situierung des Italienischen in einer Didaktik der romanischen Mehrsprachigkeit. *Italienisch* 24: 1 (47), 108-127.
- Salvador, Gregorio (2001), La situación del español en el mundo. *Hispanorama* 93, 17-22.
- Schöpp, Frank (2008), Interkomprehension im spät einsetzenden Italienisch- und Spanischunterricht der gymnasialen Oberstufe. In: Frings, Michael & Vetter, Eva (Hrsg.) (2008), *Mehrsprachigkeit als Schlüsselkompetenz. Theorie und Praxis in Lehr- und Lernkontexten. Akten zur gleichnamigen Sektion des XXX. deutschen Romanistentags an der Universität Wien (22.-27. September 2007)*. Stuttgart: ibidem, 193-219.
- Sehili, Susanne, (2003), "Las Islas Canarias" im Französischunterricht? Vorschläge für die Arbeit an interkomprehensiver Lesekompetenz mit Gymnasiasten der Sekundarstufe I. *Fremdsprachenunterricht* 47 (56): 6, 437-438, 443-444.
- Strathmann, Jochen (2007), *Projektwoche Italienisch interkomprehensiv. Durchführung und Auswertung einer 25-stündigen EuroComRom-Unterrichtsreihe an der Heinrich-Böll-Schule (Hattersheim)*. Aachen: Shaker.
- Vences, Ursula (1998), Überlegungen zur (nicht nur) rezeptiven Mehrsprachigkeit am Beispiel des Spanischen. In: Meißner, Franz-Joseph & Reinfried, Marcus (Hrsg.) (1998), 265-294.
- Vences, Ursula (2006), Türen öffnen für Mehrsprachigkeit. Praktische Vorschläge für den Spanischunterricht. In: Martínez, Hélène & Reinfried, Marcus (Hrsg.) (2006), 321-337.
- Wernsing, Armin V. (2000), Warum Französisch auf der roten Liste steht. *Französisch heute* 31: 2, 194-203.
- Wolff, Jürgen (2003), "Babylonia-Tandem" – Rezeptive Mehrsprachigkeit im 'normalen' Fremdsprachenunterricht. *Neusprachliche Mitteilungen aus Wissenschaft und Praxis* 56: 2, 71-79.

# Englischdidaktik im Spiegel neuer Einführungswerke: ein thematischer Vergleich

Britta Viebrock<sup>1</sup>

Since the turn of the millennium a vast number of introductory readers to teaching English as a foreign language have been published in Germany. Apart from a description of the contents of each of these textbooks, this paper offers a topical cross-section analysis. Central aspects of this analysis are the history of approaches to English language teaching, intercultural learning, the understanding of language and its functions, perspectives on the teacher as well as the teaching of literature. The close topical comparison unfolds the assumptions presented in each text and, as a result, sheds light on the prevailing approaches and diverging positions in English as a Foreign Language Pedagogy. In addition, two general introductions to foreign language teaching are analysed in order to reveal similarities and differences in teaching one particular language, i.e. English, and foreign language teaching in general.

## 1. Einleitung

Seit der Jahrtausendwende ist eine Vielzahl fremdsprachendidaktischer Lehrbücher und Einführungswerke<sup>2</sup> erschienen, die sich allgemein mit dem Erwerb bzw. Erlernen und Unterrichten fremder Sprachen befassen bzw. explizit eine Sprache (als Fremdsprache) in den Mittelpunkt stellen. Für die englische Sprache ist das Angebot besonders groß. Ziel der vorliegenden Analyse ist ein thematischer Vergleich von acht seit 2000 veröffentlichten Lehrbüchern der Englischdidaktik. Zusätzlich werden zwei allgemeine Einführungen in die Fremdsprachendidaktik betrachtet, um Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen dem Lehren und Lernen einer – der englischen – Sprache und dem Fremdsprachenlernen allgemein herauszustellen.

In gewisser Weise wird mit diesem Beitrag ein Blick auf mögliche Fortsetzungen der Ideengeschichte der Englischdidaktik geworfen, wie Doff (2006) sie für den Zeitraum von 1945-1989 rekonstruiert hat. Wenn auch die vorliegende Analyse im Vergleich zu Doffs groß angelegter Forschungsarbeit nicht auf einer umfassenden und methodisch abgesicherten Textauswahl beruht, so lässt sich doch davon ausgehen, dass die Einführungswerke den *state of the art* der englisch- bzw. fremdsprachendidaktischen Diskussion *in a nutshell* präsentieren.

1 Dr. Britta Viebrock, Universität Bremen, Fachbereich 10, Sprach- und Literaturwissenschaften, Fremdsprachendidaktik Englisch, Postfach 330440, 28334 Bremen, Tel.: 0421-218 68103, E-mail: viebrock@uni-bremen.de

2 Die Bezeichnungen 'Einführungswerk', 'Grundlagenwerk' und 'Lehrbuch' werden im vorliegenden Text weitgehend synonym verwendet.