

## **Standards ohne Stoff?**

### **Anmerkungen zum Verschwinden bildungsrelevanter Inhalte aus den curricularen Vorgaben für den Französisch- und Spanischunterricht**

**Andrea Rössler**

In den letzten zehn Jahren sind in nahezu allen Bundesländern neue Rahmenpläne und curriculare Vorgaben für den Französisch- und Spanischunterricht in Kraft getreten. Die neue Rahmenplangeneration zeichnet sich insbesondere dadurch aus, dass sie sich an Sprachstandards und kommunikativen Kompetenzen orientiert. Damit einher geht eine Verdrängung zielsprachenspezifischer Themen durch eigenkulturelle und transkulturelle Inhalte, die die Erfüllung des Bildungsauftrags des Französisch- und Spanischunterrichts gefährdet.

#### **Inhalt:**

1. Vom Input zum Output
2. Bildungsstandards versus Sprachstandards
3. Zwischen Entkulturalisierung und Freigabe der Inhalte
4. Was sind bildungsrelevante Inhalte im modernen Fremdsprachenunterricht?
5. Fazit  
Literaturverzeichnis

### **1. Vom Input zum Output**

Weil sie Ende Dezember 2004 in Thailand durch eine rechtzeitige Warnung 100 Menschen vor einem Tsunami rettete, ist die elfjährige Engländerin Tilly Smith von der französischen Kinderzeitschrift MON QUOTIDIEN zum „Kind des Jahres 2005“ gewählt worden. In Interviews erklärte das Mädchen, sie habe die Wirkung von Flutwellen nach Seebeben erst zwei Wochen vor der Naturkatastrophe in ihrer Schule in Oxshott südlich von London im Unterricht durchgenommen. Sie habe beim Spielen am Strand bemerkt, dass das Wasser sich stark veränderte: Eine plötzliche Ebbe sei eingetreten, und das Meer habe Blasen geworfen. Da sie darin die Vorzeichen eines Tsunami erkannt habe, habe sie sofort darauf hingewiesen und dann gemeinsam mit den Eltern Urlauber und Beschäftigte ihres Hotels auf der Insel Phuket gewarnt. Der zum Hotel gehörige Strand wurde daraufhin evakuiert – wenige Minuten vor dem Eintreffen der Flutwelle. Glaubt man der britischen Zeitschrift SUN, dann war dieser Strand einer von ganz wenigen auf Phuket, wo kein Mensch getötet oder schwer verletzt wurde.

Nicht bloß als Überlebender der Flutkatastrophe wird man das Verhalten von Tilly Smith zu schätzen wissen; auch Pädagogen und Didaktiker dürften davon angetan sein, entspricht doch die kluge und umsichtige Handlungsweise der Elfjährigen den Anforderungen an die Schüler, wie sie in den aktuellen Bildungsstandards und Kompetenzmodellen festgeschrieben sind, nahezu exemplarisch. Für Erich Weinert beispielsweise zielt der schulische Unterricht heute ab auf die Vermittlung von „fachliche[n] Kompetenzen (z.B. physikalischer, fremdsprachlicher, musikalischer Art), fachübergreifende[n] Kompetenzen (z.B. Problemlösen, Teamfähigkeit), Handlungs-

kompetenzen, die neben kognitiven auch soziale, motivationale, volitionale und oft moralische Kompetenzen enthalten und es erlauben, erworbene Kenntnisse und Fertigkeiten in sehr unterschiedlichen Lebenssituationen erfolgreich, aber auch verantwortlich zu nutzen“ (Weinert 2001: 28). Im Fall von Tilly Smith paart sich Fachkompetenz – also Sachwissen über ein konkretes natürliches Phänomen – mit Sozialkompetenz, kommunikativer Kompetenz und Verantwortungsgefühl und mündet in eine (Sprech-)Handlung, mit der die Schülerin die lebensweltliche Situation, in die sie sich unverhofft gestellt sieht, bestmöglich bewältigt. Ihr Beispiel veranschaulicht aber auch eindrucksvoll, dass ohne Fachwissen über das Wesen eines Tsunamis ihre weiteren Fertigkeiten und Fähigkeiten nicht zur Geltung gekommen wären. Damit verlieren ihre Handlungskompetenz und ihre kommunikative und moralische Kompetenz nicht etwa an Bedeutung; es zeigt sich jedoch, dass sie für die geglückte Bewältigung dieser lebensweltlichen Situation eine zwar notwendige, aber nicht hinreichende Bedingung darstellen. Erst das Zusammenspiel aller oben genannten Kompetenzen führt zu dem gewünschten Erfolg.

Nun ist dies keineswegs eine neue Erkenntnis, sie erscheint vielmehr im Kontext schulischen Lernens und Lehrens als Selbstverständlichkeit. Die aktuellen curricularen Vorgaben bzw. Rahmenpläne für die modernen Fremdsprachen Englisch, Französisch und Spanisch<sup>1</sup>, die in den letzten zehn Jahren in nahezu allen Bundesländern entwickelt und in Kraft gesetzt worden sind, sprechen indes eine andere Sprache: Sachkenntnissen – sofern es sich nicht um Wissen über Sprache (also z.B. grammatikalisches und lexikalisches Wissen) handelt – wird nur noch ein geringer Stellenwert zuerkannt. Das „Was?“ des Fremdsprachenunterrichts (landeskundliche und literarische Themen, also im weitesten Sinne soziokulturelles Wissen) steht heute weitgehend zur Disposition.<sup>2</sup> Der Begriff des Wissens scheint obsolet und anrüchig geworden zu sein (und dies durchaus nicht nur in den neuen Fremdsprachen-Lehrplänen), er wird vermieden und – wenn überhaupt – ersetzt durch den der Sachkompetenz. Auch von Stoffen darf in den neuen Curricula nicht mehr die Rede sein; sie heißen jetzt „Inhalte“ oder „Themenfelder“ – und ihre Erwähnung wird nicht selten mit dem Hinweis verbunden, dass sie nicht das Entscheidende im Fremdsprachenunterricht seien und weniger bedeutsam als Sozial-, Methoden- und Selbstkompetenz.<sup>3</sup>

Versteht man die aktuellen „Kompetenzlehrpläne“ auch als Reaktion auf die traditionellen „Stofflehrpläne“, so lässt sich ein Phänomen feststellen, das bei Gegenreaktionen nicht eben selten ist: Das Pendel schlägt heftig in die andere Richtung aus. Das heißt konkret: Bestanden die traditionellen Fremdsprachen-Lehrpläne der 1970er und 1980er Jahre zu einem nicht geringen Teil aus Stoffen (sprich aus Themenfeldern, Inhalten und Literaturlisten), so bestehen die ab Mitte der 1990er Jahre entstandenen curricularen Vorgaben und Rahmenlehrpläne weitgehend aus Kompetenzbeschreibungen und Festlegungen von Standards, die teils als „Bildungspläne“ apostrophiert werden (z.B. in Baden-Württemberg) und teils (z.B. in Berlin) – weniger ambitioniert – „Abschlussstandards“ heißen. Es lässt sich also eine eindeutige Ten-

---

1 Die Webadressen aller aktuellen Lehrpläne sämtlicher Bundesländer sind auf folgender Website zu finden: <http://web.fu-berlin.de/romandid/Lehrplänebundesweit.htm>.

2 Hier gibt es allerdings beträchtliche Unterschiede zwischen den einzelnen Bundesländern, wie weiter unten noch genauer zu zeigen sein wird.

3 Unter ‚Selbstkompetenz‘ versteht man die Fähigkeit der Schüler zu zunehmend selbständiger Organisation und Bewertung ihres Fremdsprachenlernprozesses.

denz der Abkehr von der sogenannten Input- und der Favorisierung einer Output-Orientierung feststellen.

Da die Output- und Kompetenzorientierung in den Mittelpunkt des fremdsprachendidaktischen Interesses gerückt ist, wird die Frage nach bildungsrelevanten Inhalten des modernen Fremdsprachenunterrichts zur Zeit nur von wenigen Autoren ernsthaft gestellt und diskutiert<sup>4</sup>. Sie tritt vielmehr zurück zugunsten eines ausufernden Diskurses über Fertigkeiten, Strategien, Kompetenz- und Niveaustufen und Standards. Im Folgenden soll deshalb zunächst erörtert werden, warum der Standardbegriff in den neuen fremdsprachlichen Curricula (und im fremdsprachendidaktischen Diskurs) so inflationär verwendet wird, was er impliziert und welche Probleme er aufwirft. In einem zweiten Schritt wird gezeigt, dass es sich gerade vor dem Hintergrund der Diskussion um Bildungsstandards lohnt, wieder darüber nachzudenken, welche Inhalte im Fremdsprachenunterricht ein besonderes Bildungspotenzial aufweisen und welche eher nicht. Damit ist – wie sich zeigen wird – auch die Frage nach der Rolle und Bedeutung fiktionaler Welten im Fremdsprachenunterricht gestellt.

## 2. Bildungsstandards versus Sprachstandards

Es gehört heute zum guten Ton – sei es in Politik oder Wirtschaft, sei es in Wissenschaft oder Bildung – Standards zu formulieren und ihr Erreichen zu evaluieren. Das ist nicht nur eine Konsequenz der PISA-Studie, sondern auch ein Effekt der zunehmenden Globalisierung, die nach Normierung verlangt, weil diese den internationalen Austausch und die Vergleichbarkeit von Leistungen und Produkten (vermeintlich) erleichtert.

Wie stets erreichen solche wirtschaftstheoretischen Entwicklungen und ökonomischen Trends den Wissenschafts- und Bildungssektor mit einiger Verspätung, um dort sodann mit umso größerer Wirkmacht aufzutreten – zumindest zeitweise. Die so entstandene standardorientierte Evaluationskultur an Schulen (und Universitäten) schlägt sich insofern in der neuen Generation kompetenzorientierter Lehrpläne und Curricula nieder, als diese heute nicht selten zu mehr als der Hälfte ihres Umfangs aus der Festlegung und Beschreibung von Abschluss- oder Bildungsstandards und Niveaustufen bestehen.

Laut Eckhard Klieme, der die Reform des deutschen Bildungssystems seit geraumer Zeit theoretisch begleitet, dienen diese Standards dazu, „klare, verbindliche Leistungsanforderungen zu formulieren und unerwünschte Unterschiede im pädagogischen Angebot zwischen Schulen zu verringern“ (Klieme 2005: 7). Das klingt vielversprechend und sinnvoll. Doch wer Standards formuliert, muss auch deren Erreichung überprüfen, sonst bleiben diese nichts als Makulatur. „Die [...] konsequente Verzahnung von Standardsetzung und Standardüberprüfung ist ein, wenn nicht das, Hauptmerkmal dessen, was unter ‚Standardorientierung‘ verstanden wird“, merkt Beate Helbig-Reuter zu Recht an (Helbig-Reuter 2006: 43). Die Festlegung von Standards zieht unweigerlich die Notwendigkeit einer Qualitätsüberprüfung nach sich, die sich an den Schulen in der – bald bundesweiten<sup>5</sup> – Einführung des Zentralabiturs und in

---

4 Dazu gehören Bredella (2002 und 2005), Burwitz-Melzer (2005), Hellwig (2005) und Küster (2003 und 2004).

5 Außer Rheinland-Pfalz haben mittlerweile alle Bundesländer das Zentralabitur eingeführt bzw. entsprechende Vorbereitungen getroffen.

der Etablierung von Vergleichsarbeiten am Ende der 10. Klasse manifestiert. Gleichsam als flankierende Maßnahme ist im Jahr 2004 in Berlin das der Humboldt-Universität angegliederte „Institut für Qualitätssicherung im Bildungswesen“ (IQB)<sup>6</sup> gegründet worden, das die Bildungsstandards für die 1. Fremdsprache weiterentwickeln, operationalisieren, normieren und überprüfen soll.

Die allgemein beobachtbare Tendenz einer am Ziel der Überprüfbarkeit ausgerichteten Standardisierung von Bildungs- bzw. Lernzielen hat auch und gerade vor den *fremdsprachlichen* Curricula nicht Halt gemacht. Die neue Rahmenplangeneration zeichnet sich vor allem durch die detaillierte Formulierung von Abschlussstandards sowohl für die sprachlichen Fertigkeiten Lesen, Schreiben, Hören, Sprechen und Hörsehen als auch für den Umgang mit Texten und Medien und für den Erwerb von deklarativem Wissen über Sprache (Wortschatz und Grammatik) aus. Diese Entwicklung verdankt sich u.a. der Verabschiedung des „Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen“ (GER)<sup>7</sup>, der zum großen Teil Sprachkompetenzniveaus und Beurteilungsraster für die oben genannten Fertigkeiten und Sprachlernbereiche vorgibt und diese zudem detailliert ausdifferenziert. Sie resultiert aber auch aus der Leitbildfunktion, den die von der Kultusministerkonferenz (KMK) für die 1. Fremdsprache bundesweit verabschiedeten Bildungsstandards mittlerweile auch für die sogenannten nachgelernten Fremdsprachen erlangt haben.<sup>8</sup> Den Vorgaben des GER folgend, betonen die neuen fremdsprachlichen Curricula die Bedeutung der sprachlichen Fertigkeiten als Teilfertigkeiten einer übergeordneten interkulturellen kommunikativen Kompetenz und legen genauestens fest, was die Lernenden in den einzelnen Fertigungs- und Kompetenzbereichen am Ende der Sekundarstufe I (Mittlerer Schulabschluss) und am Ende der Sekundarstufe II (Abitur) können bzw. welche Niveaustufen des GER sie erreichen sollen.

Ein Vorzug der neuen Rahmenplangeneration besteht ohne Frage in der Festlegung von für alle modernen Fremdsprachen verbindlich zu erreichenden Niveaustufen in den verschiedenen Kompetenzbereichen. Manche Bundesländer formulieren dabei die zu erreichenden Kompetenzstufen im Zwei-Jahres-Rhythmus aus (6./8./10. und 12. Klassenstufe)<sup>9</sup>, andere beschränken sich auf standardorientierte Niveaubeschreibungen für den Mittleren Schulabschluss (MSA, am Ende der 10. Klasse) und für das Zentralabitur.<sup>10</sup>

In diesem Kontext gilt es hervorzuheben, dass die Standardorientierung deutlich auf die kommunikativen Kompetenzen der Sprachlernenden fokussiert ist (unter besonderer Berücksichtigung der Kompetenz ‚Sprechen‘) und so ihr Sprachkönnen und nicht ihr Sprachwissen in den Mittelpunkt stellt. Sie nimmt damit endgültig und ex-

---

6 Siehe dazu die Website des Instituts: [www.iqb.hu-berlin.de](http://www.iqb.hu-berlin.de).

7 Dieser wird im folgenden als GER zitiert.

8 Wie stark eine Vielzahl der neuen Lehrpläne und curricularen Vorgaben für die romanischen Sprachen auf die Bildungsstandards für die 1. Fremdsprache rekurren, zeigt Caspari (2005).

9 Das gilt z.B. für die Französischkernlehrpläne in Nordrhein-Westfalen und den Rahmenlehrplan für die Grundschule und die Sekundarstufe I für Französisch (1./2. und 3. Fremdsprache) in Berlin.

10 Wie das Erreichen der jeweiligen Niveaustufe in den verschiedenen Kompetenzbereichen im Unterricht und in Prüfungen evaluiert werden kann, ist freilich eine Frage, die die Theorie und die Praxis in den nächsten Jahren erst noch beantworten müssen. Hier liegt im Übrigen ein zentrales Arbeitsfeld des oben bereits erwähnten IQB, das zur Zeit Aufgabenformate für den Englisch- und Französischunterricht zur Überprüfung des in den einzelnen Fertigungsbereichen jeweils erreichten Kompetenzniveaus entwickelt und erprobt.

plizit Abschied von einem Fremdsprachenunterricht, der auf Wortschatz- und Grammatikerwerb einerseits und auf den Umgang mit Lesetexten andererseits ausgerichtet ist. Zugleich betonen die aktuellen Rahmenpläne die Bedeutung des Erwerbs von Methodenkompetenz im Fremdsprachenunterricht (wie etwa Lernstrategiewissen), die die Lernerautonomie zu fördern und einen lebenslangen (Sprach-)Lernprozess anzustoßen vermöge, und formulieren als oberstes Leitziel des Fremdsprachenunterrichts den nachhaltigen Erwerb einer umfassenden interkulturellen Handlungskompetenz. Hier vollzieht sich auch auf curricularer Ebene ein zu begrüßender Paradigmenwechsel, den die fremdsprachendidaktische Theorie und zumindest in Teilen auch die Praxis des Lehrens und Lernens fremder Sprachen bereits vollzogen haben.

Die Kompetenz- und Standardorientierung kann dabei durchaus auch im Detail überzeugen, zum Beispiel da, wo die neuen Rahmenpläne in Anlehnung an den GER Standards auch zu kommunikativen Teilkompetenzen wie Hörverstehen und Hörsehverstehen formulieren, die bisher in der Praxis (und in der Theorie) vernachlässigt wurden.<sup>11</sup> So wird implizit der Stellenwert von Medien wie Film, Fernsehen, Radio und Internet im Fremdsprachenunterricht erhöht und – darin der Entwicklung in den Textwissenschaften folgend – der Textbegriff und damit der Gegenstandsbereich des Fremdsprachenunterrichts explizit erweitert.

Gleichwohl ist die skizzierte Entwicklung in mehrfacher Hinsicht nicht unproblematisch. Die in den neuen Fremdsprachenplänen formulierten Standards schreiben zu erreichende Niveaustufen am Ende der Sekundarstufen I und II im Wesentlichen für die kommunikativen Teilkompetenzen fest; die aktuellen Curricula folgen damit dem von der Pragmalinguistik abgeleiteten Leitziel der kommunikativen Kompetenz, fächern diese in eine Vielzahl von Teilkompetenzen (Schreiben, Lesen, Hören etc.) auf, die wiederum in zu erlernende Strategien und Techniken untergliedert sind, und bestimmen für diese jeweils Abschlussstandards. Es handelt sich somit um *Sprachstandards*, die die kommunikative Kompetenz der Lerner sicherstellen sollen und im Kern einem Nützlichkeitsprinzip folgen.

Wenn Eva Burwitz-Melzer an den nationalen Bildungsstandards für die 1. Fremdsprache kritisiert, dass diese „ausgerechnet die Lernbereiche eines Faches aussparen, die Bildung, kulturelle Werte und Persönlichkeitsbildung repräsentieren, und sich statt dessen auf die Aufzählung von Lerntechniken und pragmatischen Kommunikationsinhalten konzentrieren“ (vgl. Burwitz-Melzer 2005: 61), trifft dies auch auf die *Sprachstandards* zu, die die neue Rahmenplangeneration dominieren. Freilich zeichnen sich die bildungsrelevanten Bereiche, die Burwitz-Melzer hier anführt, dadurch aus, dass sie um einiges schwerer zu normieren und zu operationalisieren sind als die verschiedenen kommunikativen Fertigkeiten und Fähigkeiten. Es scheint, dass Bildungsstandards sich von Sprachstandards gerade dadurch unterscheiden, dass letztere sich normieren und operationalisieren lassen und erstere nicht. Das erklärt auch, warum Sprachstandards in der gegenwärtigen Evaluationskultur *en vogue* sind, Bildungsziele dagegen zunehmend an Boden verlieren. Zugleich motiviert es den Etikettenschwindel, Sprachstandards als Bildungsstandards auszugeben, denn wo Bildungsziele – weil nicht in Niveaustufen portionierbar – kaum noch eine Rolle

---

11 Doff und Klippel (2007: 75) erinnern in ihrer soeben erschienenen exzellenten Englischdidaktik daran, dass „[v]on der Zeit, die wir mit Kommunikation verbringen, 45 Prozent auf Hören, 30 Prozent auf Sprechen, 16 Prozent auf Lesen und 9 Prozent auf Schreiben“ entfallen.

spielen, der Begriff der Bildung aber nicht ganz aus der nach ihm benannten Debatte verschwinden darf, liegt es nahe, das eine für das andere auszugeben.

Problematisch ist diese „Inflation von Standards“ (Christ 2005: 80) aber auch, weil sie in Konkurrenz zum Prinzip der Lernerautonomie und zu der daraus folgenden Individualisierung des Sprachlernprozesses tritt.<sup>12</sup> Dies ist umso bedeutsamer, als die neuen Lehrpläne, die zu rund der Hälfte und mehr aus der Festlegung von Standards und aus Kompetenzbeschreibungen bestehen, sich zugleich in anderen Kapiteln die Förderung der Selbstkompetenz der Schüler auf die Fahnen schreiben. Diese sollen von den Lehrern (als Lernberater) dazu angeleitet werden, ihren Sprachlernprozess zunehmend autonom zu gestalten und zu evaluieren (z.B. durch das eigenverantwortliche Führen von Portfolios). Die aus dem Prinzip der Lernerautonomie sich ableitende Notwendigkeit von mehr eigenverantwortlicher Evaluation und autonomer Steuerung des Lernprozesses konkurriert so mit der sich aus der Festlegung von Standards bzw. Niveaustufen ergebenden Notwendigkeit von normierter Fremdevaluation (Vergleichsarbeiten, Zentralabitur etc.).

Burwitz-Melzer äußert in diesem Zusammenhang die Befürchtung, dass der Unterricht in der Erfüllung von Sprachstandards und Strategietraining und damit in einem *teaching to the test* aufgehen könne (vgl. Burwitz-Melzer 2005: 60). In der Tat sind die im modernen Fremdsprachenunterricht der Sekundarstufe I und II zu erfüllenden Standards so umfangreich und so genau bis ins Detail festgelegt, dass sich der Lehrende fragt, was überhaupt noch an Unterrichtszeit zur Verfügung steht, wenn die Standards erfüllt und alle Strategien und Techniken eingeübt sind. Auch ein Blick auf die Neuerscheinungen der Schulbuchverlage im Bereich der modernen Fremdsprachen in den letzten Jahren bestätigt Burwitz-Melzers Befürchtung. Immer mehr Publikationen tragen Titel wie „Lesetechniken“, „Hörverstehen“<sup>13</sup> und „Fertigkeit Sprechen“ (vgl. Schatz 2006); lehrwerksunabhängige Übungsbücher firmieren unter dem Reihentitel „Compétences“<sup>14</sup>. Und Kopiervorlagen wie „Train, test and check“<sup>15</sup>, mit denen man angeblich ganz einfach die Bildungsstandards für Englisch erreichen kann, wird es sicher bald auch für Französisch und Spanisch geben. Es steht zu befürchten, dass der moderne Fremdsprachenunterricht durch die Standardorientierung der neuen curricularen Vorgaben eine „Testitis“ zu gewärtigen hat, die in einem bisher nicht gekannten Ausmaß zur isolierten Einübung und Überprüfung von Fertigkeiten führt.

Darüber hinaus erweisen sich die kompetenz- und standardorientierten Lehrpläne auch im Detail als nicht unproblematisch. Dies zeigt beispielsweise ein Blick auf die Standards, die für die produktiven Fertigkeiten (Sprechen und Schreiben) einerseits und die rezeptiven Fertigkeiten (Lesen und Hören) andererseits festgelegt wurden.

---

12 Auf dieses Problem hat bereits Küster (2006: 20f.) hingewiesen.

13 Beides sind Themenschwerpunkte der Zeitschrift DER FREMDSPRACHLICHE UNTERRICHT SPANISCH (Heft 3/2004 und Heft 8/2005); ganz ähnliche, zum Teil identisch lautende Titel trugen in den letzten Jahren aber auch Hefte der beiden anderen vom Friedrich Verlag für den modernen Fremdsprachenunterricht herausgegebenen Zeitschriften DER FREMDSPRACHLICHE UNTERRICHT ENGLISCH und DER FREMDSPRACHLICHE UNTERRICHT FRANZÖSISCH.

14 So der Titel einer bei Klett erscheinenden Reihe für den Französischlerner, die ausdrücklich als Fertigkeitentraining verstanden werden will und jeweils in Klammern hinter der Fertigkeit, die mit dem Übungsbuch trainiert wird, die Niveaustufe des GER angibt, die damit angeblich erreicht werden kann.

15 „Train, test and check“. Kopiervorlagen mit kombinierter Audio-CD und CD-ROM. Braunschweig 2005.

Die meisten aktuellen Lehrpläne und curricularen Vorgaben für Französisch und Spanisch erwarten von den Schülern mit dem Abitur das Erreichen der Niveaustufe B2 oder C1 des GER – und dies unabhängig davon, ob die jeweilige Fertigkeit dem rezeptiven oder dem produktiven Sprachgebrauch zuzurechnen ist. Soweit ich sehe, wird diese Unterscheidung bisher nur in den neuen Rahmenplänen des Landes Sachsen und im Kerncurriculum für die modernen Fremdsprachen der Länder Berlin, Brandenburg und Mecklenburg-Vorpommern berücksichtigt, die die rezeptiven Fertigkeiten am Ende der Schulkarriere auf der Niveaustufe C1 ansiedeln, die produktiven dagegen – sinnvollerweise – nur auf der Niveaustufe B2.

Hier wird einmal mehr deutlich, dass die gegenwärtige Standard- und Kompetenzorientierung nicht selten einen unreflektierten Umgang mit Normen und Niveaustufen nach sich zieht, eine Tatsache, die in der Euphorie über die nunmehr vermeintlich erreichte Vergleichbarkeit von Sprachkönnen unterzugehen droht.

### **3. Zwischen Entkulturalisierung und Freigabe der Inhalte**

Ein besonderes Charakteristikum des Fremdsprachenunterrichts (sowohl der alten als auch der modernen Sprachen) besteht darin, dass sein Gegenstand ein doppelter ist. Der Fremdsprachenunterricht unterscheidet sich dadurch grundlegend von allen anderen Unterrichtsfächern mit Ausnahme des muttersprachlichen Deutschunterrichts.

Zum einen und zuerst ist sein Gegenstand die fremde Sprache als solche. Dazu gehört sowohl deklaratives Wissen über die Struktur und Geschichte der jeweiligen Zielsprache als auch prozedurales Wissen, d.h. das Beherrschen der verschiedenen produktiven und rezeptiven Sprechhandlungen. Für den zuletzt genannten Gegenstandsbereich legen die neuen Rahmenpläne detaillierte *Sprachstandards* fest, die zum Teil in irreführender Weise als Bildungsstandards ausgegeben werden.

Zum anderen ist der Erwerb von Wissen über die Sprache und das Einüben fremdsprachlicher Teilfertigkeiten nicht ohne Inhalte möglich. Diese machen den zweiten Gegenstand des Fremdsprachenunterrichts aus, der unter dem Begriff des soziokulturellen Wissens zusammengefasst werden kann.

Die Frage der soziokulturellen Inhalte wird seit jeher kontrovers diskutiert und ist eng verbunden mit der Bestimmung der grundlegenden Funktion des Fremdsprachenunterrichts, die je nach historisch-politischem Kontext, in dem dieser angesiedelt ist, beträchtlich variiert. Vor dem Hintergrund der Funktionsgeschichte des neusprachlichen Unterrichts im vergangenen Jahrhundert zeichnen sich zwei – zum Teil gegenläufige – Prinzipien ab, die die soziokulturellen Inhalte des Fremdsprachenunterrichts maßgeblich bestimmen: das Nützlichkeitsprinzip auf der einen und das Bildungsprinzip auf der anderen Seite.<sup>16</sup> Das Nützlichkeitsprinzip favorisiert die kommunikative Kompetenz in diversen funktionalen Kontexten (vom Reisen bis zum Arbeiten im jeweiligen Zielland) als oberstes Leitziel des Fremdsprachenunterrichts, das Bildungsprinzip dagegen die Vermittlung landeskundlicher und literarischer Kenntnisse und die Möglichkeit zu fremdkulturellen (auch ästhetischen) Erfahrungen, die einen

---

16 Zydariß (2005: 331f.) spricht in Anlehnung an Hüllen (1960) vom „Bildungswert“ und „Gebrauchswert“ fremdsprachlicher Kenntnisse.

lebenslangen Prozess der Selbstreflexion und selbstkritischen Standortbestimmung der Lernenden in Gang setzen.

Der GER und auch die Bildungsstandards für die 1. Fremdsprache sparen die Frage der Inhalte – wie schon von verschiedener Seite festgestellt wurde (vgl. z.B. Legutke 2005: 73ff) – weitgehend aus und verfolgen ein pragmatisch-utilitaristisches Konzept des Fremdsprachenlernens, das sich am Nützlichkeitsprinzip orientiert. Dies dürfte ein nicht unwesentlicher Grund dafür sein, dass – wie im Folgenden genauer beleuchtet wird – die zielsprachenspezifischen soziokulturellen Inhalte in den curricularen Vorgaben für den modernen Fremdsprachenunterricht heute zunehmend an Bedeutung verlieren bzw. zur Disposition gestellt werden. Dieses Phänomen erscheint umso interessanter, als das Prinzip der Inhaltsorientierung in der Fremdsprachendidaktik (und auch in der Unterrichtspraxis) sukzessive an Bedeutung gewinnt. Beide Entwicklungen sind jedoch zwei Seiten ein und derselben Medaille.

Was die Festlegung von soziokulturellen Inhalten für den modernen Fremdsprachenunterricht in den neuen Rahmenplänen und curricularen Vorgaben angeht, so lassen sich zwei Tendenzen – die aufs engste miteinander verknüpft sind – beobachten: Auf der einen Seite kristallisiert sich zunehmend die Tendenz heraus, den Inhaltsbereich des Fremdsprachenunterrichts zu „entkulturalisieren“<sup>17</sup> bzw. – um in der Terminologie Wolfgang Halletts zu sprechen – transkulturelle, globale Themen als Gegenstände zu favorisieren und zielkulturelle, zielsprachenspezifische dafür zurückzudrängen.<sup>18</sup> Diese Tendenz ist je nach Bundesland und je nach Fremdsprache mehr oder minder stark ausgeprägt.<sup>19</sup> Nordrhein-Westfalen und Rheinland-Pfalz beispielsweise favorisieren noch ein Modell<sup>20</sup>, das zielkulturelle fremdsprachenspezifische Inhalte in den Mittelpunkt des Unterrichtsgeschehens rückt, und geben dafür konkrete thematische Vorgaben und Lektürehinweise. In den neuen Lehrplänen des Freistaates Sachsen für den Leistungskurs Französisch in den Jahrgangsstufen 11/12 dagegen alternieren bereits zielkulturelle Themen wie „Frankophone Literatur“ und „Nationale und internationale Bedeutung des französischen Films“ mit transkulturellen Themen wie „Umweltschutz“ und „Medien zwischen Objektivität und Manipulation“.<sup>21</sup> Ähnliches lässt sich für die hessischen Lehrpläne für Französisch und Spanisch für die gymnasiale Oberstufe feststellen, wobei bei einem Vergleich der beiden Fremdsprachen auffällt, dass der hessische Lehrplan für Französisch sehr viel stärker auf transkulturelle Themen setzt als der für Spanisch. Auch im Kerncurriculum der Länder Berlin, Brandenburg und Mecklenburg-Vorpommern für den Französisch- und

---

17 Diesen treffenden Begriff verwendet Zydati (2005: 331f.).

18 Wolfgang Hallet (2002: 43ff.) unterscheidet drei Diskurssphären des Fremdsprachenunterrichts, „denen die bedeutsam-belangvollen Diskurse zugehören, an denen die Schülerinnen und Schüler teilhaben (lernen) sollen“: *die eigenkulturelle Diskurssphäre, die zielkulturelle Diskurssphäre und die transkulturelle Diskurssphäre.*

19 Generell lässt sich sagen, dass die bis zum Ende des vergangenen Jahrhunderts in Kraft getretenen Lehrpläne für die modernen Fremdsprachen (vgl. z.B. die entsprechenden Lehrpläne Nordrhein-Westfalens und Niedersachsens) noch eher zielsprachenspezifische kulturelle Inhalte favorisieren als die nach der Jahrtausendwende ratifizierten Lehrpläne und curricularen Vorgaben, in denen zunehmend „entkulturalisierte“ Inhalte erscheinen.

20 Im Fall von Rheinland-Pfalz gilt das Gesagte nur für Französisch, weil dort zur Zeit für Spanisch ein neuer Rahmenplan entwickelt wird, der den alten, der aus dem Jahr 1985 stammt, ersetzen soll.

21 Die aktuellen Lehrpläne des Freistaates Sachsen sind einzusehen unter [www.sachsen-macht-schule.de](http://www.sachsen-macht-schule.de).

Spanischunterricht in der Gymnasialen Oberstufe<sup>22</sup> geraten zunehmend transkulturelle Themen in den Blick, wie schon an den Titeln der Themenfelder für die vier Semester deutlich wird: *Individuum und Gesellschaft, Nationale und kulturelle Identität, Eine Welt – Globale Fragen, Herausforderungen der Gegenwart*.<sup>23</sup>

Die zweite Tendenz, die sich mit Blick auf die soziokulturellen Inhalte des Fremdsprachenunterrichts in den neuen curricularen Vorgaben und Lehrplänen feststellen lässt, ist ihre sukzessive Freigabe. Baden-Württemberg verzichtet beispielsweise in seinen neuen Bildungsplänen<sup>24</sup> für Französisch und Spanisch für die Sekundarstufen I und II auf jegliche Festlegung von Themenfeldern und konkreten soziokulturellen Inhalten und auf deren Zuweisung auf Schuljahre bzw. Kursstufen. Unter dem Titel „Soziokulturelles Wissen“ werden lediglich recht allgemein gehaltene Hinweise auf mögliche Inhaltsbereiche gegeben. Die Schüler, so heißt es dort zum Beispiel, „sind vertraut mit Grundzügen der politischen, wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Wirklichkeit Frankreichs und mit einigen Aspekten des kulturellen Lebens“.<sup>25</sup> Ähnlich verfährt auch Bremen, wobei hier noch für die Sekundarstufe II beispielhaft bestimmte Kursthemenfolgen und mögliche konkrete Inhalte zusammengestellt werden. Hier offenbart sich zudem ein weiteres Merkmal der Standardorientierung, das Helbig-Reuter hervorgehoben hat: „die *Selbstverantwortung der Schulen*: Schulen erhalten einen zunehmenden Gestaltungsfreiraum, um die Schüler zur Erreichung der verbindlich gesetzten Standards zu führen“ (vgl. Helbig-Reuter 2006: 41). Dieser Gestaltungsfreiraum erstreckt sich zuerst und vor allem auf die Auswahl der soziokulturellen Inhalte des Fremdsprachenunterrichts, die damit bis zu einem gewissen Grad – und je nach Bundesland in einem unterschiedlichen Grad – zur Disposition gestellt werden.

Beiden oben beschriebenen Tendenzen gemeinsam ist die Abkehr von einem Lehrplankonzept für die modernen Fremdsprachen, das vor allem dazu neigte, die zielsprachenspezifischen soziokulturellen Inhalte (insbesondere was die Literatur betrifft) zu kanonisieren, und – besonders in der Sekundarstufe II – lange Themen- oder Stoffkataloge und Lektürelisten hervorbrachte, hinter denen andere Kompetenzbereiche des Fremdsprachenlernens zurücktraten und mitunter bis zur Unkenntlichkeit verblassten. Nachvollziehbar und begrüßenswert ist das Bestreben, die Inhalte des modernen Fremdsprachenunterrichts an die gewandelten lebensweltlichen Bezüge der jugendlichen Fremdsprachenlerner und ihre aktuellen persönlichen Interessen, ihre eigenkulturellen Erfahrungen und Einschätzungen anzupassen. Dies legen nicht nur pragmatisch-utilitaristische Erwägungen nahe, sondern auch die Erkenntnis, dass beim Fremdsprachenlernen Eigenkulturelles nicht ausgeblendet, sondern als emotionaler und kognitiver Hintergrund angesehen und aufgerufen werden muss, vor dem Zielkulturelles überhaupt erst wahr- und aufgenommen werden kann. Folgerich-

---

22 Dieses Kerncurriculum wurde in einem länderübergreifenden Projekt vom Berliner Landesinstitut für Schule und Medien (LISUM), vom Landesinstitut für Schule und Medien Brandenburg (LISUM Bbg) und vom Landesinstitut für Schule und Ausbildung Mecklenburg-Vorpommern (L.I.S.A.) unter Berücksichtigung der jeweiligen landesspezifischen schulrechtlichen Bestimmungen erarbeitet und zum Schuljahr 2006/2007 in Kraft gesetzt.

23 Dieser Rahmenlehrplan für die gymnasiale Oberstufe ist u.a. auf folgender Website einzusehen: [www.berlin.de/sen/bildung/schulorganisation/lehrplaene](http://www.berlin.de/sen/bildung/schulorganisation/lehrplaene).

24 Die entsprechenden Bildungspläne sind einzusehen auf der folgenden Website: [www.bildungsstaerkt-menschen.de/service/downloads/bildungsplaene](http://www.bildungsstaerkt-menschen.de/service/downloads/bildungsplaene).

25 Vgl. ebenda: Bildungsplan Gymnasium, Kompetenzen und Inhalte für Französisch (1. und 2. Fremdsprache), Gymnasium – Kursstufe, 143.

tig wird z.B. im Berliner Rahmenlehrplan für die gymnasiale Oberstufe Französisch bei der Erläuterung der zu behandelnden Inhalte an verschiedenen Stellen explizit darauf hingewiesen, dass im Unterricht Eigenkulturelles und Zielkulturelles in einen Dialog miteinander treten sollen.<sup>26</sup>

Eine solche Art der Themenfindung verdankt sich auch den zur Zeit in Theorie und Praxis dominierenden Prinzipien der Handlungs-, Inhalts- und Lernerorientierung des Fremdsprachenunterrichts, die in der Methode des *Task-Based Language Learning* (TBL) zusammengeführt werden. Die beim TBL favorisierten Inhalte und die dazu gehörigen *tasks* sollen u.a. – vor allem zwecks signifikanter Steigerung des sprachlichen *outputs* der Lernenden – eine realitätsbezogene Sprachverwendung anbahnen, möglichst lernerorientiert sein, zur Aushandlung von Bedeutung anregen und bei den Lernern kognitive Prozesse in Gang setzen. Die Kulturspezifität der für den Fremdsprachenunterricht ausgewählten Inhalte ist in diesem Zusammenhang kein (primäres) Auswahlkriterium mehr. Stattdessen werden die Inhalte des Fremdsprachenunterrichts vorzugsweise aus den beiden anderen Diskurssphären, die Hallet in seinem oben bereits erwähnten Modell ausweist, gewählt: der transkulturellen und der eigenkulturellen Diskurssphäre. Müller-Hartmann und Schocker-von Ditfurth weisen deshalb zu Recht darauf hin, dass die Methode des TBL in besonderer Weise dazu geeignet sei, auf „*lingua-franca*-Situationen vorzubereiten, ohne dabei den Fremdsprachenunterricht verkürzt utilitaristisch zu definieren“.<sup>27</sup> Hier erhellt im Übrigen, dass das didaktische Prinzip der Inhaltsorientierung durchaus konform geht mit den oben beschriebenen Tendenzen der Entkulturalisierung und schleichenden Freigabe der zielsprachenspezifischen soziokulturellen Inhalte des modernen Fremdsprachenunterrichts. Die Inhaltsorientierung gebietet nämlich insbesondere auch, an Eigenkulturelles der Sprachlernenden anzuknüpfen und dieses in transkulturelle Zusammenhänge zu stellen. Dies ist ein durchaus wichtiges Unterfangen, aber der Fremdsprachenunterricht – vor allem in der Sekundarstufe II und vor allem derjenige der nachgelernten romanischen Sprachen – darf sich nicht in der Anbahnung von *lingua-franca*-Situationen erschöpfen. Er muss auch gewährleisten, dass den Schülern soziokulturelles Fachwissen über die Zielländer vermittelt wird – nicht zuletzt deshalb, weil häufig genug genau das die Schüler interessiert und sie zur Wahl einer bestimmten, zumal romanischen Fremdsprache bewogen hat. Auch gilt sowohl für den Erst- wie für den Zweitspracherwerb, dass „Spracherwerb [...] als Prozeß der gleichzeitigen Integration sprachlichen und soziokulturellen Wissens angesehen werden“ muss (vgl. Buttjes 1996: 85).

Darüber hinaus steht zu befürchten, dass der Fremdsprachenunterricht und die Fremdsprachendidaktik verarmen, wenn die Frage nach den spezifischen Inhalten und Themen einer *bestimmten* Fremdsprache nicht mehr ernsthaft gestellt wird. Welche Themen und Gegenstände ein besonderes zielsprachenspezifisches Bildungs-

---

26 Vgl. z.B.: „Die Schülerinnen und Schüler vergleichen die fremden Lebenswelten mit ihrer eigenen.“ (20); „Ausgehend von der Formulierung und Diskussion ihrer persönlichen Wahrnehmungen, Einschätzungen und Erfahrungen begegnen die Schülerinnen und Schüler der historischen und aktuellen politischen Dimension der deutsch-französischen Beziehungen“ (20); „Ausgehend von ihrer eigenen Sprachenbiografie erwerben sie Kenntnisse über den Stellenwert der französischen und deutschen Sprache in Europa, innerhalb der europäischen Institutionen, in der nationalen Arbeitswelt, in mehrsprachigen Gesellschaften, in den Regionen.“ (20) Dieser Rahmenlehrplan gilt – wie oben bereits gesagt – auch für die Länder Brandenburg und Mecklenburg-Vorpommern.

27 Vgl. Müller-Hartmann / Schocker-v. Ditfurth (2005a: 3 [Herv. i. O.]).

potenzial aufweisen und welche eher nicht, ist eine zentrale Frage, die die fachspezifischen Rahmenpläne und auch die Fremdsprachendidaktik nicht vollkommen unbeantwortet lassen sollten. Das gilt auch und besonders deshalb, weil das oberste Leitziel der neuen Kompetenzlehrplangeneration darin besteht, den Lernenden eine umfassende und nachhaltige interkulturelle Handlungskompetenz zu vermitteln, die es ihnen erlaubt, sich im fremden Land einfühlsam und verständnisvoll zu bewegen. Eben dazu bedarf es auch eines landesspezifischen soziokulturellen Wissens.

#### **4. Was sind bildungsrelevante Inhalte im modernen Fremdsprachenunterricht?**

Bildung im Fremdsprachenunterricht geht freilich nicht in der Vermittlung ziellandspezifischen soziokulturellen Wissens auf. Bildung ist mehr und anderes als der Erwerb eines vorab festgelegten Wissenspensums. Was aber genau heißt Bildung im Kontext des Fremdsprachenunterrichts? Und: Was sind dementsprechend bildungsrelevante Inhalte bzw. Gegenstände desselben?

Bildung ist ein unabgeschlossen bleibender Prozess, der auf die Erziehung bzw. Weiterentwicklung des Individuums abzielt. Das sich bildende Individuum verortet sich in einem größeren heterogenen Ganzen, das es historisch und systematisch wahrzunehmen und zu verstehen lernt. Es überprüft sein Denken und Handeln kritisch, um andere, aber auch sich selbst besser zu verstehen. Eine so verstandene Bildung ist eine ganzheitliche Persönlichkeitsbildung, die kognitive und emotionale Komponenten gleichermaßen berücksichtigt und miteinander verbindet. Sie fördert die Entwicklung eines kenntnisreichen und verfeinerten Selbst- und Weltverständnisses und die individuelle Autonomie. Eine solche Persönlichkeitsentwicklung manifestiert sich nicht zuletzt in einem (selbst-)kritischen, kreativen und autonomen Sprachgebrauch – und zielt auch darauf ab – und damit in einer wachsenden *language awareness*, die sich in rezeptiven und produktiven Sprechhandlungen gleichermaßen zeigt.

Was kann der moderne Fremdsprachenunterricht zur Förderung eines so verstandenen Bildungsprozesses beitragen? Zuerst kann er fachspezifische Wissensbestände bereitstellen, die (räumlich und/oder zeitlich) fremde Welten verstehen helfen und so vielfältige Alteritätserfahrungen ermöglichen, die auf das Selbstverständnis des Individuums zurückwirken. Zudem kann er als Vermittler von Haltungen und Einstellungen das Verständnis für andere Weltansichten fördern und damit eine „nie endende Infragestellung der Prämissen eigenen Denkens, [...] eine Reflexion der eigenen Erfahrungen und Wertentscheidungen“ (Küster 2004: 197) anbahnen. Im emotionalen Bereich kann er die Bereitschaft zum Perspektivenwechsel und zur Perspektivenkoordination und die für das Verständnis anderer Kulturen so wichtige Empathiefähigkeit ausbilden. Er kann also Fremdverstehen und Selbstverstehen in ein dynamisches Verhältnis zueinander setzen, das dem Fremdsprachenlerner neue Perspektiven auf sich und die Welt eröffnet. Ein solches differenzierteres Welt- und Selbstverständnis, das sich im Fremdsprachenunterricht ausbilden soll, erstreckt sich auch auf einen anderen, bewussteren Umgang mit der Sprache, der fremden und der eigenen, der kritisch-argumentierende und spielerisch-kreative Sprechhandlungen integriert.

Legt man diesen Bildungsbegriff zugrunde und stimmt man der Forderung zu, dass der moderne Fremdsprachenunterricht zur Förderung eines solchen Bildungsprozesses beitragen soll, stellt sich die Frage: Welche spezifischen Inhalte und Gegenstän-

de können diesen Bildungsprozess in besonderer Weise in Gang setzen und fördern? Oder anders gefragt: Was sind bildungsrelevante, nicht-triviale Inhalte des Fremdsprachenunterrichts? Ebendiese Fragen sind es, die die neue kompetenz- und standardorientierte Rahmenplangeneration kaum mehr stellt, weil sie sich an einem auf Sprachstandards eingeeengten Begriff von Bildungsstandards bzw. Bildungszielen orientiert, welcher im Wesentlichen abprüfbare und normierbare sprachliche Fertigkeiten und kommunikative Kompetenzen umfasst. Es ist jetzt weitgehend den Fachkonferenzen bzw. den einzelnen Lehrerinnen und Lehrern anheim gestellt, die konkreten Inhalte und Gegenstände auszuwählen, anhand derer die sprachpraktischen Kompetenzen im Fremdsprachenunterricht ausgebildet werden. Inwiefern diese Inhalte und Gegenstände bildend im oben dargelegten Sinn sind bzw. sein sollen, wird oft genug nicht mehr problematisiert. Der Gebrauchswert ist häufig das entscheidende, vermeintlich besonders schülerorientierte Kriterium für die Auswahl von Inhalten des Fremdsprachenunterrichts. Zur Orientierung für Lehrerinnen und Lehrer in diesem sprachkompetenzlastigen, pragmatisch-utilitaristischen curricularen Raum bieten die Länder Berlin und Brandenburg z.B. sogenannte Handreichungen<sup>28</sup> an, die aus seitenlangen Lektüre- und Medienlisten und bibliographischen Hinweisen auf fachdidaktische Literatur bestehen. Hier wird das Konzept der veralteten Stofflehrpläne durch die Hintertür unreflektiert wieder eingeführt.

Was zur Bestimmung bildungsrelevanter Inhalte im Fremdsprachenunterricht erforderlich ist, sind nicht seitenlange Listen von Gegenständen und ausufernde bibliographische Hinweise, sondern ein mit Blick auf den Bildungsanspruch des jeweiligen Fremdsprachenunterrichts wohldurchdachter Kriterienkatalog für die Auswahl insbesondere von zielsprachenspezifischen soziokulturellen Themen und Gegenständen.

Ein solcher Katalog könnte unter anderem folgende Kriterien beinhalten:

Bei der Auswahl der Themen für den Französisch- und Spanischunterricht ist zu überprüfen, inwiefern die ausgewählten Inhalte ...

- dazu beitragen, zielsprachenspezifisches historisches und systematisches Wissen zu vermitteln, dessen Kenntnis für das Verstehen des Selbstverständnisses und der Weltsicht der in Frage stehenden Zielländer unabdingbar ist;
- repräsentativ sind für die aktuellen gesellschaftspolitischen Diskurse und soziokulturellen Trends in den Zielsprachenländern;
- auf interkulturelle Begegnungssituationen mit unterschiedlichen Individuen aus den Zielsprachenländern nachhaltig vorbereiten;
- erfahrbar machen, dass die fremden individuellen Sicht- und Verhaltensweisen zwar kulturell geprägt sind, ihre spezifische Ausprägung sich aber nicht in ihrer kulturellen Bedingtheit erschöpft;
- Alteritätserfahrungen ermöglichen, die das Eigene in einem neuen Licht erscheinen lassen;
- zum Verstehen der fremden Welten und Weltsichten multiperspektivisches Denken und eine Perspektivenkoordination erforderlich machen;

---

28 Diese Handreichungen sind einzusehen auf der Website des Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg: [www.lisum.de](http://www.lisum.de).

- sensibilisieren für fremde Wirklichkeitsmodelle und Einstellungen/Haltungen und Gelegenheit bieten zur Empathieschulung;
- die interne Vielstimmigkeit der fremden (und der eigenen) Kultur vor Augen führen und zu einer Auseinandersetzung damit anregen;
- ästhetische Erfahrungen ermöglichen, die auch emotionale Zugänge zu fremden Lebenswelten und Wirklichkeitsmodellen eröffnen;
- *language awareness* und den bewussten, auch kreativ-produktiven Umgang mit (fremder und eigener) Sprache fördern und so die Imaginationskraft schulen.

Diese – unvollständige – Liste liest sich nachgerade wie eine Zusammenschau der besonderen Vorteile, die der Einsatz literarischer Texte (und anderer fiktionaler Medien) im Fremdsprachenunterricht bietet. Und so ist es kein Zufall, wenn Michael K. Legutke feststellen kann: „Bezeichnenderweise verschwinden mit den Inhalten auch literarische Texte als Gegenstände von fremdsprachlichen Bildungsprozessen. Sie werden in den KMK-Papieren nicht einmal mehr genannt.“ (Legutke 2005: 172) In der Tat gilt diese Feststellung nicht nur für KMK-Papiere wie etwa die Bildungsstandards für die 1. Fremdsprache, sondern auch für den GER und für viele der neuen Rahmenpläne und curricularen Vorgaben, wenn auch nicht für alle im selben Maße.<sup>29</sup>

Doch die Tendenz, literarische Texte im Besonderen und fiktionale Welten im Allgemeinen als Gegenstände des Französisch- und Spanischunterrichts zur Disposition zu stellen, ist unübersehbar. Zwar werden literarische Texte (und dazu zähle ich im Sinne eines erweiterten Textbegriffs auch Filme und andere fiktionale Medien) nicht als Gegenstand des Fremdsprachenunterrichts ausgeschlossen oder prinzipiell in Frage gestellt, aber Sach- und Gebrauchstexte, die den lebensweltlichen Bezug des Französisch- und Spanischunterrichts sicherstellen sollen – und deren Einsatz sich einem pragmatisch-utilitaristischen Verständnis von Fremdsprachenlernen verdankt (s.o.) – rücken zunehmend ins Zentrum der Curricula.<sup>30</sup> Auch hierin sehe ich eine (Über-)Reaktion auf die alten Stofflehrpläne, die in der Sekundarstufe I im Wesentlichen die Arbeit mit Lehrbuchtexten und in der Sekundarstufe II vor allem die Arbeit mit literarischen Texten und zudem einen kognitiv-analytischen Umgang mit ihnen favorisierten.

Die Notwendigkeit, auch Sach- und Gebrauchstexte – sowohl auf der Input- als auch auf der Outputebene – in den modernen Fremdsprachenunterricht zu integrieren, steht außer Frage.<sup>31</sup> Doch sind Sach- und Gebrauchstexte auf der einen Seite und literarische Texte auf der anderen in Bezug auf ihre Funktion im Fremdsprachenunterricht nicht einfach austauschbar. In den aktuellen Berliner Rahmenlehrplänen für die gymnasiale Oberstufe für Französisch und Spanisch heißt es im Vorwort zu dem Kapitel *Kompetenzen und Inhalte*: „Die Themenfelder sind verbindlich. Eine Vernetzung der verschiedenen Inhalte aus den unterschiedlichen Themenfeldern ist prinzi-

---

29 Die Länder Rheinland-Pfalz und Hamburg – um nur zwei Beispiele zu geben – legen sehr detailliert fest, welche literarischen Genres zu lesen sind. Sie geben zudem konkrete Literaturhinweise, die verschiedene Epochen abdecken.

30 Ob dies auch für den Fremdsprachenunterricht an den Schulen gilt, ist eine Frage, die zu untersuchen lohnen würde.

31 Viele neuere Publikationen zur Schulung der Lese- und Schreibkompetenz im Fremdsprachenunterricht haben in überzeugender Weise deutlich gemacht, wie wichtig es ist, das Textsortenspektrum, das Schüler rezipieren und produzieren müssen, möglichst vielfältig zu gestalten und auch in der Oberstufe keineswegs auf literarische Textsorten zu beschränken.

piell möglich. Bei der Behandlung der jeweiligen Inhalte ist die sich bietende Medien- und Textsortenvielfalt auszuschöpfen.“<sup>32</sup> Eine solche Formulierung suggeriert, es sei egal, wann und in welchem Umfang welche literarischen Texte im Unterricht gelesen werden. Sie suggeriert auch, dass die in Frage stehenden Textsortenkategorien (Sachtexte, Gebrauchstexte und literarische Texte) im Fremdsprachenunterricht prinzipiell dieselben Funktionen erfüllen bzw. dieselben Lernzielbereiche (Kenntnisse, Fertigkeiten, Haltungen/Einstellungen) abdecken können. Die Frage nach dem besonderen Bildungssinn literarischer Texte erscheint dann obsolet. Die Tatsache, dass sowohl der GER als auch die Bildungsstandards für die 1. Fremdsprache und jetzt auch mehrere aktuelle Rahmenpläne und curriculare Vorgaben in verschiedenen Bundesländern diesem Trend folgen, scheint mir ein wesentlicher Grund dafür zu sein, dass im fremdsprachendidaktischen Diskurs an den Universitäten wieder zunehmend die Frage diskutiert wird, welchen Stellenwert literarische Texte im Fremdsprachenunterricht einnehmen sollten und worin ihr besonderes didaktisches Potenzial besteht.<sup>33</sup>

Der Rahmen des vorliegenden Beitrags bietet nicht genügend Raum, diese wichtigen Fragen im Detail zu diskutieren. Überdies scheinen mir die einschlägigen Diskussionsbeiträge aus den letzten Jahren deutlich genug gemacht zu haben, dass sogenannte Sach- und Gebrauchstexte eher und vornehmlich – wenn auch nicht ausschließlich – zur Vermittlung von Kenntnissen und zur Schulung von Fertigkeiten eingesetzt werden können und sollten, wohingegen literarische Texte eher und vornehmlich – wenn auch nicht ausschließlich – zur Sensibilisierung für und zur Infragestellung von Haltungen und Einstellungen eingesetzt werden können und sollten. Das Bildungspotenzial literarischer Texte geht zudem noch über diesen dritten großen Lernzielbereich hinaus, wenn wir ihre ästhetische Funktion und damit ihr kreatives, sprachspielerisches und imaginatives Potenzial berücksichtigen.

Nachgedacht werden sollte in diesem Zusammenhang erneut über die Frage, welche Literatur der in Frage stehenden Zielländer im Fremdsprachenunterricht im Hinblick auf die oben formulierten Bildungsziele gelesen werden sollte. Die neue Rahmenplangeneration vernachlässigt auch diese Frage – vermutlich um nicht einer erneuten und allseits verpönten Kanonisierung literarischer Texte für den Fremdsprachenunterricht Vorschub zu leisten. Fraglich ist aber, ob es tatsächlich berechtigt und richtig ist, die Auswahl der literarischen Texte für den Fremdsprachenunterricht dem Belieben (und also den individuellen Vorlieben und Kenntnissen der Fremdsprachenlehrer) zu überlassen, gleichsam nach dem Motto „Anything goes“. Ansgar Nünning und Carola Surkamp haben in ihrem kürzlich erschienenen Buch „Englisch unterrichten“ einen überzeugenden Vorschlag für einen Kriterienkatalog gemacht, anhand dessen Literatur für den schulischen Englischunterricht ausgewählt werden sollte (vgl. Nünning / Surkamp 2006: 49f.). Er lässt sich unschwer auch auf den Französisch- und Spanischunterricht übertragen und bietet zudem wichtige Anhaltspunkte für die Beantwortung der Frage, welches didaktische Potenzial in literarischen Texten – im Unterschied zu Sach- und Gebrauchstexten – steckt. Die hier eingeschlagene Richtung gilt es weiterzuverfolgen und Kriterien für die verschiedenen modernen Fremdspra-

---

32 Vgl. Rahmenlehrplan Französisch für die gymnasiale Oberstufe und Rahmenlehrplan Spanisch für die gymnasiale Oberstufe, jeweils S. 19.

33 Vgl. dazu z.B. Bredella (2007), Burwitz-Melzer (2005a und 2006), Hellwig (2005), Küster (2003) und Nünning / Surkamp (2006).

chen gemäß ihrer je spezifischen Stellung in den Bundesländern und in den schulischen Bildungsgängen auszudifferenzieren.

## 5. Fazit

Es dürfte deutlich geworden sein, dass der Begriff der Bildung, den auch die neuen Bildungsstandards im Namen führen – gerade auch im Hinblick auf den Fremdsprachenunterricht – wieder ernst genommen werden muss. Ein solchermaßen verstandener Bildungsbegriff lässt sich nicht standardisieren und in Niveaustufen pressen. Denn er hebt auf individuelle Prozesse ab, die sich nicht normieren lassen.

Noch nicht deutlich genug geworden ist, dass die in Abschnitt 4 aufgelisteten Kriterien für die Auswahl bildungsrelevanter Inhalte des modernen Fremdsprachenunterrichts sich nicht ausschließlich unter Rückgriff auf fiktionale Textwelten erfüllen lassen. Literarische Texte sind zwar in besonderer Weise dazu geeignet, den oben formulierten Kriterien zu genügen. Doch ist es letztlich das Zusammenspiel fiktionaler und nicht-fiktionaler Textwelten in sich wechselseitig perspektivierenden intertextuellen und intermedialen Reihen, das den an den Fremdsprachenunterricht herangetragenen Bildungsansprüchen am besten wird genügen können. Auch die Art des Umgangs mit den fremdsprachigen Textwelten – seien sie nun fiktional oder nicht-fiktional – spielt dabei eine nicht zu vernachlässigende Rolle. So scheinen handlungs- und prozessorientierte Aufgaben in besonderer Weise dazu geeignet zu sein, Bildungsprozesse im Fremdsprachenunterricht zu initiieren und zu vertiefen.

Auch solche Gegenstände und Inhalte, die im Wesentlichen der Schulung von Fertigkeiten und der Ausbildung der kommunikativen Kompetenz des Fremdsprachenlerner dienen – also in erster Linie den pragmatisch-utilitaristischen Ansprüchen an Fremdsprachenunterricht genügen – haben natürlich im modernen Fremdsprachenunterricht ihren Platz. Weder sollte der Bildungswert noch der Gebrauchswert des Fremdsprachenunterrichts einseitig favorisiert werden – zumindest nicht an den sogenannten allgemeinbildenden Schulen. Vielmehr sollte für ein ausgewogenes, auch die spezifischen Interessen und Sprachlernmotivationen der Schüler berücksichtigendes Verhältnis beider Konzepte gesorgt werden.

Bei der Auswahl der Themen und Inhalte sollten alle drei von Hallet vorgestellten Diskurssphären im Fremdsprachenunterricht zum Tragen kommen: die transkulturelle, die eigenkulturelle und die zielkulturelle. Deshalb gilt es, auf eine schleichende, zum Teil unreflektierte „Entkulturalisierung“ der Inhalte des Fremdsprachenunterrichts aufmerksam zu machen und vor einer Überbetonung der transkulturellen und eigenkulturellen Diskurssphären zuungunsten der zielkulturellen Diskurssphäre zu warnen – aus mehreren Gründen.

Eine solche „entkulturalisierte“ Auswahl der Inhalte ist nicht per se schüler- bzw. lernerorientiert, wie gelegentlich suggeriert wird. Französisch und Spanisch (oder noch „kleinere“ Fremdsprachen wie Italienisch, Polnisch oder Portugiesisch) verdanken ihre Attraktivität (nicht nur) als Schulfremdsprachen auch und gerade dem Interesse der Schüler an zielsprachenspezifischen soziokulturellen Inhalten, die sie im Unterricht behandelt wissen wollen. Geschieht dies nur bruchstückhaft, sinkt bei vielen Schülern die Motivation, die betreffende Sprache weiter zu lernen, u.a. auch deshalb, weil sie kein Interesse daran haben, die eigenkulturellen und transkulturellen Inhalte, die sie gegebenenfalls schon im Englischunterricht behandelt haben, noch einmal in ähnlicher Weise in einer weiteren Fremdsprache zu verhandeln. Eine Übergewich-

tung der eigenkulturellen und transkulturellen Diskurssphäre entspricht einem *lingua-franca*-Modell, wie es allenfalls für das Englische interessant sein mag. Für die nachgelernten Fremdsprachen kann dieses Modell nicht in gleicher Weise greifen.

Die diagnostizierten Tendenzen zur „Entkulturalisierung“ der Inhalte des Fremdsprachenunterrichts einerseits und zur sukzessiven Freigabe ihres nicht primär linguistischen Inhaltsbereichs andererseits könnten tatsächlich zum „Schwinden eines autonomen fremdsprachlichen Unterrichts“ führen (Decke-Cornill 1999: 168). Sie sind deshalb auch im Kontext der Debatte über den bilingualen Fremdsprachenunterricht zu betrachten. Der bilinguale Unterricht in seinen verschiedenen Spielarten (vgl. Zydati 2007) verankert das Fremdsprachenlernen in inhaltlicher Hinsicht im Sachfach. Dessen Themen und Gegenstände, die zumeist gesellschaftswissenschaftlicher und historischer Art sind und vornehmlich der transkulturellen Diskurssphäre angehören, bestimmen und perspektivieren das bilinguale Unterrichtsgeschehen. Dieses Prinzip, das fraglos viele Vorteile auch für das Fremdsprachenlernen birgt (vgl. Rössler 2002), strahlt mittlerweile auf den gesamten, mithin auch auf den nicht bilingualen Fremdsprachenunterricht aus. Auch gegen diese schleichende Bilingualisierung des herkömmlichen Fremdsprachenunterrichts gilt es die persönlichkeits- und allgemeinbildenden Momente des Französisch- und Spanischunterrichts wieder stark zu machen.

## Literaturverzeichnis

- Bach, G. / Timm, J.-P. (Hrsg.) (201996): Englischunterricht. Tübingen und Basel.
- Bausch, K.-R. / Christ, H. / Königs, F.G. / Krumm, H.-J. (Hrsg.) (2002): Neue curriculare und unterrichtsmethodische Ansätze und Prinzipien für das Lehren und Lernen fremder Sprachen. Tübingen.
- Bausch, K.-R. / Christ, H. / Königs, F.G. / Krumm, H.-J. (Hrsg.) (2003): Der Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen in der Diskussion. Tübingen.
- Bausch, K.-R. / Burwitz-Melzer, E. / Königs, F.G. / Krumm, H.-J. (Hrsg.) (2005): Bildungsstandards für den Fremdsprachenunterricht auf dem Prüfstand. Tübingen.
- Becker, G.E. (2004): Bildungsstandards – Ausweg oder Alibi. Weinheim / Basel.
- Bliesener, U. (2002): Einige kritische Anmerkungen zum Stand der Dinge. In: Neusprachliche Mitteilungen 55, 130-134.
- Bredella, L. (2002): Fremdsprachenunterricht ohne Inhalte? Multikulturelle Texte im Fremdsprachenunterricht. In: Bausch, K.-R. u.a. (Hrsg.): Neue curriculare und unterrichtsmethodische Ansätze und Prinzipien für das Lehren und Lernen fremder Sprachen. Tübingen, 41-45.
- Bredella, L. (2003): Lesen und Interpretieren im „Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen“: Die Missachtung allgemeiner Erziehungsziele. In: Bausch, K.-R. / Christ, H. / Königs, F.G. / Krumm, H.-J. (Hrsg.): Der Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen in der Diskussion. Tübingen, 45-56.
- Bredella, L. (2005): Bildungsstandards, Kerncurricula und bildungsrelevante Gegenstände. In: Bausch, K.-R. / Burwitz-Melzer, E. / Königs, F.G. / Krumm, H.-J. (Hrsg.): Bildungsstandards für den Fremdsprachenunterricht auf dem Prüfstand. Tübingen, 47-56.
- Bredella, L. (2006): Bildungsstandards und ihre Umsetzung. In: Timm, J.-P. (Hrsg.): Fremdsprachenlernen und Fremdsprachenforschung: Kompetenzen, Standards, Lernformen, Evaluation. Tübingen, 105-122.
- Bredella, L. (2007): Der Bildungssinn literarischer Texte. Zum Verhältnis zwischen Literaturwissenschaft und Literaturdidaktik. In: Baum, M. / Gohrbandt, D. (Hrsg.): Wissenschaft der Fachdidaktik: Literatur und Sprache im Vermittlungszusammenhang. Landau, 19-42.

- Burwitz-Melzer, E. (2005): Bildungsstandards auf dem Prüfstand. In: Bausch, K.-R. / Burwitz-Melzer, E. / Königs, F.G. / Krumm, H.-J. (Hrsg.): Bildungsstandards für den Fremdsprachenunterricht auf dem Prüfstand. Tübingen, 57-66.
- Burwitz-Melzer, E. (2005a): Kompetenzen für den Literaturunterricht heute. Ein Beitrag zur standardorientierten Didaktik des Fremdsprachenunterrichts. In: Fremdsprachen Lehren und Lernen 34, 94-110.
- Buttjes, D. (1996): Lernziel Kulturkompetenz. In: Bach, G. / Timm, J.-P. (Hrsg.): Englischunterricht. Tübingen und Basel, 69-102.
- Caspari, D. (2005): Von Bildungsstandards zu Lehrplänen. In: Bausch, K.-R. / Burwitz-Melzer, E. / Königs, F.G. / Krumm, H.-J. (Hrsg.): Bildungsstandards für den Fremdsprachenunterricht auf dem Prüfstand. Tübingen, 67-77.
- Christ, H. (2005): Bildungsstandards für eine neue Evaluationskultur? In: Bausch, K.-R. / Burwitz-Melzer, E. / Königs, F.G. / Krumm, H.-J. (Hrsg.): Bildungsstandards für den Fremdsprachenunterricht auf dem Prüfstand. Tübingen, 78-87.
- Christ, I. (2003): Auf dem Wege zu einer neuen Evaluationskultur im Fremdsprachenunterricht. In: Neusprachliche Mitteilungen 65, 157-169.
- Decke-Cornill, H. (1999): Einige Bedenken angesichts eines möglichen Aufbruchs des Fremdsprachenunterrichts in eine bilinguale Zukunft. In: Neusprachliche Mitteilungen 52, 164-170.
- Doff, S. / Klippel, F. (2007): Englischdidaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II. Berlin.
- Europarat / Rat für kulturelle Zusammenarbeit (Hrsg.) (2001): Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen. Berlin.
- Fehrmann, G. / Klein, E. (Hrsg.) (2004): Standards im Fremdsprachenunterricht – Theoretischer Anspruch und schulische Wirklichkeit. Bonn.
- Fehrmann, G. (2004): Qualitätssicherung im Französischunterricht durch Auswahl anspruchsvoller Texte. In: ders. / Klein, E. (Hrsg.): Standards im Fremdsprachenunterricht – Theoretischer Anspruch und schulische Wirklichkeit. Bonn, 125-155.
- Hallet, W. (2002): Fremdsprachenunterricht als Spiel der Texte und Kulturen. Intertextualität als Paradigma einer kulturwissenschaftlichen Didaktik. Trier.
- Hallet, W. / Müller-Hartmann, A. (2006): For better or for worse? Bildungsstandards Englisch im Überblick. In: Der fremdsprachliche Unterricht Englisch 81, 2-8.
- Helbig-Reuter, B. (2006): Standardorientierung: ein Paradigmenwechsel des fremdsprachlichen Lehrens und Lernens. In: Timm, J.-P. (Hrsg.): Fremdsprachenlernen und Fremdsprachenforschung: Kompetenzen, Standards, Lernformen, Evaluation. Tübingen, 35-68.
- Hellwig, K. (2005): Bildung durch Literatur. Individuelles Sinnverstehen fremdsprachiger Texte. Eine literaturdidaktische Tour d'Horizon. Frankfurt/M. u.a.
- Hu, A. (2005): Überlegungen zur Einführung von Bildungsstandards aus der Perspektive sprachlichen Lehrens und Lernens. In: Bausch, K.-R. / Burwitz-Melzer, E. / Königs F.G. / Krumm, H.-J. (Hrsg.): Bildungsstandards für den Fremdsprachenunterricht auf dem Prüfstand. Tübingen, 123-131.
- Klieme, E. u.a. (2003): Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Eine Expertise. Bonn.
- Küster, L. (2003): Plurale Bildung im Fremdsprachenunterricht. Ästhetisch-literarische und interkulturelle Aspekte von Bildung an Beispielen romanistischer Fachdidaktik. Frankfurt/M. u. a.
- Küster, L. (2004): Plädoyer für einen bildenden Fremdsprachenunterricht. In: Neusprachliche Mitteilungen 57, 194-198.
- Küster, L. (2006): Auf dem Ordnungswege. Zu Risiken und Nebenwirkungen der Bildungsstandards für die erste Fremdsprache. In: Der fremdsprachliche Unterricht Englisch 81, 20-21.
- Legutke, M.K. (2005): Innovation durch Bildungsstandards? In: Bausch, K.-R. / Burwitz-Melzer, E. / Königs F.G. / Krumm, H.-J. (Hrsg.): Bildungsstandards für den Fremdsprachenunterricht auf dem Prüfstand. Tübingen, 168-177.

- Müller-Hartmann, A. / Schocker-v. Ditfurth, M. (Hrsg.) (2005): Aufgabenorientierung im Fremdsprachenunterricht. Task-Based Language Learning and Teaching. Festschrift für Michael K. Legutke. Tübingen.
- Müller-Hartmann, A. / Schocker-v. Ditfurth, M. (2005a): Aufgabenorientierung im Fremdsprachenunterricht: Entwicklung, Forschung und Praxis, Perspektiven. In: dies. (Hrsg.): Aufgabenorientierung im Fremdsprachenunterricht. Task-Based Language Learning and Teaching. Tübingen, 1-49.
- Müller-Hartmann, A. / Schocker-v. Ditfurth, M. (2005b): Ein Themenheft zum aufgabenorientierten Fremdsprachenlernen? Weshalb es wahrscheinlich eine sehr gute Idee ist, sich mit diesem Ansatz auseinanderzusetzen. In: Praxis Fremdsprachenunterricht 4, 3-6.
- Nünning, A. / Surkamp, C. (2006): Englische Literatur unterrichten. Seelze/Velber.
- Pütz, W. (1999): Die neuen Richtlinien für das Fach Französisch in der Sekundarstufe II in Nordrhein-Westfalen. In: Französisch heute 30/3, 360-369.
- Rössler, A. (2002): Mehr Fremdverstehen? – Chancen interkulturellen Lehrens und Lernens im bilingualen Geschichtsunterricht Spanisch. In: Breidbach, St. / Bach, G. / Wolff, D. (Hrsg.): Bilingualer Sachfachunterricht. Didaktik, Lehrer-/Lernerforschung und Bildungspolitik zwischen Theorie und Empirie. Frankfurt/M.
- Schatz, H. (2006): Fertigkeit Sprechen. Berlin u.a.
- Schröder, K. (2004): Schule zwischen Selbst- und Fremdbestimmung: Pisa, Desi, die Bildungsstandards und die „neue Evaluationskultur“. In: Fehrmann, G. / Klein, E. (Hrsg.): Standards im Fremdsprachenunterricht – Theoretischer Anspruch und schulische Wirklichkeit. Bonn, 13-30.
- Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder der Bundesrepublik Deutschland (2004): Bildungsstandards für die erste Fremdsprache (Englisch/Französisch) für den Mittleren Schulabschluss. Beschluss vom 4.12.2003. München.
- Timm, J.-P. (Hrsg.) (2006): Fremdsprachenlernen und Fremdsprachenforschung: Kompetenzen, Standards, Lernformen, Evaluation. Festschrift für Helmut Johannes Vollmer. Tübingen.
- Vollmer, H.J. (2006): Bildungsstandards von oben – Bildungsstandards von unten. In: Der fremdsprachliche Unterricht Englisch 81, 12-16.
- Weinert, F.E. (Hrsg.) (2001): Leistungsmessungen in Schulen. Weinheim, Basel.
- Zydatißen, W. (2005): Bildungsstandards und Kompetenzniveaus im Englischunterricht. Konzepte, Empirie, Kritik und Kompetenzen. Frankfurt/M. u. a.
- Zydatißen, W. (2007): Bilingualer Sachfachunterricht in Deutschland: eine Bilanz. In: Fremdsprachen Lehren und Lernen 36, 8-25.