
ZRomSD 1,2 (2007)

Herausgegeben von Michael Frings und Andre Klump

*Zeitschrift
für Romanische Sprachen
und ihre Didaktik*

ibidem

ZRomSD 1,2 (2007)
Herausgegeben von Michael Frings und Andre Klump

Zeitschrift
für Romanische Sprachen und ihre Didaktik
(ZRomSD)

Heft 1,2

Oktober 2007

ISSN: 1863-1622

ISBN-10: 3-89821-870-8

ISBN-13: 978-3-89821-870-2

ibidem-Verlag
Stuttgart

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Bibliographic information published by the Deutsche Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek lists this publication in the Deutsche Nationalbibliografie; detailed bibliographic data are available in the Internet at <http://dnb.d-nb.de> .

Information bibliographique de la Deutsche Nationalbibliothek

La Deutsche Nationalbibliothek a répertorié cette publication dans la Deutsche Nationalbibliografie; les données bibliographiques détaillées peuvent être consultées sur Internet à l'adresse <http://dnb.d-nb.de> .

ISSN: 1863-1622

ISBN-13: 978-3-8382-5870-6

∞

© *ibidem*-Verlag

Stuttgart 2007

Alle Rechte vorbehalten

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlages unzulässig und strafbar. Dies gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und elektronische Speicherformen sowie die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

All rights reserved. No part of this publication may be reproduced, stored in or introduced into a retrieval system, or transmitted, in any form, or by any means (electronical, mechanical, photocopying, recording or otherwise) without the prior written permission of the publisher. Any person who does any unauthorized act in relation to this publication may be liable to criminal prosecution and civil claims for damages.

Die Herausgeber:

Dr. Michael Frings

Universität Trier, Romanistik, Fachbereich II
Universitätsring 15, 54296 Trier
frings@uni-trier.de, Tel.: +49 651 999 24 98

Dr. habil. Andre Klump

Universität Mainz, Romanisches Seminar, Fachbereich 05
Jakob-Welder-Weg 18, 55099 Mainz
klump@uni-mainz.de, Tel.: +49 6131 392 55 04

Der **wissenschaftliche Beirat** umfasst Fachexperten aus den Bereichen Sprachwissenschaft, Fachdidaktik und Schulpraxis:

Romanische Sprachwissenschaft:

Prof. Dr. Günter Holtus (Göttingen)
Prof. Dr. Johannes Kramer (Trier)
Prof. Dr. Ingrid Neumann-Holzschuh (Regensburg)
Prof. Dr. Rainer Schlösser (Jena)
Prof. Dr. Michael Scotti-Rosin (Mainz)
Prof. Dr. Dr. h.c. Wolfgang Schweickard (Saarbrücken)

Didaktik der Romanischen Sprachen:

Prof. Dr. Inez De Florio-Hansen (Kassel)
Prof. Dr. Christiane Fäcke (Augsburg)
Prof. Dr. Eva Leitzke-Ungerer (Halle-Wittenberg)
Prof. Dr. Eynar Leupold (Freiburg)
Dr. Christiane Neveling (Berlin)
Prof. Dr. Burkhard Voigt (Hamburg)

Schulpraxis:

Bernhard Bremm (Studienseminar, Trier)
Dr. Judith Dauster (Gymnasium am Stadtgarten, Saarlouis)
Jens Heiderich (Frauenlob-Gymnasium, Mainz)
Frank Schöpp (Augustinerschule, Friedberg)
Norbert Stöckle (Studienseminar, Mainz)
Dr. Jochen Willwer (Stefan-George-Gymnasium, Bingen)

Inhaltsverzeichnis

Aufsätze	9
INEZ DE FLORIO-HANSEN (Kassel)	
Abholen, aufbauen, ankommen – Französischunterricht nach dem Frühbeginn Englisch	11
JOCHEN WILLWER (Bingen)	
„Il faut une méthode qui soit efficace“ – Zur Einführung des <i>subjonctif</i> <i>présent</i> im Französischunterricht der Sekundarstufe I	39
MICHAEL FRINGS (Trier) & JENS HEIDERICH (Mainz)	
Döner im Klassenzimmer: <i>Mange du Kebab</i> von Lil’Maaz	57
JÜRGEN SCHMIDT-RADEFELDT (Rostock)	
Zu deutschen und romanischen Jugendsprachen	65
CHRISTIAN LANGROCK (Tarragona)	
Spanische Jugendsprache: Eine soziolinguistische Studie in Murcia	85
ILONA HRENKO (Casole d’Elsa)	
La competenza interculturale nell’insegnamento della lingua e cult- tura italiane	103
ALFRED TOTH (Tuscan, AZ)	
Das Rätoromanische (Ladinische) im Rahmen seiner Nachbarmund- arten	127
Rezensionen	137
Blaser, Jutta. 2007. <i>Phonetik und Phonologie des Spanischen. Eine syn- chronische Einführung</i> . (Monjour, Duisburg)	139
Dietrich, Wolf & Hoinkes, Ulrich & Roviró, Bárbara & Warnecke, Matthias, edd. 2006. <i>Lexikalische Semantik und Korpuslinguistik. Akten der Geckelertagung</i> . (Buch, Göttingen)	145
Duncker, Mónica & Hammer, Eva-Maria. 2006. <i>¡Vale! Unterrichtswerk für Spanisch</i> (Boos, Tholey)	147
Endruschat, Annette & Schmidt-Radefeldt, Jürgen. 2006. <i>Einführung in die portugiesische Sprachwissenschaft</i> . (Scotti-Rosin, Mainz)	150

Grünewald, Andreas. 2006. <i>Multimedia im Fremdsprachenunterricht. Motivationsverlauf und Selbsteinschätzung des Lernfortschritts im computergestützten Spanischunterricht.</i> (Schrader, Frankfurt)	155
Kiesler, Reinhard. 2006. <i>Einführung in die Problematik des Vulgärlateins.</i> (Frings, Trier)	159
Klenk-Lorenz, Renate. 2006. <i>Chansondidaktik: Wege ins Hypermedium. Impulse für den modernen Französischunterricht.</i> (Leitzke-Ungerer, Halle-Wittenberg)	163
Krechel, Hans. ed. 2007. <i>Französisch-Methodik. Handbuch für die Sekundarstufe I und II</i> (Reimann, Bamberg/Eichstätt)	167
Lebsanft, Franz & Gleßgen, Martin-Dietrich. edd. 2004. <i>Historische Semantik in den romanischen Sprachen.</i> (Kramer, Trier)	172
Martinez, Hélène & Reinfried, Marcus. edd. 2006. <i>Mehrsprachigkeitsdidaktik gestern, heute und morgen.</i> (Reimann, Bamberg/Eichstätt)	176
Michel, Andreas. 2006. <i>Die Didaktik des Französischen, Spanischen und Italienischen einst und heute.</i> (Holtus, Göttingen)	183
Michler, Christine. 2005. <i>Vier neuere Lehrwerke für den Französischunterricht auf dem Gymnasium. Eine kritische Fallstudie mit Empfehlungen für zukünftige Lehrwerke.</i> (Fritz, Hamburg)	185
Müller-Lancé, Johannes. 2006. <i>Latein für Romanisten. Ein Lehr- und Arbeitsbuch.</i> (Frings, Trier)	188
Münch, Christian H. 2005. <i>Sprachpolitik und gesellschaftliche Alphabetisierung. Zur Entwicklung der Schreibkompetenz in Katalonien seit 1975.</i> (Alario, Trier)	192
Sarter, Heidemarie. 2006. <i>Einführung in die Fremdsprachendidaktik.</i> (Klün, Mainz)	195
Wohlers, Jürgen. 2006. <i>Das altspanische Heldenepos „Cantar de Mio Cid“. Ansätze zu einer didaktischen Aufbereitung für den Spanischunterricht.</i> (Thiele, Münster)	199
Zeitschriftenschau: Neues zur Didaktik der Romanischen Sprachen	203
Eingegangene Schriften	243

Profil: <i>Prof. Dr. Andreas Wesch (Köln)</i>	251
Lehrveranstaltungen: <i>Didaktik der Romanischen Sprachen (SS 07)</i>	257
Autorenverzeichnis	267

AUFSÄTZE

Abholen, aufbauen, ankommen – Überlegungen zum Französischunterricht nach dem Frühbeginn Englisch

Inez De Florio-Hansen (Kassel)

1. Einleitung

Im folgenden Beitrag gehe ich auf einige Veränderungen ein, die sich für den Französischunterricht aus neueren gesellschaftlichen Entwicklungen und daraus resultierenden bildungspolitischen Maßnahmen ergeben. Im Rahmen des vorliegenden Aufsatzes ist es nicht möglich, den Gründen für die vielfältigen Entwicklungen der letzten Zeit im einzelnen nachzugehen. Dennoch möchte ich den Versuch machen, einige der gesellschaftspolitisch bedingten Maßnahmen, die das schulische Fremdsprachenangebot in seiner derzeitigen Ausprägung betreffen, zueinander in Beziehung zu setzen. Würde man sich ausschließlich auf die Darstellung einzelner Aspekte, z.B. Frühbeginn Englisch, G8, Bildungsstandards, Mehrsprachigkeitsprofile, Portfolio-Bewegung, beschränken, könnte man Chancen und Risiken vermutlich nicht so gut einschätzen wie auf der Grundlage einer – zugegebenermaßen unvollständigen – Zusammenschau. Vor allem aber hätten unterrichtspraktische Vorschläge nur eingeschränkte Gültigkeit, würden sie doch lediglich punktuell negativen Konsequenzen zu begegnen und positive Impulse zu nutzen suchen.

In den Abschnitten 2 und 3, dem ersten Hauptteil, soll anhand von Beispielen aus der schulischen Wirklichkeit aufgezeigt werden, welche Auswirkungen der neueren Entwicklungen bereits in einzelnen Bundesländern und insbesondere in ausgewählten Schulen spürbar sind. Dabei geht es um folgende Fragen:

- Welche Rückwirkungen haben die neueren bildungs- und schulpolitischen Maßnahmen auf den Französischunterricht?
- Wie gehen einzelne Schulen mit der veränderten Situation um?
- Was sollen Schüler/innen, Eltern und vor allem Lehrkräfte beachten, um zum erfolgreichen Französischlernen beizutragen?

Im zweiten Hauptteil dieses Beitrags (Abschnitte 4-6) werden Vorschläge für die veränderte Unterrichtspraxis gemacht:

- **Abholen**¹: Wie kann der Französischunterricht an den Englischunterricht in der Grundschule anknüpfen?
- **Aufbauen**: Wie kann der Französischunterricht gestaltet werden, damit er in Konkurrenz zu anderen Fächern bestehen kann und es nicht zu einem *teaching to the test* kommt?
- **Ankommen**: Welche Kompetenzen sollten im Rahmen eines Gesamtsprachenkonzepts ausgebildet werden, und welchen Beitrag kann der Französischunterricht in diesem Zusammenhang leisten?

2. *Global French?*

Nach dem politischen Willen der Europäischen Union basiert europäische Identität auf territorialer Viel- und individueller Mehrsprachigkeit. Damit wird aus der Not eine Tugend gemacht. Nach der wechsel- und leidvollen Geschichte, die einzelne europäische Länder über Jahrhunderte hinweg verbunden und vor allem getrennt hat, wäre es zum gegenwärtigen Zeitpunkt utopisch, sich offiziell auf eine gemeinsame Verkehrssprache, z.B. Englisch, zu verständigen. Die Forderung nach Dreisprachigkeit für alle Bürgerinnen und Bürger der Europäischen Union – nämlich Kenntnis der Muttersprache, des Englischen und einer „Nachbarsprache“ – wirkt beruhigend. Es bleibt abzuwarten, ob sie auch zu einer größeren Verbreitung von individueller Mehrsprachigkeit, also von belastbaren Kenntnissen in mindestens zwei (lebenden) Fremdsprachen, bei den Unionsbürgern führt. Eines macht diese Forderung deutlich: An Englisch führt kein Weg vorbei.

Es ist hier nicht der Ort, den Niedergang der englischen Sprache zu beklagen, zu dem es kommt, weil sich Millionen Menschen unterschiedlicher Muttersprache dieses Idioms für ihre Zwecke bedienen. Wenn aber von Identitätsentwicklung die Rede ist, müssten Varianten des Englischen gelehrt werden, die an bestimmte Nationen und deren Kulturen angebunden sind. Das Erlernen von *English *lite* (vgl. die Überlegungen von Pauels 2006) mag zwar nützlich sein.

¹ Diese Formulierung geht auf Christoph Edelhoff zurück, der sie in Vorträgen und Publikationen an verschiedenen Stellen verwendet hat (vgl. TEA: The English Academy).

Zur Persönlichkeitsentfaltung trägt *Global English* aber sicher nicht in gewünschtem Maße bei.

Überhaupt scheint Bildung gerade im Zusammenhang mit dem von der Europäischen Union und dem Europarat propagierten Erlernen von Zweit- und Fremdsprachen – sie werden oft als Schlüsselkompetenzen bzw. symbolisches Kapital gehandelt – keine große Rolle zu spielen. Zwar ist in Lippenbekenntnissen vieler (Europa-)Politiker immer wieder von sprachlicher Bildung die Rede, und im Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen wird auch die Ausbildung der Persönlichkeitskompetenz – *savoir-être* – angesprochen (Leupold 2007, 17). Man kann sich jedoch des Eindrucks nicht erwehren, dass in erster Linie pragmatische Sprachkenntnisse gemeint sind, die ein reibungsloses Funktionieren der Wirtschaft ermöglichen.

Mit dieser kritischen Sicht soll wirtschaftlicher Prosperität selbstverständlich keine Absage erteilt werden, im Gegenteil. Schule hat die Aufgabe, junge Menschen auf die mögliche Aufnahme einer Berufstätigkeit vorzubereiten. Schulische Bildung soll letztlich eine mündige, verantwortungsvolle Teilhabe am gesellschaftlichen Leben ermöglichen. Darüber hinaus führt Klieme (2005, 6) an:

Zum Kern pädagogischer Überzeugungen in ganz unterschiedlichen Denkrichtungen gehört es, die Individualität jedes Einzelnen zu akzeptieren. Professionelles Handeln von Lehrern und Erziehern rechnet mit der Autonomie und dem „Eigensinn“ der Subjekte, versucht, sie nicht einzuebnen, sondern zu achten und zu stützen.

Im Gegensatz zum *Global English*, welches vornehmlich utilitaristischen Zielen dient, kann gerade das Erlernen von Sprachen, die nicht (länger) als *lingua franca* gelten, dazu beitragen, die individuelle Persönlichkeit von Menschen zu entfalten. Aus diesem Blickwinkel hat das Französische gute Voraussetzungen im Zusammenspiel der europäischen Sprachen. Die kulturellen Leistungen Frankreichs sind für Europa und für Deutschland von so großer Bedeutung, dass die Kenntnis der französischen Sprache für Kinder und Jugendliche – über den Nutzen für berufliche und private Mobilität hinaus – einen nachhaltigen Bildungseffekt haben kann. Das setzt bestimmte Impulse seitens der Lehrkraft voraus (vgl. Abschnitte 4-6).

2.1 Fremdsprachlicher Frühbeginn

Während Lehrkräfte, Fachdidaktiker und alle an der Verbreitung des Französischen Interessierten damit beschäftigt waren, Argumente für den Frühbeginn Französisch zusammenzutragen, kam es – nicht zuletzt unter dem Eindruck wirtschaftlicher Gegebenheiten – zu einer bildungspolitischen Wende in Sachen „frühes Fremdsprachenlernen“: In fast allen Bundesländern wurde das Erlernen des Englischen meist ab Klasse 3, in Baden-Württemberg und Rheinland-Pfalz ab Klasse 1 verbindlich festgelegt. Ausnahmen von dieser Regelung bilden vornehmlich die grenznahen Regionen: Das Saarland bietet nur Französisch an, in Baden-Württemberg und Rheinland-Pfalz haben Grundschulkinder und ihre Eltern die Wahl zwischen Englisch und Französisch. Ausschließlich der Freistaat Thüringen setzt auf ein diversifiziertes Angebot für die Grundschule: Hier können Englisch, Französisch, Russisch oder Italienisch gelernt werden (Gompf 2005).

Mit der flächendeckenden Einführung einer Fremdsprache in der Grundschule wurde dem sogenannten Begegnungssprachenkonzept eine Absage erteilt. Seit Mitte der 1980er Jahre war dieses Modell in Nordrhein-Westfalen eingeführt und von anderen Bundesländern möglicherweise auch deshalb übernommen worden, weil es keine großen Kosten verursacht:

Fremdsprachenunterricht in der Grundschule sollte Phasen umfassen, in denen die Kinder abwechselnd durch englische, französische, niederländische, italienische und türkische Lieder, Reime und Rätsel für Fremdsprachen ‚sensibilisiert‘ werden sollten. Das zielgerichtete Lernen sprachpraktischer Kenntnisse von ‚nur‘ einer Fremdsprache war Nebensache, eine spezielle Ausbildung der Lehrkräfte für diesen Unterricht wurde als nicht erforderlich angesehen, und eine Weiterführung der in der Grundschule erworbenen Sprachkenntnisse in der Sekundarstufe aufgrund der Sprachenvielfalt ausgeklammert. Seit 2001 rückte Nordrhein-Westfalen von diesem Konzept allerdings schrittweise ab und hat seit dem Schuljahr 2005/06 davon endgültig Abstand genommen. (Gompf 2005, 3)

Es ist sicher richtig, dass das Erlernen von Fremdsprachen in lehrgangsbezogener Form auch in der Grundschule möglich und sinnvoll ist. Kinder möchten eine bestimmte Fremdsprache erlernen, sie möchten Erfolge vorweisen können, und sie wünschen sich ein entsprechendes Feedback (Doyé 1991).

Das sogenannte Begegnungssprachenmodell hat aber in jedem Fremdsprachenunterricht seine Daseinsberechtigung. Je größer die sprachliche und kultu-

relle Vielfalt in unseren Schulen wird, umso stärker muss für Sprachen sensibilisiert und Monolingualität in Frage gestellt werden. Um Schüler/innen mit Migrationshintergrund, die zur Zeit etwa 30% der Schülerschaft in der Bundesrepublik Deutschland ausmachen, die Chance zu eröffnen, eine mehrsprachige Identität zu entwickeln, ist Sprachbewusstheit im Sinne der Anerkennung ihrer Herkunftssprachen für sie selbst, aber auch für ihre deutschen Mitschüler/innen höchst bedeutsam. Nicht zuletzt können von der Umsetzung dieser Ziele auch Kinder und Jugendliche aus sogenannten bildungsfernen Schichten profitieren.

Inwiefern ist der Französischunterricht hier gefordert? Sprachenübergreifend unterrichten heißt in diesem Zusammenhang, Elemente des Begegnungssprachenmodells in den Unterricht der zweiten Fremdsprache einzubinden. Dabei kann das Europäische Portfolio der Sprachen eine Hilfe sein (vgl. Abschnitt 4). Außerdem kommt der zweiten Fremdsprache beim Auf- und Ausbau eines Gesamtsprachenkonzepts, welches das Lehren und Lernen von Mutter-, Zweit- und Fremdsprachen aufeinander bezieht, eine besondere Rolle zu. Erst wenn durch das Lehren und Lernen einer zweiten schulischen Fremdsprache Mehrsprachigkeit und Mehrkulturalität für alle Schüler/innen ins Blickfeld gelangen, ist die Anbahnung von *Language and Cultural Awarenesses* im Sinne einer (Be-)Achtung von sprachlicher und kultureller Heterogenität² verstärkt möglich.

2.2 Achtjähriges Gymnasium (G8)

Weitere Auswirkungen auf den Französischunterricht hat die Einführung von G8 in fast allen Bundesländern. Wo man noch zögerte, den Unterricht in der zweiten Fremdsprache bereits im sechsten oder sogar schon im fünften Schuljahr beginnen zu lassen, wurde man durch die Verkürzung der Gymnasialschulzeit um ein Jahr darin bestärkt. Die meisten Bundesländer bieten inzwischen die zweite Fremdsprache ab Klasse 6 an. Nordrhein-Westfalen hat im Jahre 2006 Lehrplanentwürfe für Französisch vorlegt: „Kernlehrplan Französisch im Gymnasium – Sekundarstufe I, Französisch ab Klasse 6“, „Kernlehrplan Französisch

² Ich übernehme hier den Begriff der Heterogenität, weil er in der deutschen Fachliteratur zu bildungs- und sprachpolitischen Fragen verbreitet ist. In anglophonen Untersuchungen wird meist der Terminus *Student Diversity* verwendet. Die bisher in diesen Forschungszusammenhängen vorgelegten Begriffe haben m.E. einen abwertenden Beigeschmack. Das gilt z.B. auch für ‚hybride Kulturen‘ (Hu 2003) und ‚multiple Identitäten‘ (a.a.O.).

in der Gesamtschule, Französisch ab Klasse 6“, „Kernlehrplan Französisch in der Realschule, Französisch ab Klasse 6“, (Fassungen vom 08.08.2006 vgl. www.learn-line.nrw.de). In allen drei Entwürfen werden die Kompetenzerwartungen am Ende der Jahrgangsstufe 6 beschrieben, und zwar im Bereich „Kommunikative Kompetenzen“, „Interkulturelle Kompetenzen“, „Verfügbarkeit von sprachlichen Mitteln und sprachliche Korrektheit“ sowie „Methodische Kompetenzen“. In allen drei Fassungen heißt es gleich zu Beginn: „Am Ende der Jahrgangsstufe 6 erreichen die Schülerinnen und Schüler die Kompetenzstufe A1 des GeR [Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen, DF-H] mit Anteilen von A2 im rezeptiven Bereich.“

Die Freude über die Vorverlegung des Französischunterrichts in Klasse 6 – und mancherorts sogar in Klasse 5 – ist nicht ungetrübt. Das Französische steht zu anderen Sprachen in größerer Konkurrenz als früher, eröffnet sich doch in Gymnasien die Perspektive, eine größere Zahl von Schülern an eine dritte oder sogar vierte Fremdsprache heranzuführen. Dazu ein Auszug aus dem Brief des Schulleiters des Gymnasiums Zitadelle der Stadt Jülich (Info-Heft für die Klasse 6: Informationen zur Sprachenwahl, Stand April 2007, www.gymnasium-zitadelle.de):

Liebe Schülerin, lieber Schüler unserer 5. Klassen,
mit dem Eintritt in die Klasse 6 unseres Gymnasiums steht eine wichtige Entscheidung an, nämlich welche Fremdsprache Du als zweite ab Klasse 6 bekommst.
Die zweite Fremdsprache ist am Gymnasium ein Wahlpflichtfach, d.h. es kommt zur ersten Fremdsprache Englisch nun eine zweite hinzu. Hierbei hast Du jetzt die Wahl zwischen Latein und Französisch. Bei dieser Wahl spielt eine wichtige Rolle, wie du mit der ersten Fremdsprache zurechtgekommen bist. Haben sich hierbei schon Schwierigkeiten ergeben, wirst Du andere Überlegungen anstellen als in dem Fall, dass dir die erste Fremdsprache bisher leicht gefallen ist. Bei Schwierigkeiten mit der ersten Fremdsprache wird es nämlich weniger wahrscheinlich, dass Du in Klasse 8 noch eine dritte Fremdsprache wählst. Diese Überlegung hat auch Einfluss auf die Wahl der zweiten Fremdsprache. Denn wer erwägt, nur zwei Fremdsprachen zu lernen, muss sich fragen, ob dann nicht besser beide Fremdsprachen „modern“ bzw. „lebendig“ sein sollten. Wer sich bestimmt drei (oder gar vier) Fremdsprachen zutraut, kann mit Latein als 2. Fremdsprache für Französisch (und Spanisch) eine gute Grundlage legen, die auch in manchen Studiengängen immer noch verlangt wird.

Mit diesen Ausführungen suggeriert der Schulleiter – wahrscheinlich ungewollt – ein größeres Prestige des Lateinischen; diejenigen, die mit dem Erlernen von Fremdsprachen nicht so gut zurecht kommen, lernen am besten Französisch. Von

einem Angebot „Latein als dritte Fremdsprache“ ist nicht die Rede, aber im Anhang an den Brief findet sich eine „Information zur Sprachenwahl“. Sie beginnt mit: „An LATEIN führt kein Weg vorbei für den, ...“. Im Anschluss werden alle Studienabschlüsse *en détail* aufgeführt, für die das Lateinum bzw. das Kleine Lateinum erforderlich ist. Dann folgen Ausführungen zum Französischen. Mehrsprachige Profile nach dem Motto: (Englisch), Französisch, Spanisch ... werden nicht dargestellt.

Die Tendenz, für das Lateinische – zumindest indirekt – zu werben, wird auch in Veröffentlichungen aus anderen Bundesländern deutlich. In einem statistischen Überblick „Fremdsprachenunterricht in Baden-Württemberg – Wir sprechen alles außer Hochdeutsch ...“ führt Schwarz-Jung (2004, 29) aus:

Diesen (Sprach-)Gegebenheiten [d.h. in der Europäischen Union, DF-H] tragen zumindest die Gymnasien Rechnung. Dennoch verwundert es, dass Latein in Klassenstufe 5 nicht häufiger als erste Fremdsprache gewählt wird; schließlich ist Latein die Muttersprache vieler moderner Fremdsprachen (Portugiesisch, Spanisch, Französisch, Italienisch und Rumänisch) und schafft damit die ideale Basis für das Erlernen dieser Sprachen. Dieses Wahlverhalten wird sich vielleicht ändern, wenn mit dem Beginn des Schuljahrs 2007/08 bereits in Klasse 5 zu (üblicherweise) Englisch gleichzeitig eine zweite Fremdsprache gewählt werden muss. Hier könnten viele dem Latein vor Französisch den Vorzug geben.³

Französisch steht aber nicht nur in Konkurrenz zum Lateinischen, sondern auch zu anderen romanischen Sprachen. Während Französisch einen leichten, aber stetigen Rückgang zu verzeichnen hat (vgl. z.B. Schwarz-Jung 2004, 27), nimmt das Interesse der Gymnasiasten an Italienisch und Spanisch zu. So konnte der Spanischunterricht an Gymnasien in Baden-Württemberg in fünf Schuljahren (1998/99-2003/04) seinen Anteil von 7,7% auf 15,3% steigern. Das Französische wird in den nächsten Jahren hauptsächlich im Wettstreit zu Spanisch stehen. In einigen Bundesländern wird Spanischunterricht bereits ab Klasse 6 angeboten. So hält das Max-Planck-Gymnasium in Göttingen Spanisch als Alternative zu Französisch und Latein bereit. Zur Kursfolge findet man auf der Homepage der Schule (www.mpg.goe.net) folgende Hinweise:

³ Vgl. dazu: „Von den 40 570 Schülern in Klassenstufe 5 wählten im Schuljahr 2003/04 als erste Fremdsprache 88,5% Englisch, 5,6% Französisch, 5,9% Latein.“ (Schwarz-Jung a.a. O., 27)

- Spanisch ab Klasse 6: Ab dem Schuljahr 08/09, d.h. erstmals für die Schülerinnen und Schüler, die im August 2007 in Klasse 5 eintreten, werden wir Spanisch als zweite Fremdsprache in Klasse 6 neben Französisch und Latein anbieten. Grundlegendes zur Arbeit Klasse 6 findet sich in den Curricularen Vorgaben für diesen Jahrgang: db2.nibis.de/1db/cuvo/datei/1_franz_span_gym_5.pdf
- Spanisch ab Klasse 7: In der siebten Klasse wird Spanisch als Wahlpflichtunterricht (im ersten Jahr dreistündig, in Klasse 8 und 9 vierstündig) angeboten. Die Wahlpflichtsprache kann in Klasse 10 und ggf. bis zum Abitur weitergeführt werden, sie kann ab Klasse 10 auch an die Stelle der ersten oder zweiten Pflichtfremdsprache treten. Wird Spanisch als eine von zwei Fremdsprachen (aus dem Wahlpflichtbereich oder als zweite Fremdsprache) in Klasse 10 (altes Modell: Klasse 11) fortgeführt, so kann diese Sprache dann auf grundlegendem oder erhöhtem Anforderungsniveau bis zum Abitur geführt und im Rahmen der unterschiedlichen Schwerpunkte schriftliches oder mündliches Prüfungsfach sein. Vgl.: cdl.niedersachsen.de/blob/images/C12621825_L20.pdf
- Spanisch ab Klasse 10 (nach altem Modell ab Klasse 11, dieses letztmalig im Schuljahr 08/09): In dem dreijährigen Kurs (Klasse 10 bis 12, altes Modell: 11 bis 13) ist es möglich, die Auflagen zum Erwerb einer zweiten Fremdsprache für das Abitur abzugelten. Der Kurs führt ebenfalls – wenn gewünscht – zu einer schriftlichen oder mündlichen Abiturprüfung. Vgl.: cdl.niedersachsen.de/blob/images/C12621825_L20.pdf

Wahrscheinlich haben sich diejenigen, die am Erhalt und der Verbreitung des Französischen an deutschen Schulen interessiert sind, die immer wieder eingeforderte Diversifizierung des Fremdsprachenangebots anders vorgestellt. Wie kann der Französischunterricht sich in dieser Konkurrenzsituation behaupten? Indem im Unterricht möglichst viele Aspekte zum Tragen kommen, die für das Französische, und nur für das Französische, charakteristisch sind. Indem man den Unterricht attraktiv gestaltet. Vor allem aber indem die häufig beklagte „Grammatiklastigkeit“ (vgl. z.B. Bleyhl 1999) zugunsten anwendungsorientierter Lehr- und Lernaktivitäten aufgegeben wird (vgl. Abschnitt 5).

2.3 Qualitätskontrolle und Bildungsstandards

Stehen die in der Folge von internationalen Vergleichsstudien, vor allem von PISA, eingeführten Bildungsstandards nicht in krassem Widerspruch zu den soeben angedeuteten Vorschlägen? Stellen die Bildungsstandards und die damit einhergehenden Vergleichsarbeiten nicht einen deutlichen Rückschritt für den Fremdsprachenunterricht im allgemeinen und den Französischunterricht im besonderen dar? Qualitätskontrolle und Standards können positive Auswirkungen haben (vgl. auch die Überblicksdarstellung von Leupold 2007):

- Alle Schülerinnen und Schüler werden mit den gleichen Anforderungen konfrontiert. Durch klar formulierte Vorgaben werden schulische Leistungen in den einzelnen Bundesländern und zwischen ihnen vergleichbar.
- Die Standards sind nicht länger an Inhalten und fachlicher Systematik orientiert, d.h. die Input-Orientierung wird zugunsten einer Output- oder treffender *Outcome*-Orientierung⁴ aufgegeben.
- Für den Fremdsprachenunterricht weisen die Bildungsstandards und die daraus abgeleiteten Aufgaben für den Mittleren Abschluss (Sekretariat der KMK 2004) sowie für die Hauptschule (Sekretariat der KMK 2005a) im Gefolge des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens wünschenswerte Kompetenzen, insbesondere interkulturelle Kommunikationsfähigkeit und fächerübergreifende Mehrsprachigkeit, aus (vgl. auch Sekretariat der KMK 2005b).

Nicht Lehrziele sollen abgearbeitet, sondern Kompetenzen erreicht werden. „Kompetenz stellt die Verbindung zwischen Wissen und Können her und ist als Befähigung zur Bewältigung unterschiedlicher Situationen zu sehen“ (Klieme 2004, 13). Dass solche Fertigungs- und Fähigkeitsbündel immer auch affektive Komponenten haben und mit Gebrauch und Reflexion einhergehen, darauf weist Vollmer (2006, 13) nachdrücklich hin. In diesem Zusammenhang ist auch zu bedenken, dass vor allem umfassende Kompetenzen wie kritisches Denken, Problemlöse- sowie Kooperationsfähigkeit den aktuellen gesellschaftlichen Anforderungen entsprechen. Daher kann Bildung sich nicht auf die Akkumulation abprüfbarer Kompetenzen beschränken (Küster 2006, 20). Die im allgemeinen be-

⁴ Aus meiner Sicht ist *Outcome* ein weiterer Begriff; Output erinnert zudem stark an die überholte Computer-Metapher, bei der Input und Output gegenübergestellt werden.

grüßenswerte Orientierung am Ergebnis wird bisher jedoch nicht konsequent umgesetzt, und die von der KMK vorgelegten Konkretisierungen sind – insbesondere mit Blick auf den Französischunterricht – in folgenden Punkten verbesserungsbedürftig:

- Es werden statt Mindestanforderungen, die auch lernschwächere Schülerinnen und Schüler erreichen können, Regelstandards eingeführt, welche die Selektion im gegliederten Schulsystem – und Französisch trägt zur Selektion bei – begünstigen. Der Heterogenität der Lernenden, insbesondere der von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund, wird nicht Rechnung getragen.
- Die vorgelegten Regelstandards sind hoch angesetzt, so dass im Unterricht für andere Betätigungen wenig Raum bleibt, obgleich die Arbeit für die Standards laut Publikationen der KMK nur zwei Drittel der Unterrichtsarbeit ausmachen soll.
- Bisher wurden nur Aufgaben für die Fertigkeiten Hören, Sprechen, Lesen, Schreiben sowie die Sprachmittlung erarbeitet. Kommunikative, interkulturelle und methodische Kompetenzen werden zwar als Zielvorstellungen genannt, aber nicht in Aufgaben spezifiziert.
- Neben dieser Reduktion und Trivialisierung erfolgt die Objektivierung in den Aufgaben auf Kosten der Subjektivität. Es bedarf wohlüberlegter, langfristig angelegter Aufgaben, wenn Standardisierung die individuelle Sinnbildung nicht behindern soll.
- Die einseitige, unreflektierte Umsetzung der Standards in Aufgaben und Testformate beschränkt sich auf kognitive Aspekte. Die bei jeder sinnvollen Sprachverwendung wichtigen affektiven Komponenten bleiben ausgespart.
- Es wird der überholten Vorstellung Vorschub geleistet, instruktionistische Unterrichtsverfahren könnten zu Sprachkönnen führen. Das in zahlreichen „Trainingsanleitungen“ von den Verlagen vorgelegte Übungsmaterial führt ohne beträchtliche zusätzliche Anstrengungen seitens der Lehrkräfte und der Lernenden nicht zur anvisierten interkulturellen Kommunikationsfähigkeit.

- Es erfolgt eine zu einseitige Ausrichtung auf den Erwerb von Lernstrategien, d.h. Elaborations-, Wiederholungs- und Kontrollstrategien. „Intuitives Erspüren, Imagination, emotionale Ansprechbarkeit spielen beim Reden mit anderen Menschen, beim Schreiben, beim Lesen ebenso eine Rolle“ (Spinner 2004, 679).
- Die Lern- und Prozessorientierung, die den kumulativen Aufbau von Kompetenzen über Jahre hinweg nahe legt, wird nicht an Beispielen exemplifiziert, sondern bleibt den Kultusbürokratien und letztlich den Lehrkräften überlassen.
- Metakompetenzen für den Erwerb und die Anwendung der Kompetenzen werden nicht konkretisiert.
- Übergreifende Schlüsselqualifikationen, wie z.B. die mutter- und zweitsprachliche Kompetenz, spielen bei der Umsetzung bisher keine Rolle.
- Es ist zu fragen, ob für die anvisierten *content standards* und *performance standards* auch die notwendigen Ressourcen zur Verfügung stehen, von denen die Möglichkeiten des Lernens abhängen. Ravitch (1995) spricht in diesem Zusammenhang von *opportunity-to-learn-standards*.
- Wünschenswert wären außerdem Standards zur Unterrichtsqualität (vgl. Vollmer 2006, 15 sowie die Vorschläge von Doyé 2004).

Es ist zwar relativ leicht, „Lehren“ für den Französischunterricht aus dieser Kritik an den Bildungsstandards zu ziehen. Ob kritische Anmerkungen jedoch in der Praxis etwas bewirken, bleibt mit Vorsicht abzuwarten.

Tests sind immer ein probates Mittel, eine Reform bzw. das, was man dafür hält, durchzusetzen. Auf die destruktive Macht von Tests hat Shohamy wiederholt hingewiesen (z.B. 2001). Tests suggerieren Fortschritt, kann man sich doch der Illusion hingeben, es werde systematisch gelernt. Viele Eltern und nicht wenige Schüler/innen werden daher die Vergleichsarbeiten begrüßen, ohne sich Rechenschaft darüber abzulegen, dass solche Testverfahren allenfalls Teile der zielsprachigen Kompetenz, also des Sprachwissens, überprüfen. Ob Fremdsprachenlernende tatsächlich in französischsprachiger Kommunikation bestehen können, darüber sagen die Ergebnisse der bisher vorgelegten Tests wenig aus.

Außerdem sind wichtige Dimensionen des Fremdsprachenlernens bisher gar nicht in die Aufgabenformate integriert.⁵ Und selbst wenn es gelingt, interkulturelle Kommunikationsfähigkeit und Methodenkompetenz in aussagekräftiger Form abzuprüfen, sind wir immer noch ein gutes Stück von den wirklichen Zielen des Französischunterrichts entfernt.

Eine Fremdsprache erlernen heißt immer auch, neue Einsichten und zusätzliche Ausprägungen der Persönlichkeit zu gewinnen. Statt auf Testergebnissen zu insistieren, sollten Eltern und vor allem die Schüler/innen selbst über diesen „Mehrwert“ des Französischunterrichts nachdenken. Englisch mag „cool“ sein; Englisch mag nützlich sein; aber es kann nicht nur um „the survival of the fittest“ gehen. Französischunterricht sollte also in erster Linie – selbstverständlich nicht nur – auch daran gemessen werden, ob er Freude macht, ob die eingeforderte Anstrengung zu etwas führt, was Kinder und Jugendliche in ihrem Alltag bereichert. Hier sind die Lehrkräfte gefordert. Statt einem *teaching to the test* nachzugeben, sind „Inszenierungen“ gefragt, die Lernerfolgserlebnisse ermöglichen.

3. Französischunterricht hier und jetzt

Wenn Erziehung und Bildung gelingen sollen, muss Schule mehr sein als eine Stätte der Wissensvermittlung, mehr als eine bloße Unterrichtsanstalt; darauf hat Gudjons (2007) unlängst erneut hingewiesen. „Die Schule ist immer auch eine gegebene und subjektiv angeeignete Sozialumwelt“ (a.a.O.: 42). In diesen sozialen Kontext sind die einzelnen Unterrichtsfächer eingebettet. Wie können Lernumgebungen gestaltet werden, in denen der Französischunterricht angemessen zur Schulkultur beiträgt?

Zunächst einmal ist positiv anzumerken, dass viele Schulen auf ihrer Homepage detailliert über ihr Fremdsprachenangebot informieren. Das gilt insbesondere für die Gymnasien, die häufig in Konkurrenz zu anderen Gymnasien stehen und daher um die Schüler/innen werben (müssen). Das Maximilian-Kolbe-Gymnasium Wegberg stellt in seinem Schulprogramm das Fach Französisch inner-

⁵ Zwar machen die oben erwähnten Lehrplanentwürfe (NRW) Vorgaben hinsichtlich der wichtigsten Kompetenzen; wie sie zu erreichen sind und wie sie überprüft werden können, dazu wird nichts gesagt.

halb eines vielfältigen Fremdsprachenangebots ausführlich dar (www.mkg-wegberg.de). Derartige Ausführungen sind auf vielen Websites der weiterführenden Schulen zu finden. Im Folgenden möchte ich einige Besonderheiten herausstellen, die in engem Zusammenhang mit dem stehen, was im zweiten Abschnitt bezüglich der neueren bildungspolitischen Maßnahmen ausgeführt wurde.

So findet sich auf der Homepage des Friedrich-Dessauer-Gymnasiums (FDG) in Aschaffenburg (www.fdg.ab.by.schule.de) folgender Hinweis:

Die Zweige des FDG

Grundsätzlich könnte das Friedrich-Dessauer-Gymnasium neben Englisch als 1. Fremdsprache auch mit einem Zweig Französisch als 1. Fremdsprache beginnen, wofür sich bisher bei uns kein entsprechender Elternwille artikuliert. Dies bietet das Dalberg-Gymnasium an. Wir beginnen generell mit Englisch. Für Schülerinnen und Schüler, die an der Grundschule bereits erste Erfahrungen mit Französisch gemacht haben, können wir bei Bedarf in Klasse 5 einen Brückenkurs Französisch anbieten, damit das spielerisch Gelernte nicht vor der möglichen Wahl von Französisch in 6 wieder verloren geht.

Diese Ausführungen des Schulleiters sind aus mehreren Gründen interessant. Es ist lobenswert, dass die Französischkenntnisse, die Schüler/innen möglicherweise in der Grundschule erworben haben, in irgendeiner Form weitergeführt werden sollen, bis der offizielle Französischunterricht in Klasse 6 beginnt. Das heißt jedoch mindestens zweierlei: Diese Schüler/innen werden dann an einem Französischunterricht teilnehmen, der sich an Null-Anfänger richtet. Zudem nehmen sie am Englischunterricht teil, der auf den in der Grundschule erworbenen Englischkenntnissen ihrer Klassenkamerad/innen aufbaut. Nimmt man den Fremdsprachenfrühbeginn ernst, sind diese Kinder im Englischunterricht über- und im Französischunterricht unterfordert.

Ein vielfältiges Angebot, in dem sich neuere Tendenzen der Fremdsprachendidaktik und -methodik widerspiegeln, macht das Gymnasium Himmelsthür (www.gymnasium-himmelsthuer.de). Die Websites für die einzelnen Fächer sind von den jeweiligen Fachgruppen gestaltet. Zunächst gehen die Französischlehrkräfte auf „Gute Gründe für Französisch als zweite Fremdsprache“ ein. Dabei weisen sie u.a. darauf hin, dass Französisch nicht schwerer zu erlernen ist als andere Sprachen und dass die Schule als weitere romanische Sprache schon ab Klasse 7 Spanisch anbietet. Zu „Methodenvielfalt und Praxisbezug des Französischunterrichts“ heißt es:

Der Französischunterricht ab Klasse 6 greift viele Methoden des frühen Englischunterrichts wieder auf, festigt sie im Lehrwerksdurchgang und bereitet den Erwerb weiterer Fremdsprachen vor. Das Gymnasium Himmelsthür arbeitet eng mit den Grundschulen im Einzugsgebiet zusammen, um die Schülerinnen und Schüler methodisch auf Mehrsprachigkeit vorzubereiten.

Die Fachgruppe Französisch gibt Hinweise auf die Unterrichtsarbeit, die frühzeitig den „Einsatz von möglichst authentischem, aktuellem Material“, Nutzung des Internet u.a. für E-Mail-Kontakte mit französischen Schüler/innen sowie Stationenlernen, Projektarbeit und die französische Musikszene einbezieht. Besonderes Gewicht legen die Lehrkräfte auf das *MOI*-Heft, dessen Gestaltung die Schüler/innen gleich zu Beginn des Französischunterrichts aufnehmen und das sie durch die gesamte Lernzeit begleitet. Außerdem wird auf „Sprachliche Aktivitäten über den Unterricht hinaus“ hingewiesen. Hier liegt also – soweit man es der Darstellung auf der Homepage entnehmen kann – ein Angebot vor, bei dem der Beitrag des Faches Französisch zum Schulleben bzw. zur Schulkultur ansatzweise deutlich wird.

Zwischenfazit: Die in der Einleitung gestellten Fragen kann man wie folgt beantworten:

- Die neueren bildungs- und schulpolitischen Maßnahmen haben vielfältige Rückwirkungen auf den Französischunterricht. Durch die Einführung des Frühbeginns Englisch und die Verkürzung der Schulzeit der Gymnasien um ein Jahr ist es zu einer Vorverlegung des Französischunterrichts gekommen. Gleichzeitig stellen andere Fremdsprachenfächer, insbesondere Spanisch, aber auch Latein, für das Französische eine nicht zu unterschätzende Konkurrenz dar. Negativ auswirken können sich auch die bisher eingeführten Bildungsstandards, weil sie die im Französischunterricht ohnehin existierende Dominanz der Grammatikarbeit verstärken und den Freiraum für identitätsstiftende und persönlichkeitsbildende Aktivitäten weiter einschränken.
- Bis auf wenige Ausnahmen haben sich die Schulen auf die neuen Herausforderungen noch nicht so eingestellt, dass der Französischunterricht tatsächlich davon profitieren könnte. Da eine echte Fortführung des in der Grundschule begonnenen Fremdsprachenlernens in den weiterführenden

Schulen mancherorts noch nicht gesichert ist, kommt es allenfalls in Ansätzen zu dem wünschenswerten sprachübergreifenden Unterricht und der Einbindung des Französischen in ein Mehrsprachigkeits- bzw. Gesamtsprachenkonzept. Mit Sicherheit liegt es auch daran, dass den Fremdsprachenlehrkräften bisher kaum Hilfestellung bei der Umsetzung einer sinnvollen Aufgabenorientierung geleistet wurde. Es ist unbestritten, dass die Lehrpersonen die Wege zu den Kompetenzen in ihren jeweiligen Lerngruppen mit den Schülerinnen und Schülern aushandeln sollen und müssen (vgl. Leupold 2007, 19), geht es doch darum, unterschiedliche Lernwege zu berücksichtigen. Dennoch sind Kultusbehörden, Verbände, Verlage, Lehrerbildung und damit auch Fachdidaktiker sowie Fremdsprachenforscher in der Pflicht, Konzepte für einen „französischen“ Französischunterricht zu machen, der seinen Platz im schulischen Fremdsprachenangebot behaupten und möglicherweise sogar ausbauen kann.

- In diesem Sinne sind alle, die in irgendeiner Form mit dem Französischunterricht befasst sind, aufgefordert, das Profil des Französischen und des Französischunterrichts zu schärfen. Es geht darum, Argumente dafür zu finden, was den Nutzen und den Reiz der französischen Sprache sowie französischer bzw. frankophoner Kulturen für Kinder und Jugendliche hier und jetzt im Vergleich zum Lateinischen, aber auch zum Spanischen ausmacht. Dabei kann der Französischunterricht viel vom Lateinischen lernen, ist es diesem Fach doch gelungen, die „Abstimmung mit den Füßen“ aufzufangen. Das wurde vor allem durch attraktive Unterrichtsangebote erreicht. Aber auch der Spanischunterricht kann m.E. Orientierung geben. Das Spanische steht dem Französischen hinsichtlich sprachstruktureller Komplexität in nichts nach. Trotzdem ist eine Grammatiklastigkeit des Unterrichts bisher nicht zu beobachten. Man fragt sich, woran es liegen mag, dass Französisch immer noch als „schwere Sprache“ gilt, während das Erlernen anderer romanischer Sprachen als leichter empfunden wird (vgl. dazu De Florio-Hansen 1995). Könnte es sein, dass Spanischlehrkräfte größere Anstrengungen bei der Ausgestaltung ihres Unterrichtsangebots machen, weil sie stärker um Schüler/innen werben müssen als Französischlehrer/innen?

In den Abschnitten 4-6 folgen einige unterrichtspraktische Vorschläge, die sich aus den bisherigen Überlegungen ergeben. Dabei beziehe ich mich in Abschnitt 4 auf die erste Zeit des Französischunterrichts in der weiterführenden Schule, während die Anregungen in Abschnitt 5 für die Ausbauphase gedacht sind. Abschnitt 6 stellt einen Beobachtungsbogen vor, der Aufschluss über die für das Lehren und Lernen von Fremdsprachen relevanten *Multiple Intelligences* geben kann.

4. Abholen: Bekanntes mit Neuem verbinden

Für den Anfangsunterricht Französisch gibt es zahlreiche unterrichtspraktische Vorschläge (vgl. z.B. das entsprechende Themenheft von *Fremdsprachenunterricht* 4/2001). Daher sollen an dieser Stelle lediglich einige Akzente gesetzt werden, die der veränderten Situation des Französischunterrichts Rechnung tragen. Die folgenden Vorschläge sollten nach und nach an geeigneter Stelle im Verlauf der ersten Monate in den Französischunterricht einfließen.

4.1 Das bringe ich schon mit ...

Wenn die Schüler/innen im früh beginnenden Englischunterricht bereits ein Sprachenportfolio angelegt haben (Legutke o. J.), sollte die Arbeit daran fortgeführt werden. Auf keinen Fall darf der Eindruck entstehen, die in der Grundschule erworbenen Englischkenntnisse und Sprachlernerfahrungen spielen im Französischunterricht keine Rolle. Um eine Brücke zwischen dem frühen Fremdsprachenlernen und dem Fremdsprachenunterricht in der Sekundarstufe zu schlagen, sollten nicht nur die Englischlehrkräfte der weiterführenden Schulen zu den Kolleg/innen an den Grundschulen Kontakt halten. Das Gleiche gilt auch für Französischlehrkräfte. Durch regelmäßige wechselseitige Konsultationen können letztere nicht nur erfahren, welche Kenntnisse im Englischen bereits erworben wurden. Sie können sich auch Rechenschaft über die Sprachlernerfahrungen und das spezielle methodische Vorgehen im Grundschulenglisch ablegen.

Sollte in der Grundschule bzw. im Englischunterricht der Sekundarstufe noch nicht mit einem Sprachenportfolio gearbeitet worden sein, ist es an der Zeit, ein passendes Portfolio auszuwählen und die Schüler/innen in seinen Nutzen und