

apropos

[Perspektiven auf die Romania]

Sprache/Literatur/Kultur/Geschichte/Ideen/Politik/Gesellschaft

Selbstkritik und Krise

Gedanken zur Lehrerbildung im Fach Französisch anlässlich des Sammelbandes *Die Krise des Französischunterrichts in der Diskussion* (2021)

Roland Ißler

apropos [Perspektiven auf die Romania]

hosted by Hamburg University Press

2021, 7

pp. 128-138

ISSN: 2627-3446

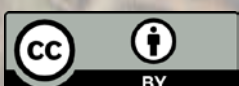
Online

<https://journals.sub.uni-hamburg.de/apropos/article/view/1845>

Zitierweise

Ißler, Roland. 2021. „Selbstkritik und Krise. Gedanken zur Lehrerbildung im Fach Französisch anlässlich des Sammelbandes *Die Krise des Französischunterrichts in der Diskussion* (2021).“ *apropos* [Perspektiven auf die Romania] 7/2021, 128-138. doi: <https://doi.org/10.15460/apropos.7.1845>

Except where otherwise noted, this article is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International license (CC BY 4.0)



Roland Ißler

Selbstkritik und Krise

Gedanken zur Lehrerbildung im Fach Französisch anlässlich des
Sammelbandes *Die Krise des Französischunterrichts in der Diskussion*
(2021)

Zu:

GREIN, Matthias, Birgit Schädlich & Janina M. Vernal Schmidt (ed.). 2021. *Die Krise des Französischunterrichts in der Diskussion. Empirische Forschung zur Frankoromanistik – Lehramtsstudierende im Fokus*, Berlin: Metzler/Springer (Literatur-, Kultur- und Sprachvermittlung: LiKuS).

Roland Ißler

ist Akademischer Rat am Institut für
Klassische und Romanische Philologie
der Rheinischen Friedrich-Wilhelms-
Universität Bonn.

roland.issler@uni-bonn.de

Keywords

Lehrerbildung – Bildungsforschung – Französisch (bzw. Französischunterricht) – Fremdsprachen-
didaktik (bzw. -unterricht) – Frankreich

Ob in Form einer Wirtschafts- oder Bildungskrise, als Krise der Demokratie oder der kulturellen Identität – Krisen begegnen in vielerlei Gestalt. Je unberechenbarer unsere Erfahrungswelt wird, desto mehr gewöhnen wir uns an den Gedanken, sie seien scheinbar Teil unseres Alltags. Globale Veränderungen mit schwerwiegenden gesellschaftlichen Auswirkungen wie Klimawandel und Corona-Pandemie haben diesen Eindruck in der letzten Zeit erheblich befeuert. Ob die Rede von der Krise diese gleichwohl erst erzeugt und schließlich zementiert, sei dahingestellt. In diesem Fall erwiesen die Herausgeberinnen und der Herausgeber des vorliegenden Bandes ihrer eigenen Fachdisziplin, der Frankoromanistik, einen Bärendienst. Tatsächlich reihen sie sich ein in eine seit den 1990er Jahren kontinuierlich und verlässlich, wenn auch nicht rasant wachsende Kette von Untersuchungen, die den schulischen Französischunterricht in einer Krise wännen, diese beschreiben und wieder unter Kontrolle zu bringen suchen. Auf den ersten Blick könnte die Sorge unberechtigt erscheinen: Das Fach Französisch steht in Deutschland nach wie vor – wenn auch in beträchtlichem Abstand zu der unangefochtenen ersten Fremdsprache Englisch – an zweiter Stelle der erlernten Schulfremdsprachen. Rückläufige Zahlen bei der Fächerwahl lassen dennoch aufhorchen, und so ist die Krisendebatte

in Bezug auf den Französischunterricht in den letzten Jahren wieder neu aufgeflammt. Der Sammelband, herausgegeben von Matthias Grein (Tübingen), Birgit Schädlich (Göttingen) und Janina M. Vernal Schmidt (Hildesheim), spiegelt in einer Einleitung und elf Aufsätzen die Diskussion der gleichnamigen Sektion auf dem 11. Frankoromanistenkongress an der Universität Osnabrück vom 26. bis 29. September 2018 wider und erneuert die selbstkritische Nabelschau.

Der Band verortet die Debatte präziser als frühere Studien an der Schnittstelle zwischen Universität und Schule und zielt vor allem auf diejenigen Studienanteile in der ersten Phase der Lehrerbildung, in denen die theoretische Grundierung wissenschaftlicher Fachkultur und Forschung auf schulpraktische Handlungserfahrung trifft. Die unterstellte Krisenhaftigkeit präsentiert sich im Band mithin in weiten Teilen innerhalb der universitären Lehrerbildung und weniger im schulischen Französischunterricht, wie es der Titel vermuten ließe. Damit erweitern die Beiträge jedoch die Perspektive um die in diesem Kontext bisher kaum berücksichtigte Größe der Lehramtsstudierenden im Fach Französisch, deren spezifischer Blickwinkel, aber auch eigene Involviertheit in die ineinandergreifenden Strukturen aufgrund des vielerorts noch jungen Umbaus der Lehramtsstudiengänge nun allmählich durch neue Begleitforschung untersucht werden können, und versammelt erste empirische Daten aus der Lehrerbildung verschiedener westlicher Bundesländer. Der weiterhin große Nachholbedarf empirischer Erforschung des Unterrichtsgeschehens selbst (vgl. 182, 198) wird dadurch freilich nicht gedeckt.

Um Symptome einer Krise zu identifizieren, die Krise selbst zu diagnostizieren und geeignete Therapieempfehlungen auszusprechen, bedarf es einiger Differenzierungen, zumal sich der Krisenbegriff als durchaus nicht so eindeutig erweist, wie es *prima vista* den Anschein erweckt. Ursprünglich bezeichnet der in der Medizin etablierte Fachterminus die entweder positive oder negative Veränderung eines pathologischen Zustandes; der Begriff wird seit dem 19. Jahrhundert alltagssprachlich verwendet und dabei bezeichnenderweise auf die negative Entwicklung reduziert. Dieses Verständnis wächst sich gleichsam zu einem Schlüsselbegriff der Moderne aus, dem die negativ besetzte Konnotation bis heute anhaftet. Dass der Begriff „selbst häufig wenig theoretisiert“ wird (3), konstatieren auch die Herausgeberinnen und der Herausgeber in ihren Eingangsüberlegungen („Studierende des Lehramts Französisch im Fokus: Überlegungen zum Krisenbegriff und Forschungsstand“, 1-24), verweigern sich aber einer Festlegung. Während sie mit Verweis auf einen kurzen soziologischen Forschungsbeitrag drei verschiedene Verständnisse des Krisenbegriffs aufrufen – neben der medizinischen Krise erinnern sie an das juristisch-normative Krisenverständnis als Urteil und an den apokalyptisch-geschichtsphilosophischen Krisenbegriff als Neubeginn einer Ära (vgl. 3) –, halten sich die Autorinnen des Sammelbandes lieber an die Semantik und Etymologie des Krisenlexems als einer Gefährdung, Entscheidung oder Wende, die sie dem Wahrig oder Duden entnehmen (vgl. 25, 170), ohne die ordnenden Leitgedanken zu gesellschaftlicher Makro- bzw. Mikroebene und zur Reflexivität bzw. Auto-reflexivität der Krise (vgl. 3-8) je aufzugreifen. Eine vorstrukturierende Gliederung des Bandes unterbleibt und ergibt sich allenfalls aus der unterschiedlichen

Schwerpunktsetzung bei der Datenerhebung und Erforschung krisenhafter Wahrnehmungen bei Lehramtsstudierenden, welche im übrigen alle elf Aufsätze mit Ausnahme des ersten verbinden: Der Beitrag von Daniela Caspari („Der Französischunterricht in der Krise – und mit ihm die Bedeutung der Schulfremdsprachen außer Englisch“, 25-43) hebt sich dagegen vielmehr als eine grundlegende Positionierung auf der Basis des einschlägigen Forschungsstandes von den anderen Aufsätzen ab und findet sich zu Recht an exponierter Stelle zu Beginn des Bandes platziert. Die zehn weiteren Forschungsbeiträge geben Einblicke u. a. in Seminare und Praxisphasen innerhalb der Lehrerbildung im Fach Französisch an den Universitäten Bielefeld, Berlin (FU; HU 2x), Bremen, Flensburg, Göttingen (3x), Hamburg, Hildesheim, Osnabrück, Siegen und Tübingen.

Was in der frankoromanistischen Fachkultur im einzelnen als Krise verstanden wird, ist für Universität und Schule wiederum mitnichten identisch, sondern divergiert je nach Erkenntnisinteresse und Ausschärfung der jeweiligen Untersuchungsperspektive. Innerhalb des Französischunterrichts und seines schulischen Wirkungsbereichs meint Krise vor allem das (sogar zunehmend) negative Sprachwahlverhalten von Schülerinnen und Schülern, das oftmals als Indikator für die Feststellung einer Krise herangezogen wird (zur Entwicklung der Lernendenzahlen vgl. 30-34). Allgemein bekannt ist die Tatsache, dass das Fach Französisch seinen Schwerpunkt in der Sekundarstufe I besitzt (vgl. 66), auf der gymnasialen Oberstufe hingegen seine anfänglich solide Basis in massiver Weise einbüßt. Wichtiger hingegen und auch in bildungspolitischer Hinsicht äußerst bedenkenswert ist daneben der Hinweis, dass in Deutschland nicht allein der Französischunterricht unter der sinkenden Nachfrage seitens der Schülerinnen und Schüler leidet, sondern vielmehr „eine Krise der gesamten Fächergruppe ‚Fremdsprachen außer Englisch‘ in der gymnasialen Oberstufe“ (33f.) konstatiert werden muss. Ab der zweiten Fremdsprache bricht der schulische Spracherwerb hierzulande insgesamt ein, was sich insofern besonders dramatisch auswirkt, als auch keine andere zweite oder dritte Fremdsprache die Preisgabe der einen, etwa des Französischen (oder umgekehrt), kompensiert. Auf diesen gravierenden Befund wird zurückzukommen sein.

Auf der Ebene der universitären Lehrerbildung ist die Krisenlage durchaus noch vielschichtiger, wie mehrere Befragungen Lehramtsstudierender zeigen. Als krisenhaft im Lehramtsstudium empfunden wird hier einerseits die Relation zwischen Theorie und Praxis, andererseits das Verhältnis zwischen Fachwissenschaft und Fachdidaktik, ferner aber auch die sprachpraktische Ausbildung beklagt (vgl. 160). In Praxissemester, Schul- bzw. Forschungspraktikum schließlich gerät die Forschung selbst zur Krise (vgl. 170). Auch wenn die meisten qualitativen und quantitativen Erhebungen aufgrund geringer Probandenzahlen (Fragebogen, Leitfadeninterviews; z.T. nur acht Teilnehmer, vgl. S. 147) und zudem angesichts der in den verschiedenen Bundesländern durchaus nicht identischen Strukturen der Lehrerbildung kaum nationale Repräsentativität werden beanspruchen können, so bilden sie doch in ihrer Gesamtheit Tendenzen ab, denen ebenfalls nachzugehen sein wird. Weil sich viele Erfahrungswerte der verschiedenen im Band präsentierten Einzelstudien überschneiden oder bisweilen sogar als deckungsgleich

erweisen, bietet es sich an, solche generellen Tendenzen hier übergreifend zu identifizieren anstatt sie, wie im Band selbst, weiter zu vereinzeln. Dazu sollen in der Folge die beiden Felder Schule und Universität, mit einem Schwerpunkt auf dem zweiten Bereich, zunächst separat beleuchtet und die Befunde anschließend mit Blick auf die Lehrerbildung zusammengeführt werden.

Krisenwahrnehmungen in der Schulfremdsprache Französisch

Die dem Fach Französisch in der Schule nicht zuträgliche Tatsache, „dass das Französische als 2. Fremdsprache offensichtlich besonders häufig abgewählt wird und dadurch in der Sekundarstufe II an Bedeutung verliert“ (33), wird in einschlägigen Befragungen seit mindestens zwei Jahrzehnten in der Regel auf wiederkehrende Motive zurückgeführt, die offenbar bis heute stabil geblieben sind. Einhellig sind die Schülermeinungen etwa darin, Französisch als eine „schwierige Sprache“ wahrzunehmen (vgl. 17, 34, 65), deren hohe Lernintensität (vgl. 54) Lernende, insbesondere germanophone Schülerinnen und Schüler in einem „lernpsychologisch ungünstige[n] Alter“ (35), leicht demotiviert und abschreckt und zu einem „angeblich schlechten Image“ (1) des Faches führt. Im Band findet sich zudem die unbelegte Behauptung, dass „Frankreich [...] als Land im Vergleich zu Spanien und den Ländern Lateinamerikas oft als weniger ‚modern‘ und interessant“ gelte (34). „Kritisiert wird von [Schülerinnen und Schülern] insbesondere, dass der Unterricht stark schriftlich ausgerichtet sei, sie zu wenig Wortschatz und zu wenig Sprechen lernten und dass grammatische Lerninhalte einen zu großen Raum einnehmen, ohne dass sie dieses Wissen anwenden könnten. Sie beklagen weiterhin die für den vergleichsweise hohen Lernaufwand geringen Lernfortschritte und schlechten Noten. Insgesamt attestieren sie dem Französischlernen wenig Nützlichkeits erleben.“ (35) Dass die ‚Grammatiklastigkeit‘ dabei besonders zum Ende der Sekundarstufe I zunimmt (vgl. 53), wirkt sich ebenso ungünstig auf das Wahlverhalten aus wie das grundsätzliche Spezifikum der starken grapho-phonischen bzw. phono-graphischen Abweichung des Französischen (zum „Phonem-Graphem-Bezug“ vgl. 35; zur „Graphem-Phonem-Diskrepanz“ vgl. 54).

Neben den unbestreitbaren linguistisch beschreibbaren Qualitäten der Einzelsprache und den erwähnten unterrichtsmethodischen Aspekten finden systemische Argumente gemeinhin durchaus weniger Beachtung. Hier scheinen im Sammelband jedoch nennenswerte Beobachtungen wie etwa die des wirkmächtigen Einflusses institutioneller Strukturen (vgl. 52) auf. Die Betonung der gesellschaftlichen Wichtigkeit des Englischen z. B. werde Schülerinnen und Schülern bereits früh durch entsprechende Lernangebote ab der Grundschule vor Augen geführt (vgl. 53) und zudem die ohnehin bereits stark divergente Stundenrelation zwischen beiden Sprachen noch weiter strapaziert. Der Französischunterricht konfrontiert mithin aufgrund der gegenüber dem Englischen deutlich reduzierten Zeit die Lernenden zwangsläufig mit einer viel steileren Progression (vgl. 53), wie Dagmar Abendroth-Timmer („Gibt es eine ‚Krise des Französischunterrichts‘? Motivationale Einflüsse auf das Fach Französisch aus der Sicht zukünftiger Französischlehrer_innen“, 44-63) betont. Als geradezu „beschämend“ (39) bezeichnet Daniela Caspari die „weit unter dem EU-

Durchschnitt“ (38) rangierende Lage der zweiten Fremdsprachen in Deutschland. Die deutschen Schülerinnen und Schülern ungewöhnlich großzügig eingeräumte Möglichkeit der ersatzlosen Abwahl einer zweiten Fremdsprache nach vier Lernjahren in der Sekundarstufe I (vgl. 37) begünstige nur die Auffassung, das „Erlernen mehrerer Schulfremdsprachen“ sei vielmehr ein elitäres Privileg als eine Selbstverständlichkeit (36, vgl. 38). Neben der ohnehin bestehenden Erschwernis schwankender Lernbereitschaft durch die (zunehmende, vgl. 60) Konkurrenzsituation der Schulsprachen untereinander (zur Dominanz des Spanischen vgl. etwa 65) widerspricht die mangelnde Institutionalisierung der zweiten (und weiterer) Fremdsprache(n) zudem der von der europäischen Bildungspolitik ausgegebenen Leitfigur des trilingualen Bürgers (vgl. 38).

Krisenwahrnehmungen in der universitären Lehrerbildung

Während die schulische Perspektive auf die Krise das Fach Französisch vor allem angesichts der signifikanten Abwahltendenz betrachtet, versammeln sich an der Hochschule im Gegenteil gerade diejenigen, die das Fach proaktiv zu ihrem Studienfach erhoben haben (im Band werden zu Belegungsquoten und ihrer Entwicklung keine Zahlen genannt). Sílvia Melo-Pfeifer („Eine *pas très facile* Leidenschaft? Die Entwicklung berufsbezogener Überzeugungen von angehenden Französischlehrkräften. Eine explorative Studie in Bachelor- und Masterstudiengängen an der Universität Hamburg“, 64-85) kann anhand empirischer Daten belegen, dass die Motivation für die Wahl des Französischen und die hierfür verantwortlichen Identifikationsmuster und Lehrerleitbilder eine beachtliche Konstanz aufweisen (vgl. 60), stark biographisch geprägt sind (vgl. 57) und bis in die eigene Schulerfahrung zurückreichen (vgl. 48f.). Die im Fragebogen vorgegebene Konzentration auf die Repräsentation einer einzelnen Fremdsprachenlehrerfigur mag hier den Eindruck einer Präferenz von Sozialformen wie des Frontalunterrichts nahelegen und relativiert mithin leicht die Eindeutigkeit der in gezeichneter Form dargelegten Ergebnisse (vgl. 78-80). Eine frühe Gewissheit und Überzeugung für die zu unterrichtende Sprache bestätigt aber auch Dagmar Abendroth-Timmers Befragung Siegener Masterstudierender im Fach Französisch. Besonders motivierend für die Fächerwahl an Schule und Hochschule gleichermaßen wirken sich demnach ästhetische und emotionale Faktoren aus (vgl. 72), wie sie durch französische Musik und Jugendsprache (vgl. 54), frankophone Schriftsteller, Musiker, Traditionen, Küche, Sitten, Mode, *Savoir-vivre*, interkulturelle und mediale Projekte wie ARTE u. v. m. repräsentiert werden (vgl. 56). Auffällig ist, dass von Schülerinnen und Schülern bei ihren Französischlehrkräften häufig kritisierte Typika bereits unter Lehramtsstudierenden manifest werden. Dazu gehören offenbar ausgerechnet auch jene „weit verbreitete[n] traditionelle[n] Auffassungen von Sprachenlernen und -können, von der hohen Bedeutung sprachlicher Richtigkeit und der Vermittlung der Sprache primär als ‚System‘ bzw. Inhalt und weniger als Kommunikationsmittel“ (35, vgl. auch 65). Lehramtsstudierende des Französischen seien mithin selbst stark auf sprachliche Normen („Beherrschung, Korrektheit, Grammatik, [...] Morphosyntax“, 65) und Übungen fixiert (vgl. ebd.), erführen aber ihre Zielsprache während des Studiums selbst als „anstrengend,

schwierig [und] komplex“ (73). Nach Abschluss des Praxissemesters erweitere sich ihr Fokus strukturell mit Blick auf internationale „Austauschprogramme[,] Gastlehrer_innen aus Frankreich [und] eine stärkere Verzahnung von Theorie und Praxis“ (57).

Trotz der grundsätzlichen Aufgeschlossenheit und positiven Sicht Lehramtsstudierender auf den Gegenstand ihrer eigenen Disziplin sieht sich die universitäre Lehrerbildung im Fach Französisch regelmäßig auch mit Frustration und Kritik seitens der Studierenden an strukturellen und curricularen Gegebenheiten im Studienverlauf konfrontiert. Sofern hiervon wesentlich die Infragestellung fremdsprachendidaktischer Studienanteile betroffen ist, mit der eine „Unsicherheit fremdsprachendidaktischen Wissens“ (192) einhergeht, könnte man gleichsam von einer ‚Krise der Fachdidaktik‘ sprechen. Mehrere der präsentierten Befragungen stimmen zumindest darin überein, dass Lehramtsstudierende ihr Studium als „theorielastig“ und zugleich „praxisfern“ (104) empfinden; weit verbreitet sei die trügerische Gleichung „Universität = Theorie und Schule = Praxis“ (106), verbunden mit der fühlbaren Tendenz, „erworbene[s] Fachwissen [...] auf eine direkte Anwendbarkeit in der Schulpraxis überprüfen“ zu wollen (126).

Zu rekurrenten Beanstandungen führt neben der Theorie-Praxis-Relation auch das weithin „ungeklärte[...] Verhältnis von Fachwissenschaften und Fachdidaktiken im fremdsprachenphilologischen Studium mit Lehramtsausrichtung“ (122), in dem mit „Wissenschafts- und Berufsorientierung“ (126) zwei in Lehrkonzepten und Studienstrukturen grundsätzlich „konträr wirkende Prinzipien“ (123) oftmals unverbunden nebeneinanderstehen. Auch im Wissen um die Spannung zwischen der gerade für philologische Disziplinen geltenden Freiheit von Forschung und Lehre auf der einen und dem konkreten Berufsziel des Lehramts auf der anderen Seite lassen sich selbst aus den sog. ländergemeinsamen Vorgaben zur Lehrerbildung „keine Hinweise auf eine mögliche inhaltliche und strukturelle Verknüpfung von Fachwissenschaften und Fachdidaktiken“ entnehmen (125, unter Berufung auf den Geschichtsdidaktiker Peter Geiss). Dieses Phänomen untersuchen Helen Cornelius und Meike Hethey in einem gemeinsamen Beitrag mit Blick auf interdisziplinäre Lösungswege in der Literaturvermittlung („Im späteren Beruf nützt dieses Wissen aber nichts ...‘ (Fach)Wissen in der Krise? Der Beitrag der Fachwissenschaften zur Professionalisierung von Lehramtsstudierenden“, 122-142). Die Feststellung ist insofern bedeutsam, als hier einander entgegenstehende Auffassungen zwischen Institution und ‚Bildungsabnehmern‘ miteinander konkurrieren. Besonders prägnant fällt hier die Diskrepanz bezüglich der Akzeptanz und Wertschätzung fachwissenschaftlicher Expertise aus, die ja gerade den Kern der universitären Lehrerbildung ausmacht. Darf sich die „Wissenschaftsorientierung in der ersten Professionalisierungsphase“ (123) eines breiten Rückhalts seitens der Forschung und akademischen Institutionen der Lehrerbildung und schulpraktischen Ausbildung sowie bei aktiven Lehrpersonen selbst sicher sein, wird die „Relevanz des fachwissenschaftlichen Wissens [...] von den Studierenden zunehmend in Frage gestellt“ (125), selbst wenn die Anerkennung fachlicher Expertise später im Masterstudium durchaus zunimmt (vgl. 74).

Entsprechend den jeweils erfahrenen Studienstrukturen nehmen Studierende „die Teildisziplinen des Lehramtsstudiums, d. h. Fachwissenschaft und Fachdidaktik, als deutlich voneinander getrennt wahr“ (135). Da sie „an das erworbene fachwissenschaftliche Wissen den Anspruch [erheben, dass es] für die spätere berufliche Tätigkeit relevant“ (135) sein müsse, steigt die Unzufriedenheit mit vermeintlich praxisuntauglichen Inhalten, ohne dass ihnen die „Bedeutung des fachwissenschaftlichen Wissens unabhängig von seiner direkten Übertragbarkeit auf den schulischen Unterricht“ deutlich würde (136). Die Existenz eines konkreten und greifbaren Berufsziels mag das frühe Liebäugeln mit der Schulpraxis zwar erklären, die Bewertung der Relevanz von Wissensbeständen jedoch erfolgt in der Regel „lediglich aufgrund von Hypothesen“ (138). Die Wahrnehmung der Separiertheit beider Sphären betrifft wesentlich die forschende als Gegensatz zur unterrichtenden Tätigkeit (vgl. 172). Studierende des Lehramts betrachten „Forschung als etwas Theoretisches und Praxisfernes“ (171), als „ein unnötiges Element der Ausbildung“ (163, gemeint ist: der Lehrerbildung; Anm. R.I.), „das nichts mit Unterrichten zu tun hat“ (171), sondern sie im Gegenteil sogar „von der ersehnten Unterrichtserfahrung fern[zuhalten droht]“ (ebd.). Die Fachlichkeit in der Unterrichtspraxis recurriert jedoch nicht selten auf implizite und ungesicherte Wissensbestände und „routinisierte, alltagspraktische Habitusformen“ (193), die der reflexiven „Fachlichkeit der wissenschaftlichen Referenzdisziplinen“ (216) gar nicht direkt entsprechen und mitunter im Widerspruch zu didaktischen Normen stehen (vgl. 185). Wie umgekehrt die universitäre Fremdsprachendidaktik als wissenschaftliche Disziplin mit solchen „atheoretischen“ (221) Handlungsleitbildern umzugehen habe, um „implizites Wissen [...] explizit zu machen“ (ebd.), darauf findet der Band leider kaum Antworten. Die Annäherung von Schulpraxis und Wissenschaft verläuft ja nicht unidirektional, sondern birgt den Reiz, beiden Seiten einen Erkenntnisgewinn in Aussicht zu stellen.

Besonders weit klaffen die Anschauungen bezüglich der eigenen Forschungsanteile im Lehramtsstudium auseinander. Ethische und empirisch-methodische Orientierungen hierzu (Grounded Theory, Qualitative Inhaltsanalyse, Dokumentarische Methode, Objektive Hermeneutik, vgl. 195) bietet Matthias Grein („(Forschungs)Ethik, Bildung(spotential) und Erkenntnis(theorie) im Zusammenspiel: Forschendes Lernen mit und von Studierenden in einem Seminar zu ethnographischer Fachkulturforschung Französisch“, 181-201). Größte Schwierigkeiten scheinen Studierende mit der Reflexion ihres eigenen Handelns zu haben (vgl. 209), wie etwa Katharina Wieland in ihrem Beitrag („Krise des Französischunterrichts?! Perspektiven studentischer fachdidaktischer Forschung auf ihre Wahrnehmungen einer Krise des Faches“, 202-214) dokumentiert. Dass Studierende des Lehramts „ganz wesentlich in der Fachdidaktik den Ort sehen, der ihr Dilemma der Vereinbarung von theoretischem und praktischem Wissen zu lösen [und] Auswege aus der Theorie-Praxis-Krise“ (113) aufzuzeigen hat, weisen auch Mark Bechtel und Christoph Oliver Mayer in einem gemeinsamen Beitrag („Wie umgehen mit dem Konflikt zwischen Theorie und Praxis? Überlegungen zum Krisendiskurs in der fremdsprachlichen LehrerInnenbildung“, 104-121) nach und plädieren ebenfalls unmissverständlich für ein Aushalten der Konfrontation um des

Lernerfolgs willen. Marta García García („Man wird zu seinem Glück gezwungen‘ – Einstellungen von Studierenden der Romanistik zu Forschungsanteilen in der Lehramtsausbildung“, 163-180) zeichnet anschaulich den langwierigen Erkenntnisprozess exemplarischer Lehramtsstudierender in der Praxisphase bis hin zu der spät gewonnenen Einsicht nach, eine krisenhafte Erfahrung als einen – im Wortsinne – Wendepunkt wahrzunehmen und von der durchgeführten fremdsprachendidaktischen Forschung schließlich auch mit Blick auf die Unterrichtspraxis zu profitieren (vgl. 178). Dem Aufsatz von Jan-Hendrik Hinzke („Zur Bedeutung unterrichtlicher Fachlichkeit für die Erfahrung von Krisen im Lehrer_innenberuf. Ergebnisse einer rekonstruktiven Studie und Schlussfolgerungen für die universitäre Lehrer_innenbildung“, 215-236) verdankt der Band in diesem Zusammenhang u. a. die Gegenüberstellung von Krise und Routine. Auch er bekräftigt, dass eine bloße „Eins-zu-Eins-Anwendung von an der Universität erworbene[n] Wissensbestände[n] und Fähigkeiten [...] nicht möglich“ (233) sei.

Es besteht mithin bei den unabhängig voneinander durchgeführten Studien und ebenso in nicht wenigen Lehrveranstaltungen eine große Übereinstimmung darüber, dass der intentionale Eintritt in eine Krisensituation im Sinne einer bewussten „Diskontinuitätserfahrung [und eines] Bruch[s] mit Routinen des Denkens und Handelns“ (220) zum Lernen und Verstehen sehr wesentlich beizutragen vermag und daher in der Lehrerbildung nötigenfalls auch gegen die Widerstände der Lernenden selbst durchgesetzt werden sollte. In diesem Sinne ist dem Phänomen der Krise mit Blick auf den Lernprozess – anders, als der Titel es nahelegen scheint – sehr viel Positives abzugewinnen (vgl. auch 219).

Nebenbei werden durch die vorgestellten Untersuchungen zum Teil eklatante sprachliche und fachwissenschaftliche Defizite aufgedeckt, die oft kein gutes Licht gerade auf diejenige nachwachsende Generation der Französischlehrerinnen und -lehrer werfen, von denen in Kürze erwartet werden wird, dass sie ihr Fach aus der vermeintlichen Krise des Fremdsprachenerwerbs und -unterrichts zu führen in der Lage sind. So bietet sich laut Morten Nissen („Vergleich der Aussprachekompetenz und des Bewusstseins über Aussprache anhand zweier Studierendengruppen von der ersten und letzten sprachpraktischen Prüfung“, 143-162) angesichts der französischen Aussprache bei (Berliner) Lehramtsstudierenden des Fachs ein beunruhigendes Bild (selbst bei fortgeschrittenen Studierenden erscheine „das zu erreichende Zielniveau C1 als erklärungsbedürftig“, 151), und Karoline Henriette Heyder („Die Krise des Französischunterrichts und die Potentiale mehrsprachiger Kompetenz“, 86-103) bescheinigt den Lehramtsstudierenden des Fachs Französisch „oft lückenhafte[...] Kenntnisse und Kompetenzen [...] im Bereich der Nutzung und Förderung von Mehrsprachigkeit“ (99). Die „vielfach von universitären Kolleg_innen bemängelte sinkende sprach[liche] und fachwissenschaftliche Kompetenz der Lehramtsstudierenden“ (212) wird von diesen selbst zumeist nicht autokritisch als Krisensymptom anerkannt. Entsprechend schwach ausgeprägt sei bei Studierenden die Einsicht, der Krisenhaftigkeit des eigenen Fachs selbst Vorschub zu leisten (vgl. 212).

Wege aus der Krise

Aus den im Band versammelten Studien leitet der Band nicht etwa allgemeine Handlungsempfehlungen ab, sondern überlässt es vielmehr seinen Leserinnen und Lesern, solche den einzelnen Beiträgen zu entnehmen.

Die eindringliche und doch einsame Mahnung, den bereits 2011 von Britta Hufeisen vorgebrachten Vorschlag eines Gesamtsprachencurriculums endlich ernstzunehmen (vgl. 39), verhallt bedauerlicherweise ohne Resonanz und wird leider selbst von den Herausgeberinnen und dem Herausgeber nicht und auch von den Autorinnen und Autoren des Bandes an keiner Stelle aufgenommen. Der schon genannte bildungspolitische Appell zugunsten der curricularen Aufwertung der ‚Schulfremdsprachen außer Englisch‘, mindestens aber der zweiten Fremdsprache Französisch, akzentuiert sicherlich die wichtigste und am nachhaltigsten wirksame Maßnahme, um einer schon bestehenden oder kommenden Krise entgegenzuwirken. Entscheidend trüge dazu bei, „dass die 2. und 3. Fremdsprachen in ihre curricularen Konzeptionen ganz bewusst komplementäre Schwerpunkte zum Erlernen der 1. Fremdsprache setzen [und eine] Neugewichtung der Abschlussstandards der vorgegebenen Kompetenzbereiche“ vornehmen sollten (39). Die weiteren expliziten Empfehlungen gehen jedoch über eine Reproduktion zentraler Maßnahmen und Lernbereiche der bestehenden kompetenzorientierten Lehrpläne leider nicht hinaus. Sie betreffen „die systematische Förderung von Sprachbewusstheit, Sprachlernkompetenz und interkultureller kommunikativer Kompetenzen, eine steilere Progression rezeptiver Kompetenzen, die konsequente Nutzung mehrsprachigkeitsdidaktischer Ansätze, [den] reflektierte[n] Gebrauch digitaler Hilfsmittel, die Betonung kulturspezifischer Inhalte – und eine konsequent kompetenzorientierte Korrektur und Bewertung von Schülerleistungen“ (39). Bewegende, ästhetisch anregende Inhalte und dezidiert affektive Zugänge wären zu ergänzen.

Gefragt sind ferner die einzelnen Schulen, die organisatorische Rahmenbedingungen für das Fach zu verbessern, Randstunden zu vermeiden (vgl. 34) und die „Konkurrenz zu attraktiven anderen Fächern oder Arbeitsgemeinschaften wie Wirtschaft/Arbeit/Technik, Informatik oder Darstellendes Spiel im Wahlpflichtbereich“ (34) zurückzufahren. Nach wie vor gilt im Französischunterricht selbst die Devise, Motivationsverluste „durch geeignete didaktisch-methodische Maßnahmen“ abzuwenden (55). Dass sich hier große Veränderungen bereits eingestellt haben werden, steht zu vermuten, lässt sich aber mangels empirischer Daten dem Sammelband nicht explizit entnehmen.

Innerhalb der Lehrerbildung sprechen sich mehrere Autorinnen und Autoren dafür aus, Krisenerfahrungen wie die genannten als Lerngegenstände produktiv werden zu lassen (105) und ihre „Konflikthaftigkeit zur Erkenntnisgewinnung nutzbar [zu] machen“ (119). Die Erkenntnis, dass „Theorie nicht nur an der Universität benötigt“ wird (116), sondern in der schulischen Wirklichkeit in sinnvoller Verknüpfung mit der unterrichtspraktischen Aktivität zusammenfließt, werde durch „reale Einblicke in den alltäglichen Unterricht“ (116) gewonnen: weniger im reinen Ideal als vielmehr „gerade [in] sog. *non-best-practice-Beispiele*[n]“ (116). So würden

„Studierenden an der Universität Erfahrungen des Umgangs mit differierenden Perspektiven und damit Kontingenzerfahrungen [...] ermöglich[t], die die Wahrscheinlichkeit erhöhen, dass sie später Spannungen bzw. Krisen im Berufsalltag handlungspraktisch bewältigen und einen reflektierten Umgang mit ihrer Rolle bei der Konstitution unterrichtlicher Fachlichkeit und der Vermittlung fachbezogenen Wissens ausbilden können“ (233). Schließlich könnte die universitäre Lehrerbildung – und ist es doch vielerorts schon längst – „selbst zu einem Erfahrungsraum [werden], dem berufsbiographische Relevanz für angehende Lehrpersonen zukommt“ (233).

Wünschenswert vor dem Hintergrund der studienorganisatorischen Entkopplung der Fachwissenschaften von fachdidaktischen Inhalten und Überlegungen erscheint die „strukturelle Verknüpfung der Disziplinen“ (136), wie sie etwa in Form von Teamteaching und des intentionalen „Dialog[s] zweier [unterschiedlicher] Fachvertreterinnen“ (138), wenn auch „personell aufwändig und in der Studienstruktur kaum verankert“ (139), erzielt werden könne. Gerade bezüglich der Vernetzung der fachwissenschaftlichen und fremdsprachendidaktischen Wissensbestände fehle es noch an unterstützenden Strukturen: „Angesichts der Tatsache, dass es insbesondere die Integration des Wissens ist, die erfolgreiches Lehrer_innenhandeln bedingt [...], erscheint es überraschend, die angehenden Lehrer_innen in diesem wichtigen Schritt allein zu lassen“ (128). An Studierende der Lehrämter werde ein „hohes Maß an autodidaktischen Kompetenzen“ gestellt, jedoch mangle es noch an gezielter „Förderung der Selbst- und Informationskompetenzen (Stichwort: lebenslanges Lernen) neben dem sprachpraktischen Curriculum“ (161). Tatsächlich verlangt „Forschendes Studieren mit konsequenter interdisziplinärer Ausrichtung“ (133) besondere Unterstützung seitens der Dozierenden an den lehrerbildenden Hochschulen und nicht zuletzt das Bemühen, das „Bild der forschenden Lehrkraft“ ins Bewusstsein zu rücken (178).

Korrekturen

Neben kleineren Druckfehlern und sprachlichen Schwächen in Orthographie und Grammatik („Il de France“, 15; „sowohl [...] wie auch“, 16, 18, 47; „dem“ statt *den*, 25; „zu verantwortenden Gründe“, 29; „daraufhin gewirkt“ statt *darauf hingewirkt*, 127; „insofern, als dass“, 131; „welcher“ statt *welche*, 145; „das“ statt *dass*, 153; „Ihnen“ statt *ihnen*, 156; „Konstruktivistische“, 170; „sowie“ statt *so wie*, 199; „ökonomische“ statt *ökonomischen*, 210; „innerhalb derer“ statt *deren*, 222; missverständlicher Bezug: „zu einer positiven Beziehung zu Schüler_innen, an deren Aufbau...“, 226; „Anwendung von an der Universität erworbener Wissensbestände“, 233; „Georg-August Universität“, 238) finden sich über den Band verteilt mehrere Fehler in der Interpunktion (z. B. 17, 33, 57, 100, 136, 143, 146, 151, 164, 211). Die Beiträge sind nicht gleichermaßen gut lesbar; sprachlich und stilistisch fällt insbesondere einer auffallend gegenüber den anderen ab. Aber auch in der Bibliographie zur Einleitung der Herausgeberinnen und des Herausgebers gibt es formale Mängel (fehlende Titelaufnahme Christ 2015; die alphabetische Ordnung schwimmt: Hu vor Hinzke, Retelsdorf und Reimann hinter Reinfried, Wensing vor Weiß; keine klare Chronologie bei Mehrfachnennung eines Autors:

Gottowik 1997 vor 2007; dagegen Grein 2020 vor 2019 u. a.) und Ungenauigkeiten (De Costa neben Da Costa, 195ff.; Von Dewitz neben von Dewitz, 200). Der Satz „Thematisch sind in den Beiträgen Studierende, Krisendiskussionen, aber auch verschiedene Forschungsansätze und -perspektiven zu sehen“ (16) lässt nicht nur stilistisch zu wünschen übrig, sondern vermischt auch die Kategorien. Die beiden Diagramme (31f.) erscheinen leider sehr klein und blass, und in der Erläuterung der Schülerzahlen geraten die Begriffe „Anteil“ und „Zuwachs“ durcheinander (45). Auffallend ist das begriffliche Nebeneinander von „Französischlehrer_innen-ausbildung“ und „Französischlehrer_innenbildung“ (122), obwohl in demselben Aufsatz die Unterscheidung explizit hervorgehoben wird (vgl. 124). Eine klare Abgrenzung zwischen Lehrerbildung und Lehrerausbildung findet aber auch andernorts nicht trennscharf statt (vgl. 163, 205); in zwei Fällen finden sich die Ungenauigkeiten im Abstract, nicht im Aufsatz selbst (jedoch auch in einem angekündigten Forschungsprojekt, vgl. 179).

Fazit

Der Sammelband wird seinem vorrangig deskriptiven Anliegen gerecht, Krisenmomente und -wahrnehmungen zu dokumentieren, um der Genese des aktuellen Krisendiskurses bezüglich des Schulfaches Französisch nachzuspüren und die Debatte, erweitert um die studentische Perspektive, zu aktualisieren. Die eingenommene Sicht muss sich jedoch selbst zwangsläufig auf Mutmaßungen verlassen, sobald sie die Innenschau des Unterrichtsfaches berührt. Dazu trägt bei, dass ausschließlich die universitäre Perspektive verfolgt wird und sich die einzelnen Beiträge belastbarer Ergebnisse aus der staatlich verantworteten schulpraktischen Lehrerausbildung nahezu vollständig enthalten. Auch das Fehlen sämtlicher ost-deutscher Bundesländer einschließlich Bayerns mindert leider die Aussagekraft der empirischen Explorationen. Dafür erlaubt der Sammelband seltene Einblicke in die erste Professionalisierungsphase von Französischlehrkräften, in ihre Selbstwahrnehmung und insbesondere, leider aber nur zum Teil, in ihre Entwicklung.

Die Ergebnisse beleuchten punktuelle Stärken und Schwächen der universitären Lehrerbildung im Fach Französisch in Teilen Deutschlands, die sich erst in der Zusammenschau generalisieren lassen und zu einem trotz der landesspezifischen Unterschiede gewissermaßen einheitlichen Bild zusammenfügen. Der Sammelband wartet mit innovativen Erkenntnissen über die Gruppe der Lehramtsstudierenden auf und bildet insofern einen anregenden neuen Diskussionsbeitrag für die anhaltende Debatte einer fraglichen Krise des Französischunterrichts bzw. vielmehr des Studienfachs Lehramt Französisch und seiner schulpraktischen Elemente.