

Partner Sprache: Förderungsmöglichkeiten der Partnersprachen Deutsch in Frankreich und Französisch in Deutschland

Lahr-Kurten, Matthias

Veröffentlichungsversion / Published Version

Forschungsbericht / research report

Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:

Lahr-Kurten, M. (2013). *Partner Sprache: Förderungsmöglichkeiten der Partnersprachen Deutsch in Frankreich und Französisch in Deutschland*. (ifa-Edition Kultur und Außenpolitik). Stuttgart: ifa (Institut für Auslandsbeziehungen).
<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-51131-0>

Nutzungsbedingungen:

Dieser Text wird unter einer CC BY-NC-ND Lizenz (Namensnennung-Nicht-kommerziell-Keine Bearbeitung) zur Verfügung gestellt. Nähere Auskünfte zu den CC-Lizenzen finden Sie hier:

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.de>

Terms of use:

This document is made available under a CC BY-NC-ND Licence (Attribution-Non Commercial-NoDerivatives). For more information see:

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0>



ifa-Edition Kultur und Außenpolitik

Partner Sprache

Förderungsmöglichkeiten der
Partnersprachen Deutsch in Frankreich
und Französisch in Deutschland

Matthias Lahr-Kurten

ifa-Edition Kultur und Außenpolitik

Partner Sprache

**Förderungsmöglichkeiten der Partnersprachen
Deutsch in Frankreich und Französisch in Deutschland**

Matthias Lahr-Kurten

Impressum

Diese Publikation ist entstanden im Rahme des ifa-Forschungsprogramms „Kultur und Außenpolitik“ und erscheint in der ifa-Edition Kultur und Außenpolitik. Das Forschungsprogramm wird finanziert aus Mitteln des Auswärtigen Amtes.

Herausgeber

Institut für Auslandsbeziehungen e. V. (ifa),
Stuttgart und Berlin

Autor

Matthias Lahr-Kurten

Redaktion und Lektorat

Mirjam Schneider
Odila Triebel
Sarah Widmaier
Dorothea Grassmann

Übersetzung (Französisch)

Laurence Wullemin

Bildnachweis

istockphoto.com/© Laurent davoust

Satz und Gestaltung

Andreas Mayer, Stuttgart

Druck

ConBrio Verlags GmbH, Regensburg

Institut für Auslandsbeziehungen e. V. (ifa)

Charlottenplatz 17
70173 Stuttgart
Postfach 10 24 63
D-70020 Stuttgart

info@ifa.de

www.ifa.de

© ifa 2013

ISBN 978-3-921970-81-2

INHALTSVERZEICHNIS

Vorwort	4
Zusammenfassung	6
1. Bedeutung des Sprachenlernens	8
2. Forschungsstand und Methodik	12
3. Situation der Partnersprachen und existierende Maßnahmen der Sprachförderung	16
3.1 Deutsch in Frankreich	21
3.2 Französisch in Deutschland	28
3.3 Fördermaßnahmen in beiden Ländern	31
4. Probleme und Potenziale der Förderung der Partnersprachen	36
4.1 Images	37
4.2 Isolation und Vernetzung von Multiplikatoren	46
4.3 Neue Medien	50
5. Handlungsempfehlungen	52
5.1 Deutsch in Frankreich	53
5.2 Französisch in Deutschland	54
5.3 Partnersprachen in beiden Ländern	55
6. Partner Sprache	58
Literatur	60
Zum Autor	66

VORWORT

„Ich habe die Sprache der Feinde meines Vaters gelernt und meine Kinder haben die Sprache meiner Freunde gelernt“ – dieses Zitat einer französischen Schulleiterin, die der Autor der vorliegenden Studie interviewt hat, zeigt auf eindrückliche Weise, wie Sprache Kulturen verbindet und welchen positiven Weg die deutsch-französische Partnerschaft dieser zwei Nachbarstaaten in den letzten 50 Jahren gegangen ist, nicht zuletzt durch die Förderung der jeweiligen Sprache in den Partnerländern.

Trotz der großartigen Arbeit, die Institutionen wie zum Beispiel das Deutsch-Französische Jugendwerk, das Institut Français, das Goethe-Institut und Initiativen wie das „Deutsch Mobil“ und die Städtepartnerschaften im Bereich der außerschulischen Sprachförderung seit Jahrzehnten leisten, nimmt die Anzahl an Deutschlernern in Frankreich und an Französischlernern in Deutschland seit Jahren kontinuierlich ab. Das 21. Jahrhundert scheint anderen Sprachen wie Spanisch und Chinesisch zu gehören. Wie der Autor Matthias Lahr-Kurten in der Studie zeigt, handelt es sich hierbei um normale Verschiebungen. Jedoch macht Matthias Lahr-Kurten auch deutlich, dass jenseits dieser natürlichen Bewegungen, Gründe für das fehlende Erlernen der deutschen und französischen Sprache existieren, denen begegnet werden kann.

Vor 50 Jahren galt es, mit der Sprache dem ehemaligen Feind die Hand zu reichen, ihn kennenzulernen. Heute gilt es, das Nachbarland von einer neuen Seite kennenzulernen, jenseits von Eiffelturm und Mercedes Benz. Wie das gehen kann, beschreibt Matthias Lahr-Kurten in seiner Studie und gibt konkrete Handlungsempfehlungen. Wer weiß schon, dass in mehr als 50 Ländern Französisch gesprochen wird und die Deutschen mehr Humor haben, als man ihnen nachsagt?

Zur Realisierung der Studie hat Matthias Lahr-Kurten mehr als 70 Experteninterviews geführt, deren Auswertung jenseits der Imageverbesserung weitere Aspekte behandelt, die das Erlernen der

Partnersprache ankurbeln können beziehungsweise bislang hindern. Zudem eruiert er Zielgruppen, die bis jetzt weitgehend durch das Raster an Angeboten fallen. Wie können beispielsweise Erwachsene, die Französisch in der Schule gelernt haben, die Sprache weiter praktizieren, um „in der Sprache“ zu bleiben?

Die Studie ist entstanden im Rahmen des ifa-Forschungsprogramms „Kultur und Außenpolitik“. Hier forschen seit 2010 Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler zu aktuellen Themen der Auswärtigen Kultur und Bildungspolitik mit dem Ziel Wissenschaft, Praxis, Politik und Öffentlichkeit zu verbinden.

Matthias Lahr-Kurten, dem Autor der Studie, möchte ich auf diesem Wege ebenso herzlich für seine herausragende Arbeit und sein Engagement danken wie den zahlreichen Interviewpartnern für Ihre Zeit und Offenheit, ohne die die Studie nicht hätte realisiert werden können. Mein Dank gilt auch der Leiterin des ifa-Forschungsprogramms Odila Triebel für maßgebliche konzeptionelle Impulse sowie ihren Mitarbeiterinnen Sarah Widmaier und Dorothea Grassmann, die das Projekt konzeptionell und redaktionell begleitet haben. Ebenso danken möchte ich dem Auswärtigen Amt für seine finanzielle Unterstützung zur Realisierung der Studie.

Sprache baut Brücken. Diese Brücken werden in der schulischen Sprachförderung gebaut, die Methodik bereits ausgebaut und Forschungsarbeiten zu diesem Bereich verfasst. Mit der vorliegenden Studie möchten wir das bislang wenig erforschte Feld der außerschulischen Sprachförderung in den Fokus rücken und Impulse zu geben, diese zu stärken.

Ihr
Ronald Grätz,
Generalsekretär des Instituts für
Auslandsbeziehungen (ifa)

ZUSAMMENFASSUNG

Die Situation der deutschen Sprache in Frankreich und der französischen Sprache in Deutschland ist gegenwärtig als heikel zu bezeichnen, da die Anzahl der Sprachschüler in beiden Ländern sinkt und die Bedeutung der beiden Sprachen in Zukunft aufgrund der Verdrängung von anderen Regional- beziehungsweise Weltsprachen abnehmen wird. 73 Experteninterviews sowie zahlreiche weitere Gespräche im Rahmen teilnehmender Beobachtungen zeigen Probleme und Potenziale außerschulischer Fördermaßnahmen der Partnersprachen in beiden Ländern auf. Das Sprachlernangebot ist in beiden Ländern sehr breit angelegt und reicht von Sprachkursen über Austauschprogramme, deutsch-französischen Medien bis hin zu deutsch-französischen Institutionen.

Als zentrale Probleme in Frankreich und Deutschland werden oft die schlechten Sprach- und Länderimages sowie die isolierte Position von Multiplikatoren und Lernwilligen genannt. Diesen Problemen könnte mit Hilfe von verschiedenen Maßnahmen entgegengewirkt werden, wie zum Beispiel mit Werbe- bzw. Imagekampagnen für die beiden Länder, der Einrichtung eines zivilgesellschaftlichen Erwachsenenetzwerkes im Stile des Deutsch-Französischen Jugendwerks oder mehr Austauschprogrammen, die auch auf Erwachsene oder gar Senioren abzielen.

1.

BEDEUTUNG DES SPRACHENLERNENS

Die gegenwärtige Situation der deutschen Sprache in Frankreich und des Französischen in Deutschland ist als prekär zu bezeichnen. Dies lässt sich vor allem an der Entwicklung des Anteils Deutsch lernender Schüler in Frankreich verdeutlichen, der seit den 1970er Jahren kontinuierlich und deutlich gesunken ist (von etwa 30 auf circa 15 Prozent). Während auf den ersten Blick die Zahl der Französischlerner in Deutschland positiver erscheint, lassen sich auch in diesem komplexen Gefüge negative Tendenzen erkennen: In der Schule sank in den letzten Jahrzehnten vor allem die Dauer des Französischlernens, die Zahl der Französischlerner an Volkshochschulen hat sich seit 1987 nahezu halbiert (Deutsches Institut für Erwachsenenbildung 2012).

Anlässlich des 40. Jahrestags des Élysée-Vertrags war im Jahr 2003 versucht worden, etwas gegen diesen Trend zu unternehmen: Der französische Präsident Jacques Chirac und der deutsche Bundeskanzler Gerhard Schröder hatten erklärt, dass die „Partnersprache“ entschlossen gefördert werden sollte – dies führte Ende 2004 zu einem „Aktionsplan für die Partnersprache“ mit konkreten Maßnahmen, die sowohl die deutsche Sprache in Frankreich als auch die französische Sprache in Deutschland stärken sollten.

Die Förderung der deutschen Sprache in Frankreich und des Französischen in Deutschland ist folglich eingebettet in die Aussöhnungspolitik der ehemaligen Feinde in zwei Weltkriegen und wird als ein grundlegender Faktor für diese Annäherung gesehen.¹ Der seit Langem sinkende Anteil Deutsch lernender Schüler in Frankreich wird daher auch als Infragestellung des Ansatzes der Aussöhnung und der deutsch-französischen Zusammenarbeit gedeutet.

1 So heißt es im Élysée-Vertrag: „Die beiden Regierungen erkennen die wesentliche Bedeutung an, die der Kenntnis der Sprache des anderen in jedem der beiden Länder für die deutsch-französische Zusammenarbeit zukommt“ (Stiftung Haus der Geschichte der Bundesrepublik Deutschland o. J.).

Der Bedeutungsverlust der deutschen Sprache in Frankreich und der französischen Sprache in Deutschland ist jedoch kein singuläres Phänomen. Die Bedeutungen von (National-) Sprachen unterliegen permanent Veränderungen – man denke nur an die Medienberichte über chinesische Kindermädchen in den USA, welche die nächste Generation auf das „pazifische Jahrhundert“ vorbereiten sollen (Hornig 2005), oder an die Bedeutung der „Hispanics“ für die amerikanischen Präsidentschaftswahlen (O’Keefe 2008; Haussamen 2008; Rutenberg 2008; New York Times 2008; Hegstrom 1999).

Die Bedeutung von Sprachen ist folglich Veränderungen unterworfen, das heißt, Sprachen besitzen keine feststehende Wertigkeit. Vielmehr ist die ihnen zugewiesene Bedeutung als sozial konstruiert anzusehen und damit veränderbar. Die Gesamtheit der Sprachen wird üblicherweise als System beschrieben,² was auf die Tatsache verweist, dass Sprachen miteinander in Beziehung stehen: Aufgrund des Aufwandes, eine (Fremd-)Sprache zu erlernen, begnügen sich die meisten Menschen mit dem Erlernen von einer oder zwei Sprachen. Das „gehäufte“ Lernen einer bestimmten Sprache durch eine große Anzahl von Menschen hat wiederum den systemischen Effekt, dass andere Sprachen weniger oft gelernt werden – und Sprachen somit in Konkurrenz zueinander treten (de Swaan 2001:17).

2 Hier gibt es verschiedenste Arten der Darstellung, von denen die gängigsten die Form der Hierarchie beziehungsweise Rangliste wählen, sich aber darin erheblich unterscheiden können, wie sie die Hierarchie begründen: Das Spektrum reicht von einfachen Zahlen von Mutter- bzw. Fremdsprachlern über Modifikationen dieser Zahl mit der Wirtschaftskraft der entsprechenden Länder bis hin zu sozio-politischen Bedeutungs-differenzen (Coulmas 1992:86; Graddol 1997:8; ebd.:28f.; ebd.:12; ebd.:59). Der Linguist de Swaan zeichnet demgegenüber das Bild einer Sprachengalaxie mit peripheren und zentralen Sprachen, in deren Zentrum die hyperzentrale Sprache Englisch steht, die der Gravitation gleich zusätzlich den selbstverstärkenden Effekt besitzt, dass eine größere Anzahl an Benutzern dieses Gut zunehmend attraktiv macht (de Swaan 2001:2ff.).

Dies führt dazu, dass am unteren Ende der Hierarchie Sprachen „sterben“ und somit die Zahl der „kleinen“ Sprachen abnimmt, während am oberen Ende der Hierarchie die globale „lingua franca“ Englisch gegenwärtig von circa zwei Milliarden Menschen gelernt wird.

Stellvertretend für solche Hierarchien kann diejenige des britischen Linguisten David Graddol angeführt werden, die auf der sozio-politischen Bedeutung basiert und die er in Weltsprachen, Regionalsprachen³, Nationalsprachen sowie Lokalsprachen einteilt (Graddol 1997:12f). Interessant ist an dieser Einteilung, dass Graddol eine Prognose für das Jahr 2050 wagt und davon ausgeht, dass die bisher neben dem Englischen einzige Weltsprache Französisch ebenfalls wie die bisherige Regionalsprache Deutsch auf die Bedeutung einer Nationalsprache absinken wird (siehe Abbildung 1).⁴ Gleichzeitig werden unter anderem Spanisch oder Mandarin zu Weltsprachen aufsteigen, die Situation auf der Welt könnte sich von einem „linguistischen Monopol zu einem Oligopol“ wandeln (ebd.:59).

Vor diesem Hintergrund ist es wichtig zu beachten, dass Sprachen keine neutralen Kommunikationsmedien, sondern vielmehr höchst politische Elemente des Sozialen sind, da sie schon sehr lange als Macht- und Wirtschaftsfaktor angesehen und von verschiedenen Akteuren als solche eingesetzt werden: Bereits der spanische Humanist Antonio de Nebrija wies Königin Isabella I. im Jahr 1492 darauf hin, dass die „Sprache zu jeder Zeit ein Instrument der Herrschaft“ gewesen sei, sodass die spanische Sprache⁵ verbreitet werden müsse (Schulze 2004:55).

3 Mit „regional“ ist hier die Ebene oberhalb der Nationen gemeint – also ist etwa das Deutsche als europaweit bedeutende Sprache eine „Regionalsprache“.

4 Hierbei berücksichtigt er wirtschaftliche und demographische Entwicklungen sowie Sprachverschiebungen.

5 Genauer gesagt die kastilische Sprache, die durch die „Gramática de la lengua castellana“ Nebrijas zum Hochspanischen erhoben wurde.

Frankreich verfolgte ab dem 16. Jahrhundert eine entsprechende Politik, indem die Sprache des Herrscherhauses zur alleinigen offiziellen Sprache im gesamten Land erklärt und nur diese Variante an den Schulen unterrichtet wurde (Baumann 2003:12; Christ 2000:104). Aus wirtschaftlicher Sicht setzte zum Beispiel auch die Hanse „die eigene Sprache [...] bewusst als Instrument zur Sicherung ihres Handelsmonopols ein“ (Stark 2000:25f). Der deutsche Gesandte in China, Arthur von Rex, betonte bereits 1907 die „wirtschaftliche Bedeutung [...] einer größeren Ausbreitung der deutschen Sprache in China“ (von Rex 1907, zit. nach Reinbothe 1992:101) und verwies auf die „immer wieder beschworene Formel [...] ‚Der Handel folgt der Sprache‘“ (Reinbothe 1992:99). Knapp 80 Jahre später äußerte sich der Leiter der Kulturabteilung im Auswärtigen Amt, Barthold Witte, ganz ähnlich: „Wer Deutsch spricht, kauft auch eher deutsch“ (Witte 1987:7).

Vor allem die Großmächte versuchten also bereits vor dem Entstehen der modernen Nationalstaaten und verstärkt im Zuge des Imperialismus, ihre Interessen mittels der weltweiten Verbreitung „ihrer“ Sprache zu fördern. Doch nicht nur zu dieser Zeit wurden von den „Sprachmutterländern“ (Ammon 2006:85) staatliche Institutionen gegründet, um die Verbreitung der eigenen Sprache zu fördern.⁶ Auch heute wenden Staaten,

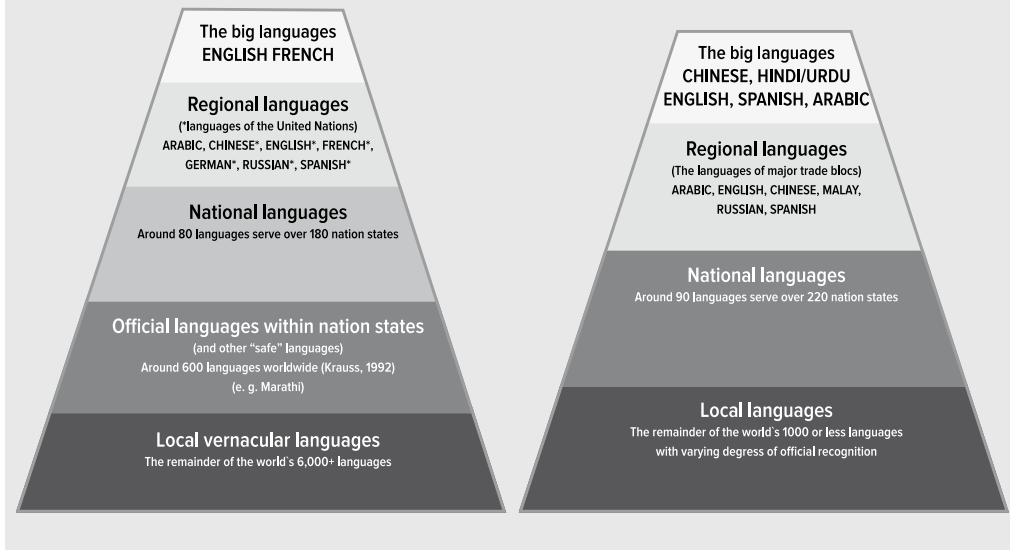
„die es sich leisten können, [...] oft hunderte Millionen oder bis zu mehreren Milliarden für die auswärtige Förderung ihrer Sprache, meist zugleich auch ihrer Kultur auf“ (Ammon 2006:20).

Mehr noch scheint es, als sei nach dem Ende des Kalten Krieges neue Bewegung in den Kampf um die Bedeutungszuweisung hinsichtlich der Wertig-

6 1883 wurde als erste Institution dieser Art die französische Alliance Française gegründet. 1889 folgte die italienische Società Dante Alighieri und 1925 die Deutsche Akademie als Vorläufer des Goethe-Instituts (Ammon 2006:79).

Abbildung 1: Globale Sprachenhierarchie 1997 und Prognose für 2050

Quelle: Graddol 1997: 13; 59



keit von Sprachen gekommen: Neue staatliche Institutionen wurden gegründet – als Beispiele sind vor allem diejenigen zu nennen, welche die spanische und chinesische Sprache verbreiten.⁷

Insbesondere die „Sprachmutterländer“ versuchen also, die zugeschriebene Wertigkeit der eigenen Sprache im Sprachensystem zu erhöhen – und ihr somit innerhalb der „Sprachenhierarchie“ zu einer höheren Position zu verhelfen. Hiervon versprechen sie sich verschiedene Vorteile – vor allem machtpolitische und wirtschaftliche (Ammon 2006:80).

Der gegenwärtige Bedeutungsverlust des Deutschen und des Französischen kann folglich insgesamt als wirtschaftlicher und politischer Machtverlust angesehen werden; der Sonderfall der sinkenden Bedeutung des Deutschen in Frankreich und des Französischen in Deutschland wird oft als Infragestellung der mit dem Élysée-Vertrag begonnenen Aussöhnungspolitik interpretiert.

7 Im Jahr 1991 wurde das spanische Instituto Cervantes gegründet (Instituto Cervantes 2010), 2004 das chinesische Konfuzius-Institut (Confucius Institute 2009).

2.

FORSCHUNGSSTAND UND METHODIK

Aus wissenschaftlicher Sicht wird die Sprachförderungs politik Deutschlands insgesamt als „bislang vernachlässigtes Politikfeld“ (Andrei 2006:11) bezeichnet. Angesichts der üblichen Praktik, externe Sprachverbreitungspolitik⁸ aus der Sicht der „Sprachmutterländer“ zu untersuchen, ist es laut Ulrich Ammon⁹ bei der Untersuchung der Sprachförderungs politik erforderlich, auch die Sicht des „Zielstaates“, den jeweiligen Kontext vor Ort, mit zu berücksichtigen (Ammon 2006:80). Diese Forderung wird in der vorliegenden Studie berücksichtigt, da die Förderung des Deutschen in Frankreich und analog die des Französischen in Deutschland betrachtet wird. Die Förderung der beiden Partnersprachen ist im Feld der Auswärtigen Sprachpolitik zu verorten, die wiederum einen Teilbereich der Auswärtigen Kultur- und Bildungspolitik darstellt.¹⁰ Im Jahr 2001 veranstaltete das Institut für Auslandsbeziehungen (ifa) eine Tagung zum Thema „Auswärtige Kulturpolitik – Ein Stiefkind der Forschung?“. Im Jahr 2005 sah sich Kurt-Jürgen Maaß, damaliger ifa-Generalsekretär und Autor des Handbuchs „Kultur und Außenpolitik“, dazu veranlasst, die

„Hochschulen [zu ermuntern], sich stärker als bisher in der Lehre wie in der Forschung mit der ‚Dritten Säule‘ der deutschen Außenpolitik zu befassen“ (Maaß 2005:21).

In der Neuauflage von 2009 konstatiert der Autor:

„Die Zahl der Wissenschaftler, die sich in Forschungsarbeiten mit Fragen Auswärtiger Kulturpolitik beschäftigen, ist immer noch gering“ (ebd. 2009:21).

Und schon zuvor, im Jahr 2006, machte die Politikwissenschaftlerin Verena Andrei in ihrer Dissertation über „Die auswärtige Sprachpolitik der Bundesrepublik Deutschland gegenüber den Staaten Mittel- und Südosteuropas und in der Europäischen Union“ immer noch ein wissenschaftlich „bislang vernachlässigtes Politikfeld“ (Andrei 2006:11) aus.

Im Bereich der Auswärtigen Kulturpolitik Deutschlands in Frankreich sowie Frankreichs in Deutschland gilt die Dissertation der Romanistin Victoria Znined-Brand (1999) nach wie vor als Referenz. Wie nahezu alle Arbeiten über Kulturpolitik stützt sich die empirische Analyse – von einigen Interviews abgesehen – vor allem auf Schriftstücke.¹¹ In der vorliegenden Studie wird gegenüber einem solchen diskursiven Ansatz eine Herangehensweise favorisiert, welche die konkreten Förderungspraktiken fokussiert.¹²

Auf dem Gebiet der Sprachpolitik sind vor allem die Arbeiten von Robert Phillipson (1992) und Ulrich Ammon (1991; 1998; 2000) sowie der Sammelband von Jacques Maurais und Michael A. Morris (2001) zu nennen. Diese Untersuchungen bieten einen interessanten Überblick auf der Makroebene, allerdings

8 „Sprachverbreitungspolitik“ und „Sprachförderung“ sind Synonyme, wobei letzterer Terminus „von Soziolinguisten als verharmlosend empfunden“ wird (Andrei 2006:15).

9 Der deutsche Linguist Ulrich Ammon dürfte der bekannteste Forscher zur Sprachverbreitungspolitik des Deutschen sein.

10 Die externe Sprachverbreitungspolitik (oder politisch korrekter: die Sprachförderung), die das Ziel verfolgt, im Ausland neue Sprecher zu gewinnen, muss auch noch von der Sprachkorporuspolitik unterschieden werden. Diese bezieht „sich auf die Sprache selbst, ihre Regeln und ihre Stellung innerhalb eines Staates“ (Andrei 2006:14f).

11 Neben der Dissertation von Sattler (2007), in welcher sie die Kulturpolitik Deutschlands, Frankreichs und Großbritanniens weltweit untersucht, sind auch zahlreiche Abschlussarbeiten zu nennen, zum Beispiel Wieland (2000), Walter (2005) und Wetzel (2007). Eine Ausnahme bildet hier lediglich die Diplomarbeit von Denscheilmann (2005), für die sie mit den Leitern der Deutsch-Französischen Häuser qualitative Interviews führte.

12 Hinter diesem Ansatz verbirgt sich eine Theorie sozialer Praktiken, die auch die theoretische Grundlage der Dissertation des Autors der vorliegenden Studie bildet. Für weitergehende Informationen hierzu siehe Lahr-Kurten (2012).

keinen tiefer gehenden Einblick dahingehend, auf welche Weise Sprachpolitik tatsächlich praktiziert wird, da sie lediglich textorientiert arbeiten. Ähnlich ist auch die Monographie von Robin Adamson (2007) zu positionieren, die zwar äußerst detailliert ist, hierbei aber ebenfalls eher eine Makro Perspektive einnimmt. Auch die relevanteste Arbeit, die sich direkt mit der Auswärtigen Sprachpolitik Deutschlands auseinandersetzt (Andrei 2006), überprüft mittels Kongruenztests Hypothesen. Sie trägt durch diesen quantitativen Ansatz ebenfalls nicht zum Verständnis von Praktiken der Sprachpolitik bei.

Speziell für den außerschulischen Bereich der deutsch-französischen Beziehungen sind die Sammelbände von Corine Defrance et al. (2010), Astrid Kufer et al. (2009) oder (etwas enger fokussiert) Hans Manfred Bock et al. (2008) von Bedeutung. Da deren Beiträge einen ersten Überblick über zivilgesellschaftliche Themen geben sollen, sind sie jedoch für die vorliegende Studie häufig zu allgemein und oft zu historisch orientiert. Außerdem wird der Bereich der Sprache zumeist lediglich am Rande thematisiert. Ähnliches gilt für die einschlägigen Zeitschriften wie etwa „Dokumente“, „Revue d'Allemagne et des pays de langue allemande“, „Allemagne d'aujourd'hui“ oder „lendemains“. Besonders interessant für die Studie sind die Beiträge, die nicht von Wissenschaftlern, sondern von Experten aus der Praxis geschrieben wurden und damit zumeist näher an der konkreten Sprachvermittlung sind als die allgemeinen wissenschaftlichen Texte. Dies trifft insbesondere für die Ausgaben der Dokumente zu, die sich mit 50 Jahren Élysée-Vertrag beschäftigen,¹³ sowie jene, die anlässlich des 40. Jahrestags die Krise der Partnersprache thematisierte (Dokumente 59 (1)). Aus gleichem Grund ist das Themenheft der Zeitschrift „ParisBerlin“ mit dem Titel „Skizze einer Kartographie der deutsch-französischen Beziehungen“ (ParisBerlin 8 (66/67))

für die vorliegende Studie von Interesse, da hier zahlreiche Experten zu Wort kommen. In verschiedensten (teils sehr spezialisierten) Zeitschriften oder Büchern finden sich auch vereinzelt Beiträge von Experten – als Beispiel sei hier ein Aufsatz von Margarete Riegler-Poyet (2009) angeführt.

Darüber hinaus gibt es zahlreiche Publikationen, die nicht nur das Problem eines oft textorientierten erkenntnistheoretischen Zugangs mit sich bringen, sondern mittlerweile auch veraltet sind. Die Untersuchung von Praktiken ist generell am besten mittels Experteninterviews und teilnehmender Beobachtung umsetzbar. Daher wurde auch für die Analyse der Förderungspraktiken der Partnersprachen in der vorliegenden Studie auf diese Methoden zurückgegriffen

Die Vorgehensweise der Untersuchung scheint zunächst relativ theoriefrei. Da sich Wissenschaftler aber immer eine gewisse theoretische Perspektive angeeignet haben, mit der sie Wirklichkeit(en) wahrnehmen, haben diese wiederum eine Auswirkung auf die Methodik, da „Datensammlung, Analyse und die Theorie in einer wechselseitigen Beziehung zueinander“ (Strauss/Corbin 1996:7f.) stehen. Die wissenschaftliche Perspektive des Autors der vorliegenden Studie gründet auf der Theorie sozialer Praktiken des US-amerikanischen Sozialphilosophen Theodore Schatzki, mit dem sich die existierenden Förderungspraktiken gut in den Blick nehmen lassen.¹⁴ Dies führt zu einem methodischen Ansatz, der auf den Elementen ethnographischer beziehungsweise qualitativer Sozialforschung beruht; es werden die verschiedenen Methoden Interview, teilnehmende Beobachtung sowie Dokumentenanalyse mit einander kombiniert.

In die Studie flossen 73 Interviews mit Experten ein, die im Rahmen eigens dafür vereinbarter Termi-

13 Dies sind bisher die Hefte Dokumente 68 (2) bis 68 (4).

14 Für eine ausführliche Darstellung der Theorie siehe Lahr-Kurten (2012): 33ff. Im Sinne einer besseren Lesbarkeit wird auf die theoretische Sprache in dieser Studie weitgehend verzichtet.

ne geführt wurden; außerdem fanden im Rahmen der teilnehmenden Beobachtung zahlreiche weitere Gespräche statt. Hierbei kennzeichnet der Begriff „Experte“ jemanden, der

„in irgendeiner Weise Verantwortung trägt für den Entwurf, die Implementierung oder die Kontrolle einer Problemlösung oder wer über einen privilegierten Zugang zu Informationen über Personengruppen oder Entscheidungsprozesse verfügt“ (Meuser/Nagel 2005:73).

Dennoch ist „Experte“ kein absoluter, sondern „ein relationaler Status“ (ebd.): Nicht jeder Interviewpartner kann für alle Aspekte der Förderung der deutschen Sprache im Detail als Experte angesehen werden, der Interviewer erhält im Laufe der Interviews aufgrund seiner Recherchen „einen privilegierten Zugang zu Informationen“ (ebd.) und wird damit selbst zum Experten.

Im Rahmen der Interviews wurde versucht, den Experten, die stets über Zeitmangel klagten, das Gefühl zu vermitteln, dass genügend Zeit zur Verfügung stehe und gegebenenfalls weitere Fragen in den folgenden Wochen geklärt werden könnten. In der Interviewsituation war es stets das Ziel, bewusst zeitliche Entspanntheit sowohl verbal als auch mittels Körpersprache zu vermitteln, wobei gleichzeitig betont wurde, dass für den Forschungsansatz detaillierte Ausführungen nötig seien. Um den Zeitdruck weiter zu vermindern, wurde versucht, die Interviews am Arbeitsort der Experten zu organisieren, um möglichst wenig Zeit für die Herstellung der Interviewsituation aufwenden zu müssen. Dieses Interview-Setting war erfolgreich: Das durchschnittliche Interview dauerte circa eine bis eineinhalb Stunden (die Interviews variierten zwischen einer halben und knapp drei Stunden). Vielleicht trug die gewohnte Umgebung auch dazu bei, dass die Experten während des Interviews entspannter waren. Allen Experten wurde zugesichert, dass die Interviews anonymisiert würden. Insgesamt erfolg-

ten 73 Experteninterviews in 27 verschiedenen Städten (zwölf in Deutschland, 15 in Frankreich) in deutscher und französischer Sprache, von denen 63 Interviews aufgezeichnet wurden; 37 dieser Interviews thematisierten vor allem die französische, 36 die deutsche Sprache. Von den nicht aufgenommenen Interviews konnten entweder währenddessen oder im Anschluss Notizen angefertigt werden. 13 der Interviews fanden am Telefon statt. In leitfadengestützten, aber sehr offen gestalteten Interviews mit den Experten wurden vor allem ihre tägliche Arbeit, das Feld der Akteure, die Situation der jeweiligen Sprache sowie mögliche Probleme und Potenziale thematisiert. Mit einigen Akteuren bestand darüber hinaus E-Mail-Kontakt, der es ermöglichte, zum Beispiel Detailfragen zu klären sowie nachträglich noch weitere Daten geschickt zu bekommen. Es ist wichtig anzumerken, dass ein Team von vier Personen auf Grundlage eines gemeinsamen Leitfadens Interviews führte. Bei der Wahl der Experten wurde nach anfänglicher Auswahl durch die Interviewenden zunehmend die Schneeballmethode angewandt, indem der aktuelle Interviewpartner nach weiteren relevanten Experten gefragt wurde (Merkens 2010:293).

Die wissenschaftliche Redlichkeit gebietet es, dass die zugesicherte Anonymität der Experten gewahrt bleibt. Aus diesem Grund wurden alle französischen Zitate ins Deutsche übersetzt und auch die deutschen Zitate etwas geglättet, das heißt, soweit ohne größere Änderungen möglich, von typisch deutschen Füllwörtern bereinigt (zum Beispiel „ne“, „halt“ oder „gucken“). In den Zitaten sind Worte, die besonders betont wurden, kursiv hervorgehoben. Schließlich werden aus Gründen der besseren Lesbarkeit allgemeine Personen- und Funktionsbezeichnungen in ihrer geschlechtsneutralen Bedeutung verwendet. Sollte die aufgrund der Anonymisierung notwendige Verwendung von Kürzeln wie „IP12“ (für „Interviewpartner 12“) den Lesefluss beeinflussen, bittet der Verfasser, dies zu entschuldigen.

3.

SITUATION DER PARTNERSPRACHEN UND EXISTIERENDE MASSNAHMEN DER SPRACHFÖRDERUNG

Die vorliegende Studie fokussiert auf den außerschulischen Bereich des Erlernens der Partnersprache im jeweils anderen Land. Dieser Fokus ist der Tatsache geschuldet, dass der schulische Bereich bereits eingehender erforscht wurde¹⁵, im außerschulischen Bereich jedoch noch Bedarf nach einem ersten Überblick besteht.

Hierzu gilt es in diesem Kapitel, zunächst die Vielfalt der existierenden Maßnahmen im außerschulischen Bereich kurz zu skizzieren, bevor in Kapitel 4 die Probleme, aber auch Potenziale der Partnersprachen ausgiebiger erörtert werden. Auf der Grundlage der Ergebnisse werden schließlich in Kapitel 5 Handlungsempfehlungen entwickelt, mit deren Hilfe die Partnersprache im jeweils anderen Land gefördert werden kann.

Sinn und Unsinn der Abgrenzung außerschulischer Sprachförderung vom schulischen Bereich

Die Untersuchung der existierenden außerschulischen Maßnahmen bei der Förderung der Partnersprachen konfrontiert den Erforschenden zunächst mit verschiedenen Problemen des „Außerschulischen“: Diese umfassen erstens die Abgrenzung zum schulischen Bereich, zweitens die (nahezu) unüberschaubare Vielfalt an Maßnahmen auf diesem Feld sowie drittens die Grenzen der Sprachförderung in diesem Bereich.

Die Abgrenzung des außerschulischen vom schulischen Bereichs ist nach Meinung vieler Experten nicht sinnvoll, da die Verbindungen zwischen beiden Bereichen zahlreich sind und sehr viele Experten des außerschulischen Bereichs ihre Tätigkeiten zur Förderung der Partnersprache folglich als „Ergänzung“ (etwa IP1) zum schulischen Bereich ansehen. Dieser gemeinsamen Aussage lie-

gen jedoch verschiedene Motivationen zugrunde, von denen drei kurz skizziert seien.

Erstens ist für einige Experten die Schule „wichtig als Basis“ (IP2) in dem Sinne, dass die Schülerzahlen Auswirkungen auf die Lernerzahlen im außerschulischen Bereich haben: Vergangene Schülergenerationen wollen ihre erworbenen Vorkenntnisse eventuell später einmal ausbauen; die Eltern der aktuellen Schülergeneration sehen sich häufig motiviert, vor einem Schulaustausch selbst die Fremdsprache zu erlernen. Zweitens verändert die Zahl der die Partnersprachen lernenden Schüler die Methodik und Strategie der Förderung im außerschulischen Bereich der Erwachsenenbildung: Muss diese Förderung auf Anfänger fokussieren (und damit „mehr und bessere Opportunitäten zum Anfangen schaffen“; IP3) oder kann sie auf eine größere Gruppe von Menschen mit Vorkenntnissen abzielen? Drittens werden schließlich in der Schule paradoxerweise oft „Hemmungen“ aufgebaut, die eine Kommunikation im Alltag erschweren. Hintergrund ist der schulische Anspruch einer formal korrekten Sprache, die häufig dem Ansatz der Vermittlung einer kommunikativen Alltagskompetenz widerspricht. Deshalb fordern einige Experten das Zusammendenken der beiden Bereiche, um nicht gegen-, sondern miteinander arbeiten zu können (IP1).

Darüber hinaus verweist der Begriff des außerschulischen als „Ergänzung“ zum schulischen Bereich auf ein Grundproblem der Förderung im außerschulischen Bereich: Nicht selten scheinen die Experten anzunehmen, dass lediglich im schulischen Bereich Förderung betrieben werden müsse; die Trennung zwischen schulischem und außerschulischem Bereich

„trennt diejenigen, die man zur Wahl des Deutschen anhalten muss von denen, die es bereits gewählt haben und von selbst erscheinen, ohne dass sie belästigt werden müssten“ (IP3).

¹⁵ Für den Bereich der Förderung des Deutschen in Frankreich ist hier etwa Lahr-Kurten (2012) zu nennen.

Dies nun aber allein den Akteuren des außerschulischen Bereichs anzulasten, wäre wiederum auch verkehrt –, zumal die Förderung der Partnersprache sehr oft nicht die primäre Aufgabe dieser Akteure ist. Dennoch verweist die Wahrnehmung, Förderung sei eine alleinige Sache der Schule, auf ein grundlegendes Problem: Die Bedeutung einer Sprache wird gesellschaftlich konstruiert. Schülern ist die hohe Bedeutung der Partnersprache nicht plausibel zu machen, wenn sie nicht gesellschaftlich gespiegelt wird; eine Förderung der Partnersprachen kann damit nur gesamtgesellschaftlich funktionieren. Außerdem ist ein Ansatz, der lediglich auf eine Sozialisation der schulischen Generation abzielt, in einer alternden Gesellschaft nicht mehr zeitgemäß.

Die Förderung der Partnersprachen ist folglich eine Problematik, die äußerst vielschichtig ist und verschiedenste Aspekte umfasst, von denen in der vorliegenden Studie lediglich einige thematisiert werden können (etwa die Bedeutung von „Images“ für die Sprachwahl oder aber die Bedeutung des Netzwerks in einer Informationsgesellschaft).

Vom klassischen Gruppensprachkurs bis hin zu deutsch-französischen Medien

Neben diesen Problemen, die im weitesten Sinn mit der Abgrenzung des schulischen vom außerschulischen Bereich zu tun haben, zeigt sich weiterhin sehr schnell, dass die Maßnahmen des außerschulischen Bereichs äußerst vielfältig sind: Im Kernbereich der Sprachkurse sind die Angebote sehr unterschiedlich – das Spektrum reicht hier von klassischen und regelmäßig angebotenen Einzel- oder Gruppensprachkursen bei den bekannten Institutionen bis hin zu Spezialkursen auf Nachfrage etwa für Opernsänger oder Ägyptologen. Die Kategorie der Austauschprogramme ist nahezu ebenso reichhaltig: Schüler-, Sport- und Partnerschaftsgruppen gehören genauso dazu wie der Beamten- oder der

Kulturaustausch, wenn etwa deutsche Theaterensembles die *scènes nationales* in Frankreich bespielen. Deutsch-französische Medien wie ARTE, die Zeitschrift *Dokumente* oder *ParisBerlin* können einer dritten Kategorie zugeordnet werden. Schließlich sind auch die zahlreichen deutsch-französischen Institutionen als eigene Kategorie zu nennen, in denen der interkulturelle Kontakt oft ein Erlernen der Partnersprache nach sich zieht.¹⁶ Es ist natürlich offensichtlich, dass die Kategoriengrenzen nicht ausschließlich sein können – so finden beispielsweise innerhalb deutsch-französischer Unternehmen auch Austauschprogramme und Sprachkurse statt.

Aufgrund dieser Vielschichtigkeit außerschulischer Maßnahmen und Angebote der Partnersprachen in beiden Ländern können in dieser Studie nicht sämtliche Maßnahmen erfasst werden. Deshalb wurde auch das bereits in Kapitel 2 angesprochene qualitative Vorgehen gewählt, das im Vergleich zu einer quantitativen Vollerfassung eher explorativ ist. Dieser qualitative Ansatz hat den Vorteil, Probleme und Potenziale – deren Identifikation das Kernstück der vorliegenden Studie darstellt – besser ausfindig machen zu können.

Zusammenfassend ist festzuhalten, dass im außerschulischen Bereich verschiedene Trennungen – sowohl jene zwischen schulischem und außerschulischem Sektor als auch jene zwischen Sprachförderung und Kulturförderung – problematisch erscheinen. Schließlich ist auch eine Grenzziehung zwischen politischem und privatem Bereich schwierig: Einerseits sind zahlreiche Institutionen in der Zivilgesellschaft verankerte Vereine, die aber dennoch öffentliche Gelder erhalten und politischem

¹⁶ Hier sind das Deutsch-Französische Jugendwerk, die Deutsch-Französische Universität (aber auch die zahlreichen Kooperationen zwischen deutschen und französischen Universitäten), die Deutsch-Französischen Gesellschaften und die Städte- und Regionalpartnerschaften sowie die deutsch-französischen Firmen wie EADS zu nennen.

Einfluss ausgesetzt sind, andererseits haben politische Entscheidungen oft auch Auswirkungen auf private Initiativen. Eng verwoben mit diesem letzten Punkt sind auch Versuche der Förderung verschiedener Fremdsprachen durch politische Pflichten und Verbote. Bevor auf die Situation der deutschen Sprache in Frankreich und des Französischen in Deutschland konkreter eingegangen wird, werden diese Versuche im folgenden Exkurs kurz resümiert.

Exkurs 1: Pflicht und Verbot als Mittel der Fremdsprachenförderung

Die Frage der Förderungsmöglichkeiten einer Fremdsprache durch politisch induzierte Pflichten und Verbote ist in den letzten Jahren wiederholt in der Praxis „ausgetestet“ worden: 2004/2005 wurde in der Rheinschiene Französisch verpflichtend in der Grundschule eingeführt, seit dem Schuljahr 2005/2006 wird in Bayern „im Rahmen dieses Fremdsprachenunterrichts an allen 2.400 Grundschulen ausschließlich Englisch erteilt“ (IP4). Beide Fälle waren für die Förderung des Französischen – auf den ersten Blick kann dies paradox erscheinen – wenig hilfreich.

In der Rheinschiene lassen sich didaktische und strukturelle Probleme identifizieren: Strukturell wurde die Einführung überstürzt vorgenommen, sodass „nicht ausgebildete Lehrer“ (IP5) in die Schulen geschickt wurden. Außerdem war die Kontinuität des Französischlernens nur für die Grundschule und das Gymnasium vorgesehen, Haupt- und Realschulen blieben unberücksichtigt. Didaktisch ist zu kritisieren, dass in der Grundschule zumeist „unnützes Wissen“ (IP5) vermittelt wird:

„Die Schulbücher sind im Augenblick so gemacht, dass bei den Schülern höchstens das hängen bleibt: ein paar Standard-Phrasen und vielleicht ein paar Lieder, ein paar Farben und die Zahlen. Das ist das, was sie in vier Jahren im Augenblick lernen.“ (IP5).

Kinder ohne Vorwissen benötigen momentan in der Sekundarstufe drei Monate, um dieses Wis-

sen nachzuholen. Der Experte IP5 kritisiert vor allem zwei Dinge: Erstens würden „lexikalische Felder“ gelehrt, aber keine Verknüpfungsmöglichkeiten angeboten.¹⁷ Deshalb sei der Unterricht in der Regel nicht auf Kommunikationssituationen ausgerichtet, auch wenn Kinder heute im Unterricht mehr sprechen als früher. Dies sei aber vor allen Dingen auf die „kommunikative Wende“ zurückzuführen, in deren Zuge die „Schrift als ein normativ-sanktionierendes Element“ zunehmend in den Hintergrund gedrängt wurde. Schrift könne jedoch zweitens nicht nur normativ-sanktionierend eingesetzt werden, sondern auch als „stabile, visualisierte Form, an der die Struktur der Sprache verstanden werden kann [...] –, das heißt Schrift kann auch dazu genutzt werden, um das Sprechen ein Stückchen weiter zu bringen“, da die Kommunikation ohne Schrift bei einem bestimmten sprachlichen Niveau an ihre Grenzen stoße (IP5).

Die Pflicht, in der Rheinschiene Französisch zu lernen, stößt bei Lehrern, Eltern und Kindern oft auf Ablehnung. Dies hat laut IP5 zur Konsequenz, dass in den weiterführenden Schulen die Französisch-Nachfrage sinkt, da die Kinder die Stimmung des Umfelds „ganz gut merken“ und daher Französisch in der Grundschule „vier Jahre lang machen und denken: ‚Lass mich bloß in Ruhe mit dieser Sprache!‘“ (IP5). Dennoch sieht es IP5 als Fehler an, die Pflicht abzuschaffen, wie es seiner Meinung nach kurz bevorsteht:

„Ich finde, dass die Art, wie im Augenblick die Regierung mit Französisch umgeht, genauso fatal ist wie die Einführung damals. Also, etwas

als Pflicht durchzusetzen, und dann zehn Jahre lang Französischlehrer und -lehrerinnen auszubilden und ganz viel reinzubuttern, im Hinblick, dass es jetzt eine Situation ist, die ganz OK ist. Da könnte man sich überlegen: ‚Wie gehen wir jetzt damit um, ohne wieder zu großen Schaden einzureißen?‘ Und jetzt wird aber der Schaden wieder so groß, weil Französisch einfach von der Bildfläche erst mal verschwinden wird. Alle lassen Französisch, viele sind glücklich, dass es weg ist, aber ganz viele, die für Französisch sind, Eltern und Lehrer – die gibt es ja auch – sind dann genauso frustriert, weil sie es nicht mehr machen dürfen. Das ist genau, wie gesagt, Pflicht und Verbot: Es ist in beide Richtungen extrem schädlich.“

Die Kehrtwende der Politik gefährdet also die Projekte derjenigen, die Französisch anbieten wollen, wie etwa an einer Schule direkt an der Grenze in Mühlheim, an der Deutsch und Französisch integriert unterrichtet werden sollen.

Diese Erfahrungen decken sich mit denjenigen in Bayern. Hier wurde im Schuljahr 2005/2006 Englisch als Pflichtsprache in der Grundschule eingeführt, was ebenfalls dazu führte, dass verschiedene Projektgrundschulen, in denen Französisch in Modellklassen von der ersten Klasse an unterrichtet wurde, das Angebot aufgeben mussten – obwohl verschiedene Institutionen einige Male Petitionen dagegen eingereicht hatten.

Vor diesem Hintergrund sind auch die Erfahrungen in Frankreich mit der Förderung des Deutschen durch eine „positive Diskriminierung“ (IP6) struktureller Art zu sehen. IP6 spricht davon, dass die gesetzliche Festschreibung eines Steigerungsziels sehr wichtig für die Förderung des Deutschen sei:

¹⁷ Im Vergleich mit diesem relativ unstrukturierten Lehrplan für frühen Fremdspracherwerb (ebenfalls von 2004/2005) schneidet Niedersachsen laut IP5 noch schlechter ab, Nordrhein-Westfalen dagegen besser (der Lehrplan von 2008/2009 orientiert sich an den Kompetenzstufen des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens für Sprachen).

„Wenn dieses Ziel gestrichen würde, dann ginge es uns nicht gut, weil es einen Haufen Leute in der Institution gibt, die Deutsch oder Deutschland nicht sonderlich lieben. Die gibt es, die gibt es und die warten nur auf eine Sache: dass das gestoppt wird und sie dann tun können, was sie wollen. Deswegen hängen wir schrecklich daran, für uns ist das sehr wichtig.“

Die „positive Diskriminierung“ scheint jedoch gleichzeitig oft selbst der Auslöser für den Argwohn gegenüber dem Deutschen zu sein. IP7 berichtet davon, dass jegliche Maßnahme, die an Zwang erinnern könnte, von den Eltern mit Verweis auf den Zweiten Weltkrieg zurückgewiesen werde:

„Fünf Eltern lehnen das Deutsche ab. Wir werden sie nicht zwingen. Das müssen wir akzeptieren, wir Germanisten, man hält uns immer wieder den Krieg vor mit dem Satz ‚Nous ssafons les moyens té fous faire ...‘“¹⁸.

Dieses Zitat unterstreicht auch die oft negativen Images des Deutschen in Frankreich. Da viele Experten in Interviews die Bedeutung dieser Negativbilder betonen, werden sie in der Folge ausgiebiger behandelt (siehe Kapitel 3.1).

¹⁸ „Wir haben die Mittel, Euch dazu [zum Reden] zu bringen“, mit einem starken deutschen Akzent ausgesprochen: Anleihe aus dem Film „La Grande Vadrouille“ (deutsch: „Die große Sause“) aus dem Jahr 1966 mit Louis de Funès und André Bourvil. Mit mehr als 17 Millionen Kinobesuchern bis ins Jahr 2008 („Bienvenu chez les Ch’tis“; dt.: „Willkommen bei den Sch’tis“) der größte Erfolg eines französischen Films und bis 1997 („Titanic“) eines Films überhaupt in Frankreich (IMDB 2010a, 2010b, 2010c). Der Film kann als ein „Kristallisationskern des französischen kollektiven Gedächtnisses“ (François/Schulze 2005: 8) angesehen und damit als ein französischer „Erinnerungsort“ bezeichnet werden.

3.1 Deutsch in Frankreich

Kategorisiert man das Deutschangebot in Frankreich in die vier Kategorien Sprachkurse, Austausch, Medien und Deutsch-Französische Institutionen, so sind vor allem die ersten beiden deutlich weiter ausdifferenzieren.

Sprachkurse

Das Angebot an Deutsch-Sprachkursen in Frankreich lässt sich wiederum grob in vier Bereiche unterteilen: Erstens ist der klassische schulische Bereich zu identifizieren, zweitens der ebenfalls vom französischen Bildungsministerium organisierte Bereich der schulischen Weiterbildung in den sogenannten Greta (*groupements d'établissements*), drittens der Bereich der individuellen Weiterbildung mittels Sprachkurse sowie viertens der Bereich der unternehmensgebundenen Sprachkurse.

Im klassischen schulischen Bereich ist ein deutlicher Rückgang des Anteils Deutsch lernender Schüler zu konstatieren. Seit den 1970er Jahren war dieser Anteil auf etwa die Hälfte gesunken; erst die Maßnahmen des „Aktionsplans für die Partnersprache“ (2004) – hier vor allem die *classes bilangues*¹⁹ – führten dazu, dass seit 2004 die Zahlen Deutsch lernender Schüler in den *collèges*²⁰, seit 2007 auch die Gesamtzahlen in *collèges* und *lycées*, wieder stiegen. Dennoch ist es nicht angebracht, von einer Trendwende zu sprechen, da einerseits die Statistiken aktuell kritisch hinterfragt werden (nicht zu

¹⁹ Dies sind Klassen, die nicht – wie normalerweise üblich – die erste Fremdsprache im *collège* ab der *sixième* (6. Klasse) und die zweite Fremdsprache ab der *quatrième* (8. Klasse) lernen; vielmehr werden beide Fremdsprachen gemeinsam ab der *sixième* begonnen. Zentral ist, dass diese *classes bilangues* bis auf sehr wenige Ausnahmen zunächst auf das Sprachenpaar Deutsch/Englisch beschränkt sind, sodass es sich um eine „positive Diskriminierung“ des Deutschen handelt, wie unter anderem IP6 erklärt.

²⁰ Das *collège* umfasst die 6. bis 9. Klasse und ist vom *lycée* getrennt, das die 10. bis 12. Klasse beinhaltet.

letzt wegen einer uneinheitlichen Zählweise bei den *classes bilangues*), andererseits ein drastischer und nach wie vor wachsender Mangel an (guten) Deutschlehrern mittlerweile ein flächendeckendes Angebot der deutschen Sprache in französischen Schulen zumindest infrage stellt.²¹

Der Bereich der schulischen Weiterbildung besteht aus den sogenannten Greta, den *groupements d'établissements*, das heißt den Zusammenschlüssen schulischer Einrichtungen (*collèges* und verschiedene Formen von *lycées*). 2009 gab es in Frankreich 220 solcher „Strukturen der *Éducation nationale*, die Weiterbildungen für Erwachsene in praktisch allen Berufsbereichen organisiert“ (Ministère de l'Éducation Nationale 2010b, 2012a). Im Jahr 2008 nahmen etwa 450.000 Personen – Beschäftigte, Arbeitssuchende oder andere – Angebote der Greta in Anspruch, die durch ihre flächendeckende Präsenz den Vorteil haben, eine große Nähe zum Wohnort aufweisen (Ministère de l'Éducation Nati-

onale 2010a, 2012b). Die Sprachkurse können individuell oder in Gruppen, in direktem Kontakt oder aber auch als Fernkurs belegt werden; es besteht sogar in einigen Fällen die Möglichkeit, die Sprache im Ausland zu lernen. Die Kosten werden für Arbeitnehmer sowie Arbeitssuchende in der Regel übernommen. Da Statistiken für die Belegung von Sprachkursen aufgrund der dezentralen Struktur der Greta nicht vorliegen, wurde für die Bewertung der Situation des Deutschen das Sprachkompetenzdiplom (DCL, *diplôme de compétence en langue*) zu Rate gezogen.²² Dieses Diplom kann gegenwärtig für 13 Sprachen erworben werden. Interessant hierbei ist die Verteilung der Orte: Während die Prüfung im Englischen in allen 26 *académies*²³ abgelegt werden kann, ist dies für Deutsch lediglich in neun, für Spanisch in 13 und für Italienisch in vier *académies* der Fall. Dabei zeigt sich die Tendenz, im Nordosten eher Deutsch, im Südwesten eher Spanisch und im Südosten eher Italienisch anzubieten. Die räumliche Nähe zum jeweiligen „Sprachmutterland“ (Ammon 2006:85), die für den klassischen schulischen Bereich eine große Rolle spielt (Lahr-Kurten 2012:268ff), spiegelt sich folglich auch in den Prüfungsorten der Greta-Sprachkompetenzdiplome.²⁴ Eventuell kann ein diplomatisches Eintreten für eine Ausweitung der Prüfungsorte auf andere *académies* eine größere Nachfrage nach Deutsch im Bereich der Greta kreieren – allerdings ist dies auf Grundlage der vorliegenden Studie weder annähernd gesichert einschätzbar noch vorhersehbar.

Der Bereich der individuellen Weiterbildung durch Sprachkurse umfasst mit öffentlichen, halb-öffentlichen und privaten Anbietern die größte

21 Der Deutschlehrermangel ist innerhalb kürzester Zeit entstanden und resultiert aus der deutlichen Reduktion der Einstellungen infolge der radikal gesunkenen Nachfrage und dem massiven Ausscheiden der Deutschlehrer in die Rente (in den letzten fünf Jahren sind etwa ein Drittel der Deutschlehrer in Rente gegangen; von diesen Stellen wurde nur etwa jede vierte wieder besetzt). Die fehlenden Lehrer werden oft durch Hilfslehrer (*vacataires*) ersetzt, die allerdings in den allermeisten Fällen keine ausgebildeten Lehrer sind. Da die Strategie der Akteure der Förderung der deutschen Sprache im französischen Bildungssystem ganz zentral auf eine (öffentlichkeitswirksame) Verbesserung der Qualität des Deutschunterrichts abzielt (IP8), ist der Deutschlehrermangel gegenwärtig das wichtigste Problem. Dieses Problem lässt sich aufgrund der geringen Attraktivität des Lehrerberufs in Frankreich im allgemeinen und des schlechten Images des Deutschen nicht durch eine einfache Erhöhung der freien Stellen lösen, da „gar nicht die richtigen Lehrer“ (IP16) zur Verfügung stehen, das heißt sich nicht genügend gute Bewerber überhaupt zur Prüfung anmelden. Eine Erhöhung der freien Stellen ist daher öffentlichkeitswirksam zu gestalten, um die Zahl der Bewerber zu erhöhen; außerdem müssen die neu eingestellten Lehrer zusätzlich fortgebildet werden, um den Deutschunterricht auf dem nötigen qualitativ hohen Niveau unterrichten zu können; schließlich sollte auch daran gearbeitet werden, die Images des Deutschen zu verbessern – Letzteres ist jedoch sehr schwierig (für weitere Ausführungen zur Stellenproblematik: Lahr-Kurten (2012):258ff; Lahr-Kurten (2013)).

22 Genauere Zahlen zu den Teilnehmern am DCL für verschiedene Sprachen liegen dem Verfasser der Studie leider noch nicht vor.

23 Schulverwaltungseinheit; zumeist, aber nicht immer deckungsgleich mit einer *région*, was dazu führt, dass es bei 22 *régions* in Frankreich 26 *académies* gibt.

24 Prüfungen für das boomende Chinesisch/Mandarin können lediglich in den drei *académies* der Ile-de-France abgelegt werden (Ministère de l'Éducation Nationale 2012c).

Vielfalt an Einrichtungen: Sowohl die *universités populaires* beziehungsweise die *universités pour tous* (zusammen: UP), „so eine Art Volkshochschule“ (IP9), als auch die Goethe-Institute und die Deutsch-Französischen Häuser sowie private Sprachschulen sind diesem Bereich zuzuordnen. Schließlich gehören auch die deutsch-französischen Vereine, die gelegentlich Sprachkurse anbieten, in diese Kategorie. Die Sprachkurse der Vereine werden häufig von (pensionierten) Deutschlehrern oder Muttersprachlern durchgeführt (IP10). Vor dem Hintergrund einer „kulturellen Revolution“ (IP6) der Methoden im schulischen Deutschunterricht im letzten Jahrzehnt ist davon auszugehen, dass hier ein Potenzial besteht, diese Lehrer methodisch und didaktisch zu unterstützen und damit ihr Engagement für die deutsche Sprache qualitativ zu verbessern. Statistiken waren auf Nachfrage aus verschiedenen Gründen nicht erhältlich: Bei den UP existieren aufgrund der dezentralen Struktur im Unterschied zu den deutschen VHS keine nationalen Statistiken; die befragten Goethe-Institute sowie die Deutsch-Französischen Häuser konnten in der Kürze der Zeit keine Zahlen zur Verfügung stellen oder befanden sich gerade im personellen Umbruch.

Schließlich gibt es noch den Bereich unternehmensgebundener Sprachkurse, die von der Deutsch-Französischen Industrie- und Handelskammer oder anderen öffentlichen und privaten Anbietern maßgeschneidert an den unterschiedlichen Bedarf der Unternehmen angepasst werden. Diese Vielfalt und die Orientierung am Unternehmen gestaltet die Erfassung der Angebote äußerst schwierig. Ein Experte sieht seine Institution nicht gut vorbereitet auf diese Aufgaben:

„Wir sind da nicht besonders gut aufgestellt. Die Firmen wollen einfach in möglichst kurzer Zeit besonders viel Output haben – diese Ausbildung haben natürlich auch unsere Lehrer nicht. Die Firmen erwarten, dass man da ankommt

mit Laptop und PowerPoint und sehr zielgerichteten mediengestützten Kursen, eingehend auf deren Zeiten und deren Bedürfnisse. Dafür haben wir keine Kollegen, die diese Ausbildung haben oder sich darauf einlassen.“

Gleichzeitig stellt sein Kollege IP11 fest, dass dieser Bereich an Bedeutung gewonnen hat:

„Das ist neu, und das merkt man immer mehr, dass Unternehmenschefs oder im kaufmännischen Bereich Tätige zu uns kommen, die mit Deutschland mehr arbeiten oder arbeiten wollen, und sagen ‚Ich muss jetzt endlich Deutsch lernen und am besten bis Morgen‘. Das hat prozentual zugenommen, es waren früher vielleicht fünf und sind jetzt 15 Prozent.“

Vielleicht auch deswegen macht er ganz abstrakt „bei den ‚lycées professionnels‘, also erst mal als Bereich“ ein Potenzial aus. IP5 erkennt ebenfalls für den Bereich der Ausbildungsberufe jenseits der in Kapitel 3 bereits angeführten dominierenden Schiene Grundschule-Gymnasium ein Potenzial für die beiden Partnersprachen in den beiden Ländern – nicht zuletzt im grenznahen Raum:

„Ein Fehler ist, dass wenn man dieses Lernen der Sprache des Nachbarn ernst nimmt – und das ist auf beiden Seiten eine große Schwierigkeit, auf der französischen wie der deutschen –, dass immer Grundschule gedacht wird und dann Gymnasium. Aber die ganzen Handwerksberufe und alles, was Industrie und Handel ist – bei IKEA Leute einstellen, im Baumarkt Leute einstellen, kleine Handwerkssachen –, dass die Französisch und Deutsch gut gebrauchen könnten, um ihre Kunden besser zu bedienen, dass man da wirklich einen Vorteil hat, das wird nicht gefördert. Das heißt, es gab keine Programme, die mit Haupt- und Realschule zusammengearbeitet haben im Hinblick auf

Ausbildungsberufe, dass man irgendwas mit dieser Sprache machen kann.“

IP3 sieht demgegenüber in anderen Bereichen Förderungsmöglichkeiten: im vorschulischen Bereich, etwa in deutsch-französischen Kindergärten²⁵, im paraschulischen Bereich wie bei der Nachhilfe, oder aber bei der besonderen Förderung für bilinguale Paare, und schließlich im prä- und postberuflichen Bereich, im Blick auf Studenten und vor allem auf Rentner. Nicht zuletzt durch das Interesse der Rentner ist das Phänomen der „cafés linguistiques“ in Frankreich überhaupt zu verstehen; auch für viele Städtepartnerschaften ist diese gesellschaftliche Gruppe äußerst bedeutend. Schließlich verweisen viele Experten von Goethe-Instituten und Deutsch-Französischen Häusern auf eine große Nachfrage von Franzosen (oft Großeltern), die plötzlich ein deutsches Familienmitglied haben und mit ihm kommunizieren möchten. Ein Experte schätzt diesen Anteil sogar auf ein Drittel der Belegungen in den Sprachkursen.

Hieraus ergeben sich zwei Schlussfolgerungen: Erstens scheint es einen selbstverstärkenden Effekt zu geben, sodass dort, wo Deutsch gelernt und gesprochen wird, im Umfeld die Nachfrage nach Deutsch wächst; hierbei spielen die etwa 150.000 in Frankreich lebenden Deutschen offensichtlich eine nicht zu unterschätzende Rolle. Zweitens wird hier ein Potenzial deutlich, das bisher eventuell nicht ausgeschöpft zu sein scheint – die in einer alternierenden Gesellschaft zunehmend relevante Gruppe der Rentner. Dies wird in Kapitel 4 (Probleme und Potenziale) näher zu beleuchten sein.

Insgesamt lassen sich die vier Kategorien der Sprachkurse in „zwei Welten“ (IP3) unterteilen:

²⁵ Die AJEFA (*Association des parents d'élèves de Jardins d'Enfants Franco-Allemands*) bietet in Paris 170 Plätze an, muss aber jedes Jahr nach eigener Aussage 200 bis 300 Anfragen ablehnen.

auf der einen Seite der Bereich des permanenten Angebots (in Schulen und Greta), auf der anderen Seite die Angebote, die nachfrageorientiert sind und größeren Schwankungen unterliegen. In letzterem Bereich sind daher auch „exotischere“ Kurse – etwa für Ägyptologen oder Opernsänger – anzusiedeln, wobei „überall, wo Leute singen“ (IP3) des Öfteren Bedarf besteht, entweder die deutsche Aussprache zu trainieren, die deutsche Sprache zu verstehen oder sie sogar zu sprechen. Die beiden Welten spiegeln sich auch in der Wahrnehmung der Experten wider: Wie bereits erwähnt, wird oft der schulische Bereich in der Pflicht gesehen, eine Förderung zu betreiben. Die Nachfrage nach außerschulischen Maßnahmen führt häufig zum Verweis auf die Greta. Andere Angebote werden nur beiläufig erwähnt, was mit der wenig strukturierten Landschaft dieser „zweiten Welt“ zusammenhängt. Oder, wie IP12 im Blick auf die existierenden Angebote ausführt: „Da [im Bildungssystem] ist es einfach, aber es gibt eben nicht nur das Bildungssystem“.

Austauschprogramme

Neben den Sprachkursen ist die Kategorie des Austauschs nahezu ebenso vielfältig: Den größten Anteil nehmen die Schüleraustauschprogramme ein. Laut IP13 machen deutsch-französische Austauschprogramme 70–80 Prozent der Gesamt-austauschprogramme einer *académie* aus, was vor dem Hintergrund, dass Deutschunterricht weniger als zehn Prozent des gesamten Sprachunterrichts ausmacht, beachtlich ist.²⁶ Diese Zusammenarbeit „zwischen den beiden Ländern muss sehr, sehr gut dargestellt werden“, da sie nicht selbstverständlich ist. Dass die Schüler „mit Deutsch nach Deutschland gehen können“, bedeute „nicht unbedingt, dass man mit Englisch nach England gehen

²⁶ Zwar lernen circa 15 Prozent der Schüler Deutsch – da jedoch jeder Schüler im Schnitt zwei Fremdsprachen lernt, ist diese Zahl nahezu zu halbieren.

kann in der Schulzeit oder mit Spanisch nach Spanien, weil es nicht die gleichen Austauschmaßnahmen gibt“ (IP13).²⁷

Neben den Schüleraustauschprogrammen existieren Sportaustauschprogramme, vor allem im Bereich der Sportjugend, die laut IP14 „immer mehr werden, das ist klar“. Konkret bedeutet dies, dass im Jahr 2007 etwa 300 deutsch-französische Vereinsauschprogramme durchgeführt und fünf sportbezogene Sprachkurse mit insgesamt 10.000 Teilnehmern angeboten wurden. Da diese Sportaustauschprogramme sehr oft vom Deutsch-Französischen Jugendwerk (DFJW) bezuschusst werden, besteht zunehmend das Problem begrenzter Mittel (näheres hierzu im Unterkapitel zum DFJW in Kapitel 3.3). Des Weiteren ergibt sich – wie bei den Schüleraustauschprogrammen – immer häufiger das Problem, dass die Anfragen aus Deutschland diejenigen aus Frankreich übersteigen, da die sinkenden Deutschlernerzahlen in Frankreich zu einem wachsenden Ungleichgewicht führen.

Ein weiterer großer Bereich des Austauschs findet über die Städte- und Regionalpartnerschaften statt, von denen es je nach Schätzung zwischen 2.300 und 2.500 gibt. Diese Partnerschaften sind unterschiedlich aktiv, was sich auch in der Häufigkeit der Austauschprogramme niederschlägt (siehe auch das Unterkapitel zu den Städte- und Regionalpartnerschaften in Kapitel 3.3). Da nicht einmal alle Partnerschaften bekannt sind, ist eine quantitative Bezifferung ihrer Austauschaktivität nicht möglich.

Neben diesen bekannten Austauscharten existieren mit dem als sehr groß einzuschätzenden Bereich des Beamtenaustauschs, dem Bereich des Austauschs innerhalb deutsch-französischer

Unternehmen (oder deutsch-französischer Unternehmenskooperationen), den Austauschinitiativen im Bereich der Ausbildung sowie dem sehr großen Feld des Kulturaustauschs weitere Kategorien, deren genaue Erfassung den Rahmen der vorliegenden Studie übersteigt.

Insgesamt ist die Bedeutung des Austauschs für die Sprache als sehr hoch einzustufen. Das eigene Erleben, der Kontakt zu „richtigen Franzosen“ oder „echten Deutschen“ ist einer der Pfeiler, der zum Erlernen der Partnersprache motivieren kann, wie auch IP11 erklärt:

„Ja, klar, das fördert das Verhältnis zur Sprache, wenn du eine schöne lustvolle Erfahrung in dem anderen Land machst. Dann ist der Wunsch, mit dem Wörterbuch unterm Kopfkissen zu schlafen größer. Also es geht schon viel um Lust machen.“

Das angesprochene eigene Erleben spielt in Frankreich aufgrund der negativen Deutschland-Images eine große Rolle. Diese werden wegen ihrer großen Bedeutung ausführlich in Kapitel 4 thematisiert.

Medien

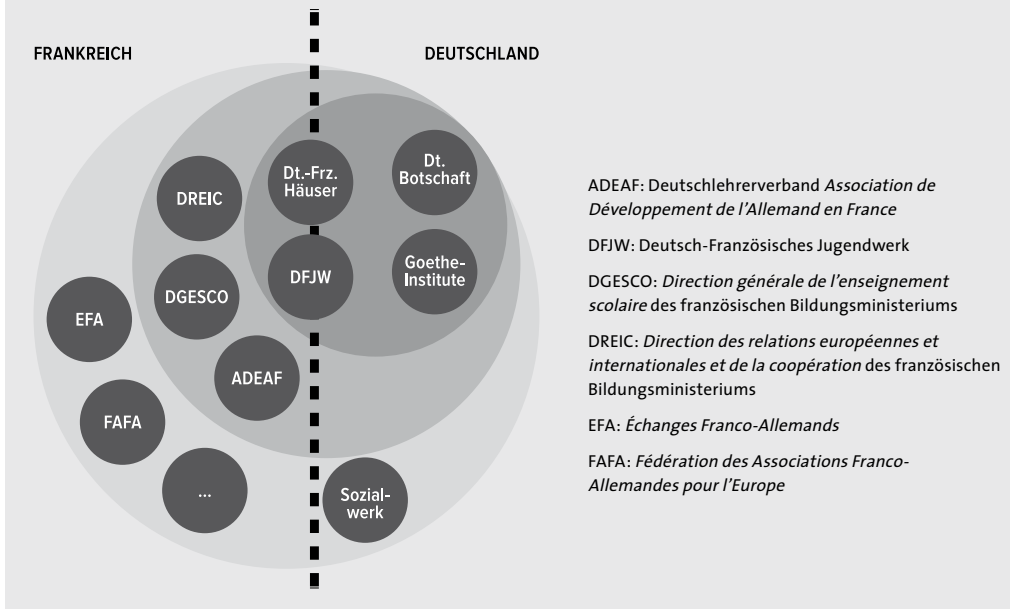
In der Kategorie deutsch-französischer Medien sind Zeitschriften wie Dokumente oder ParisBerlin, vor allem aber auch der deutsch-französische Fernsehsender ARTE, zu nennen. Anhand des Beispiels ARTE wird diese Kategorie in Kapitel 3.3 ausführlicher thematisiert, da dies beide Partnersprachen in beiden Ländern betrifft.

Deutsch-Französische Institutionen

Schließlich sind die zahlreichen deutsch-französischen Institutionen zu nennen – die Deutsch-Französische Universität und die vielen Kooperationen zwischen deutschen und französischen Universitäten –, die Deutsch-Französischen Gesellschaften,

²⁷ Dennoch ist auch hier darauf hinzuweisen, dass positivere Images von Deutsch, vom Deutschunterricht und von Deutschland unterstützen würden und dass die Schüler (und deren Eltern) einen Austausch mit Deutschland noch interessanter fänden.

Abbildung 2: Teilnehmer an den Sitzungen der „Ständigen Arbeitsgruppe Deutsch als Fremdsprache“ (StADaF) (Stand 2009) Quelle: Lahr-Kurten 2012:225



die Städte- und Regionalpartnerschaften, deutsch-französische Firmen wie EADS, aber vor allem auch das Deutsch-Französische Jugendwerk. Dieses wird ebenfalls in Kapitel 3.3 eingehender analysiert.

Eine weitere für die Förderung der deutschen Sprache in Frankreich bedeutende Institution ist das Netzwerk Deutsch. Daher wird diese Einrichtung im Folgenden genauer vorgestellt.

Netzwerk Deutsch

Das Netzwerk Deutsch (seit 2010 unter diesem Namen, davor StADaF, „Ständige Arbeitsgruppe Deutsch als Fremdsprache“) ist eine Institution, die nicht nur in Frankreich existiert. Dort ist sie jedoch besonders groß, sodass bei den Sitzungen mitunter mehr als 30 Akteure zusammenkommen, während

es in anderen Ländern weniger als fünf sind. Zu den Sitzungen des Netzwerks in Paris lädt der Kulturreferent der Deutschen Botschaft in Paris ein. In früheren Jahren war dies drei- bis viermal pro Jahr der Fall, gegenwärtig finden die Treffen nur ein- bis zweimal pro Jahr statt.

Die Akteure sind Vertreter deutscher, französischer und deutsch-französischer Institutionen. IP15 strukturierte die Teilnehmergruppe in Bezug auf die Förderung der deutschen Sprache in Frankreich folgendermaßen: Zentral ist das „Quartett“ von „Goethe-Instituten, Deutsch-Französischen Häusern, Deutsch-Französischem Jugendwerk [DFJW] und der Deutschen Botschaft“ (siehe Abbildung 2). „Dann kommt natürlich sehr schnell auch die französische Seite“ in einem „zweiten Ring“ mit den Vertretern der DREIC und der DGESCO des fran-

zösischen Bildungsministeriums und „natürlich auch die Deutschlehrer“. Im „dritten Ring“ folgen dann andere, nicht immer primär mit Sprache beschäftigte Vereinigungen wie etwa „die FAFA, die EFA²⁸, das Deutsche Sozialwerk in Frankreich“ (IP15).

Das „Netzwerk Deutsch“ ist folglich ein Abbild der „dezentralen“ (IP15) Organisationsstruktur der deutschen Auswärtigen Kultur- und Bildungspolitik, die über Mittlerorganisationen praktiziert wird. Diese Organisationsform wird als „mitunter mühsam“ gekennzeichnet (IP16), da es aufgrund eines gewissen „institutionellen Egoismus“ eine große Herausforderung sei, ein „funktionierendes Netzwerk“ zu schaffen, denn „es bleibt, das ist klar, immer dieser kleine Rest von Konkurrenz“ (IP15). Wenn man es allerdings schaffe, „dass da alle an einem Strang ziehen und da unter einem Dach zusammenzuführen sind, dann profitieren wir da sehr von der Komplementarität des Systems, weil eben jeder einen anderen Schwerpunkt und in diesem Schwerpunkt eine unglaubliche Expertise hat“ (IP16).

Die Treffen bilden ein „Gesprächsforum“ (IP15) beziehungsweise ein „Informationsaustauschinstrument“ (IP11), das immer wieder „so Aha-Erlebnisse“ (IP15) kreiert, wenn ersichtlich wird, dass verschiedene Institutionen „überschneidend arbeiten“ (IP11). In diesem Netzwerk besitzt die deutsche Botschaft eine „Koordinierungsfunktion, aber sicher nicht Anordnungsfunktion oder -position“ (IP15). Der Deutschen Botschaft kommt also nur die Rolle eines „Mediators“ (IP17) zu. Sie kann

„in diesem System nicht diese Rolle spielen, weil die anderen wollen das dann auch nicht, der DAAD oder die Goethe-Institute oder das DFJW oder wer immer da ist“ (IP18).

Die Sitzungen des Netzwerk Deutsch sind insgesamt als sehr sinnvoll anzusehen, um Absprachen zwischen den verschiedensten Organisationen zu treffen und mit Hilfe des guten Willens aller „geglückte Projekte der Zusammenarbeit“ zu verwirklichen (IP15).

Dennoch existieren Punkte, in denen das Netzwerk Deutsch in Frankreich verbessert werden kann, um sein Potenzial stärker zu entfalten: Da aufgrund der Akteursvielfalt im Netzwerk Deutsch Absprachen und Informationsaustausch wesentlich sind, sollte überlegt werden, wieder eine größere Anzahl an Treffen pro Jahr anzuberaumen, da bereits in der Vergangenheit Mühe bestand, alle Tagesordnungspunkte abzuarbeiten (IP15). Es scheint auch sinnvoll, für einzelne thematische Bereiche zusätzliche Treffen kleinerer Arbeitsgruppen zu organisieren und im Sinne größtmöglicher Transparenz die Gesamtgruppe zu unterrichten. Hierfür sollte bei der Botschaft eine Informationsplattform eingerichtet werden, wenn es eine solche noch nicht gibt. Außerdem sollte es für alle Teilnehmer an den Treffen möglich sein, ihre Reisekosten abzurechnen, um nicht, wie in der Vergangenheit geschehen, eine Teilnahme aus Kostengründen zu gefährden.

28 FAFA steht für *Fédération des Associations Franco-Allemandes pour l'Europe* und EFA für die *Échanges Franco-Allemands*.

3.2 Französisch in Deutschland

Während die Situation des Deutschen in Frankreich nahezu von allen Experten als problematisch charakterisiert wird, wird jene der französischen Sprache in Deutschland unterschiedlich eingeschätzt. Während IP19 und IP20 die Situation als „sehr positiv“ ansehen, spricht IP21 davon, dass die Entwicklung „rückläufig [ist], da darf man sich also keiner Illusion hingeben“. Und IP44 erkennt eine „beunruhigende Situation“, aus der er folgert: „Wir müssen kämpfen“. Tendenziell lässt sich feststellen, dass von offizieller französischer Seite die Situation besser dargestellt wird als von anderen Experten.

Entsprechend der Einteilung des Deutschangebots in Frankreich wird auch das Französischangebot in die vier Kategorien Sprachkurse, Austausch, Medien und Deutsch-Französische Institutionen eingeteilt (siehe Kapitel 3.1). In diesem Kapitel wird vor allem auf die Kategorie der Sprachkurse eingegangen, da hier die größten Unterschiede zur Situation in Deutschland festzustellen sind, während sich die anderen Bereiche aufgrund der deutsch-französischen Perspektive weitestgehend mit den in Kapitel 3.1 gemachten Angaben decken.

Sprachkurse

In Deutschland lässt sich das Angebot an Französisch-Sprachkursen in drei Bereiche unterteilen: erstens den klassischen schulischen Bereich, zweitens den Bereich der individuellen Weiterbildung mittels Sprachkursen sowie drittens die unternehmensgebundenen Sprachkurse.

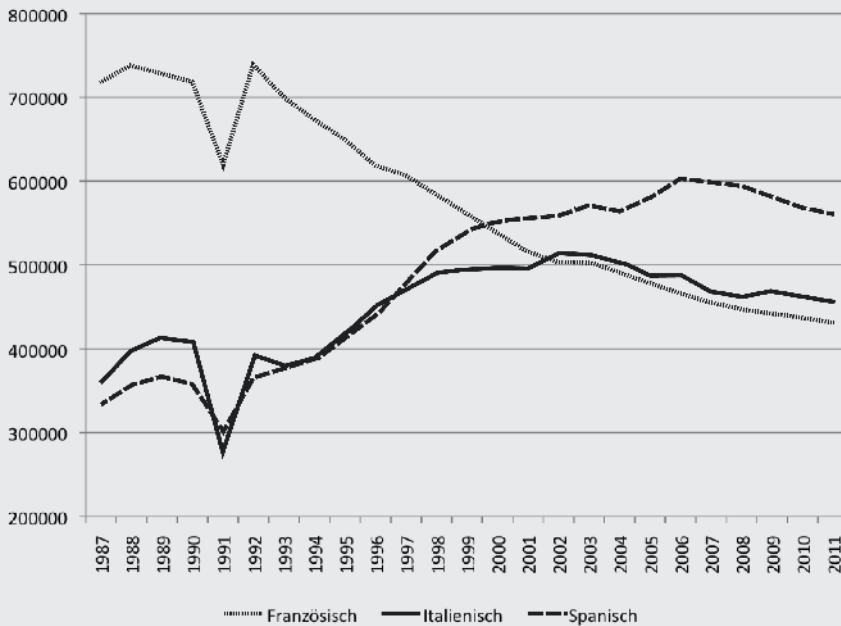
Im klassischen schulischen Bereich hatte die französische Sprache wie das Deutsche in Frankreich durch den Ersten und Zweiten Weltkrieg einen deutlichen Rückgang zu verzeichnen, so dass sie seit etwa dem Ende des Zweiten Weltkriegs

nur noch die zweitbedeutendste Fremdsprache nach Englisch in Deutschland ist. In der Folge wurde diese Position politisch forciert und zementiert, sodass das Französische in den 1960er Jahren von der Ausweitung des Fremdsprachenunterrichts sehr viel weniger profitierte als das Englische. Die Einführung der reformierten Oberstufe in den 1970er Jahren und mit ihr die Abwahlmöglichkeit von Fächern verringerten die Lernerzahlen des Französischen etwa um ein Drittel (Reinfried/Kosch 2003:17f).

Im Schuljahr 2010/2011 lernten 19 Prozent der deutschen Schüler an allgemeinbildenden Schulen Französisch, während 87 Prozent Englisch und vier Prozent Spanisch lernten. Hierbei gibt es jedoch sowohl starke regionale Unterschiede²⁹ als auch jüngere Entwicklungen, die das Problem der frühen Abwahl des Französischen verstärken: Laut IP22 hat beispielsweise in Hamburg die G8-Reform sowie die Einführung der Profileroberstufe dazu geführt, dass innerhalb eines Jahres (von 2009 auf 2010) ein Drittel weniger Schüler Französisch lernten. Allerdings scheinen neben strukturellen Gründen nicht zuletzt auch andere Motive eine Rolle für das schwindende Interesse zu spielen: Sowohl in der Literatur (Reinfried/Kosch 2003:22f; Candelier/Hermann-Brennecke 1993:109; Düwell 1979:133) als auch von den interviewten Experten werden als Gründe die relative Irrelevanz des Französischen im Alltag das Image einer schwierigen Sprache sowie eine zu sehr auf Fehler konzentrierende Didaktik angeführt. Für die Zukunft dürfte ohne Maßnahmen ein weiterer Rückgang zugunsten des Spani-

²⁹ In Grenznähe wird überdurchschnittlich häufig Französisch gelernt (Saarland, Rheinland-Pfalz, Baden-Württemberg), während in Bayern, Bremen und Mecklenburg-Vorpommern sehr niedrige Werte von etwa zwölf Prozent vorzufinden sind (Statistisches Bundesamt 2012:20f). Die geographische Nähe ist jedoch nicht der einzige Faktor: Bayerns niedrige Französischquote ist etwa durch eine lateinfreundliche Bildungspolitik begründet, sodass nahezu ebenso viele Schüler Latein wie Französisch lernen. Thüringen hat demgegenüber zum Beispiel eine Quote von knapp 24 Prozent, die dem Niveau des grenznahen Rheinland-Pfalz entspricht.

Abbildung 3: An allen Volkshochschulen Deutschlands gegebene Unterrichtsstunden in Französisch, Spanisch und Italienisch von 1987-2011 Quelle: Deutsches Institut für Erwachsenenbildung 2012



sehen erwartet werden. Der bisher die Ausbreitung des Spanischen hemmende Grund eines fehlenden Angebots wird zunehmend hinfällig, wie etwa die Entwicklung der Lehrkräfte in Niedersachsen beispielhaft belegen kann: Während die Anzahl der Französischlehrer von 1990 bis 2011 nahezu konstant blieb, hat sich die Zahl der Spanischlehrer in derselben Zeit versiebenfacht und allein in den letzten sechs Jahren nahezu verdoppelt (Niedersächsisches Kultusministerium 2012:54). Vor allem in den Gymnasien kommt es immer mehr zu einer Konkurrenz mit dem Spanischen, bei der das Französische aufgrund der im Vergleich schlechteren Images zunehmend ins Hintertreffen geraten dürfte.

Neben einer Verbesserung der Images des Französischen (und einer Aufwertung seiner gesellschaftlichen Relevanz) schlägt IP23 vor, das „Attrak-

tivitätspotenzial des Französischen“ dadurch zu steigern, dass außerschulische Lernorte „Platz im Unterricht“ bekommen, etwa durch den Besuch einer Filmvorführung im Rahmen des deutschlandweiten Kinofestivals *Cinéfête*. Außerdem sollten seiner Meinung nach mehr Fortbildungen stattfinden, um den handlungs- und kompetenzorientierten gegenüber dem grammatik- und textlastigen Unterricht zu stärken; viele Lehrer fühlten sich mit dieser Aufgabe allein gelassen.

Der Bereich der individuellen Weiterbildung weist in Deutschland wie auch in Frankreich mit öffentlichen, halböffentlichen und privaten Anbietern die größte Vielfalt auf: Sowohl die Volkshochschulen (VHS) als auch die *Instituts français* beziehungsweise die *Centres franco-allemands* (deutsch-französische Kulturzentren), außerdem private

Sprachschulen sowie schließlich deutsch-französische Vereine bieten Französischkurse an. Bei der Volkshochschule ist seit Beginn der zugängigen Statistik im Jahr 1987 ein deutlicher Rückgang der Französischlernerzahlen zu erkennen: Lernten 1987 knapp 310.000 Menschen in Deutschland Französisch, hatte sich deren Zahl bis zum Jahr 2011 auf knapp 160.000 nahezu halbiert; oder um es in der „Währung der VHS“³⁰ (IP24) – den Unterrichtsstunden – auszudrücken, wurden 1987 knapp 718.000 Unterrichtsstunden in Französisch gegeben, 2011 waren es nur noch 431.000 (siehe Abbildung 3).

Damit liegt Französisch mittlerweile hinter Spanisch (560.000 Stunden), Italienisch (456.000 Stunden) und Englisch (1.379.000 Stunden, aus Darstellungsgründen nicht in der Abbildung) zurück.

Damit haben die Unterrichtsstunden im Französischen in 25 Jahren um 40 Prozent abgenommen, während sie bei den anderen dargestellten Sprachen – teilweise deutlich – zugenommen haben (Deutsches Institut für Erwachsenenbildung 2012). Mittlerweile weisen jedoch auch die anderen europäischen Sprachen eine negative Entwicklung auf; der Zuwachs im insgesamt nach wie vor wachsenden Sprachbereich liegt in außereuropäischen Sprachen (etwa Japanisch, Chinesisch, Koreanisch) und Herkunftssprachen von Migranten (Türkisch, Polnisch, Russisch). Aufgrund des Rückgangs der absoluten Zahlen bei gleichzeitig wachsendem Sprachenbereich insgesamt ist der Anteil des Französischen radikal zurückgegangen (von etwa 20 Prozent 1987 auf circa sieben Prozent 2011) (Deutsches Institut für Erwachsenenbildung 2010; 2012). Differenziert man die bundesweiten VHS-Zahlen regional aus, so ist in räumlicher Nähe zu Frankreich ein deutlich höherer Anteil des Französischen zu erkennen – hier ist das Interesse am „Partnerland“ und seiner Sprache eher vorhanden, man hat die Möglichkeit, „schnell rüberzufahren“ (IP19). Sehr interessant ist die Aussage von IP24, dass

der politische Wille (und damit auch das Geld) im Bereich der sprachlichen Integration der Zugewanderten mittels Deutsch als Fremdsprache (der „Boomsprache“ der letzten Jahre) und der Förderung der Herkunftssprachen zum Ausdruck komme, dass aber von einem vergleichbaren Willen zur Förderung der Partnersprache im VHS-Verband nichts zu spüren sei. IP24 resümiert:

„Ich bin in meiner Amtszeit noch mit keinem einzigen politischen Willen konfrontiert worden, der sich auf Französisch bezieht, der Élysée-Vertrag hat noch keine direkten Implikationen für die tägliche Arbeit der VHS.“

Bei den *Instituts français* beziehungsweise den *Centres franco-allemands* sind statistische Aussagen schwer zu treffen. Auf der einen Seite wird die Situation des Französischen in Deutschland von der französischen Botschaft als „sehr positiv“ eingeschätzt, auf der anderen Seite ist aus den Zahlen der jüngsten Berichte des *Institut français* – wenn überhaupt – ein negativer Trend zu erkennen (2009/2010: 10.000 Kursbelegungen, 2010/11: 9.000, 2011/12: keine Angabe). Die stichprobenhafte Erforschung ergab, dass „jedes Institut mit einer anderen Situation konfrontiert“ (IP25) zu sein scheint. IP25, der bereits lange in einem Institut arbeitet, erkennt ein „zunehmendes Desinteresse für die französische Sprache,“ und weist in diesem Zusammenhang auf die negativen Images des Französischen hin. Deshalb müsse man heute mehr investieren und stärker diversifizieren: Während es früher lediglich reine Sprachkurse gab, würde gegenwärtig „versucht, jede Nische zu entdecken“: seien es Kurse für Pendler, die in Zusammenarbeit mit der Deutschen Bahn im Zug angeboten wurden, oder sei es der Versuch, über die Verbindung mit Kultur (Wein, Kochen, Lieder) Kommunikationsbedarf zu schaffen. Außerdem sei es zentral, die Methoden zu ändern, indem handlungsorientiert unterrichtet und nicht zu sehr sanktioniert würde, da „man viele Fehler machen

³⁰ Die Unterrichtsstunden sind laut IP24 in allen argumentativen und finanziellen Kontexten das Maß in den Volkshochschulen.

muss, um eine Sprache zu lernen“ (IP25). In den letzten Jahren sei schließlich auch die Zahl des Einzelunterrichts gestiegen; sie beträgt laut IP26 bis zu einem Drittel der Belegungen. Ein weiterer wichtiger Bereich der *Instituts français* ist schließlich die Zusammenarbeit mit den Schulen, um dort staatliche DELF-Prüfungen abzunehmen. Die Zahl dieser für die Schüler „motivierenden“, weil positiv die Kompetenzen herausstellenden Diplome hat in den letzten Jahren stark zugenommen.

Im Bereich der unternehmensgebundenen Sprachkurse war in Kapitel 3.1 (Deutsch in Frankreich) davon die Rede, dass einige deutsche Institutionen „da nicht besonders gut aufgestellt“ seien. Demgegenüber betont gerade das *Institut français*, dass „das hohe Maß an Flexibilität bei den Unterrichtszeiten, -inhalten und -formaten [...] zum Verkauf von mehr als 80.000 Unterrichtsstunden an Unternehmen“ führte. Außerdem ist die Nachfrage nach berufsbezogenen Sprachkursen von 2005 bis 2010 um 48 Prozent gestiegen (Institut Français Deutschland 2012:5). Darüber hinaus bieten einige Unternehmen wie etwa BASF selbst Sprachkurse an. Außerdem werden bei BASF in einem eigenem Lernzentrum ergänzende Veranstaltungen, etwa „Spieleabende in einer Fremdsprache,“ angeboten, um den Spaß beim Lernen zu fördern (McElroy 2006:3).

3.3 Fördermaßnahmen in beiden Ländern

In diesem Kapitel werden der deutsch-französische Fernsehsender ARTE, das deutsch-französische Jugendwerk (DFJW) sowie die deutsch-französischen zivilgesellschaftlichen Netzwerke ausführlicher betrachtet. Im Rahmen der vorliegenden Studie ist es jedoch unmöglich, diesen Institutionen auch nur annähernd gerecht zu werden. Für weiterführende Informationen wird daher auf die einschlägige Literatur verwiesen. Hier werden die Institutionen lediglich in den für die Studie grundlegenden Aspekten beschrieben, um auf dieser Grundlage direkt oder indirekt Handlungsempfehlungen ableiten zu können.

ARTE

„ARTE, diese schönste aller deutsch-französischen Erfindungen“
(Kolboom 2003:49f.)

Der deutsch-französische Kulturkanal ARTE ist für die Förderung der Partnersprache in Deutschland und Frankreich deshalb von Interesse, da es sich um einen multilingualen Sender handelt. Positiv daran ist, dass

„die multilinguale Präsentationsweise für Personen, die gar nicht vorhatten, sich mit der anderen Sprache auseinanderzusetzen, ‚kleine Motivationshäppchen‘ [...] liefern kann“
(Rothenberger 2008:120).

So kann die mehrsprachige Fernseherfahrung für die bisher an Sprachen eher weniger Interessierten zum Initial werden, sich mit der Sprache des Anderen eingehender auseinanderzusetzen; und für die bereits Spracheninteressierten kann es ein „Forum

des Nebenbei-Lernens“ darstellen (ebd.).³¹

Das Image von ARTE als „elitärem Sender“ stellt sich jedoch als problematisch für eine breitenwirksame Förderung der Partnersprache dar. Liane Rothenberger charakterisiert ARTE nach Auswertung von Imagestudien und einer ausgiebigen Programmanalyse als „qualitativ anspruchsvolles Komplementärprogramm zu den öffentlich-rechtlichen Hauptsendern“ (ebd.:370). Die zentrale Frage, ob das Programm von ARTE sich „von elitär[er] zu populär[er]“ Gesamtausrichtung bewegt hat, beantwortet sie folgendermaßen:

„Durch seine weitergehende Offenheit für neue und auch populärere Formen [...] ist ARTE das in gewissen Teilen gelungen. Es mangelt allerdings immer noch daran, dass die Zielgruppe sich aus einer bestimmten Schicht rekrutiert [...]. Der Durchschnitts-EU-Bürger, der stark vom ARTE-Programm profitieren könnte, wird nicht in gewünschtem Maße erreicht“ (ebd.:371).

Folglich ist die weiterhin relativ elitäre Ausrichtung von ARTE einerseits Ursache, andererseits Konsequenz der Tatsache, dass „die europäische Öffentlichkeit, die ideelle Gemeinschaft des europäischen Medienpublikums [...] noch klein“ ist (ebd.).

Wenn auch ARTE selbst für die Funktion der breitenwirksamen Förderung der Partnersprache in den beiden Ländern nicht ausreichend genutzt werden kann,³² bleibt dennoch die Frage bestehen, inwiefern der Ansatz einer mehrsprachigen Fernseh-erfahrung für die Förderung der Partnersprachen in Wert gesetzt werden kann. Beispiele für die positive

Wirkung multilingualen Fernsehens sind in vielen skandinavischen Ländern zu sehen, in denen fremdsprachige Teile des Fernsehprogramms aufgrund der relativ geringen Bevölkerungszahlen nicht synchronisiert, sondern mittels Untertiteln verstehbar gemacht werden.

Die daraus folgende Handlungsempfehlung der vorliegenden Studie zielt (in Anlehnung an eine Idee der Zeitschrift „ParisBerlin“ sowie von IP12) in eine ähnliche Richtung: Die staatlichen Sender des einen Landes (ARD/ZDF sowie France 2, France 3 und France 5) sollten im gebührenfrei zugänglichen öffentlichen DVB-T-Netz des jeweils anderen Landes zugänglich gemacht und – aus Kostengründen nur ausgewählte – Teile des Programms mittels Untertiteln übersetzt werden, um den gewünschten Mehrsprachigkeitseffekt zu erzielen. Außerdem sollte bei der Auswahl der zu untertitelnden Programmteile beachtet werden, dass diese sich eignen, ein aktuelles Bild des anderen Landes zu transportieren, da sich Imageprobleme beider Länder aus dem Fehlen aktueller, gegenwartsbezogener Bilder ergeben. (Für die ARD bietet sich etwa die wöchentliche Untertitelung des „Tatort“ an).³³ Angesichts eines Marktanteils von über 60 Prozent in Frankreich könnten mit der Einspeisung ins DVB-T-Netz zunächst vor allem für die deutsche Sprache in Frankreich positive Effekte erwartet werden (Digitalfernsehen 2012). In Deutschland ist der Anteil des DVB-T-Netzes mit 25 Prozent gegenwärtig zwar noch geringer, expandiert gegenwärtig jedoch sehr schnell (Anteil 2007: zwölf Prozent) (Kahle 2012).

31 Der inhaltliche Fokus auf „Europa“ ist bei ARTE neben jenem der „Kultur“ einer der beiden speziellen Vermittlungsaufträge des Senders (Rothenberger 2008:164).

32 Hier ist es wichtig, darauf hinzuweisen, dass dies natürlich auch nicht der primäre Programmauftrag des Senders ist. Letzterer soll hier in keiner Weise in Frage gestellt werden.

33 Da ARTE als Komplementärprogramm zu diesen öffentlich-rechtlichen Sendern gesehen wurde, sind auch kaum negative Effekte für den Sender zu erwarten. Daher sollte die Bereitstellung eines Senders wie 3sat vermieden werden, da dieser programmatisch als „Hauptkonkurrent“ von ARTE anzusehen ist (Rothenberger 2008:372).

Neben den direkten Auswirkungen (Wecken von Interesse an der Sprache sowie Vermittlung von Sprachkompetenz) liegt ein weiterer wesentlicher Vorteil einer solchen Bereitstellung in den Auswirkungen auf das Image des jeweils anderen Landes: In beiden Ländern sind Images vorherrschend, die von einem ausgeprägten Defizit der Kenntnisse des Gegenwartsdeutschlands beziehungsweise -frankreichs gekennzeichnet sind. Im Blick auf Deutschland etwa herrschen negative Images vor, die immer noch stark vom Zweiten Weltkrieg geprägt sind. Das tagesaktuelle Programm der öffentlich-rechtlichen Sender könnte diese dringend benötigten Bilder der Gegenwart des Partnerlandes liefern – und dies in der Partnersprache, in „kleinen Motivationshäppchen“.

Deutsch-Französisches Jugendwerk (DFJW)

„Das schönste Kind des Élysée-Vertrags“
(Claudet/Kuntz 2005:69)

Das DFJW wurde 1963 in Folge des Élysée-Vertrags gegründet. Es ist

„eine binationale Einrichtung, die mit Jugendverbänden, Schulen, Partnerschaftskomitees u. a. zusammenarbeitet, um deutsch-französische Jugendbegegnungen zu organisieren und zu unterstützen“ (Delori 2009:46).

Das Jugendwerk besitzt einen rechtlichen Status, „der dem der Sonderorganisationen der Vereinten Nationen ähnelt“, und besaß zu Beginn ein Budget, das Mathias Delori als „finanzielles Füllhorn“ bezeichnet. Das war allerdings auch nötig, da das DFJW anfangs das Ziel hatte, „durch eine Vielzahl von Jugendbegegnungen“ die „Sozialisierung einer neuen Generation“ zu erreichen und damit „den alten deutsch-französischen Gegensatz zu beenden“. Das Instrument war damals neu und von dem

„humanistischen Glauben“ beseelt, dass „selbst kurze Begegnungen zwischen den Völkern eine positive Wirkung hervorbrächten“. Joseph Rovin bezeichnete die Aufgabe des DFJW denn auch als „die größte Völkerwanderung, die jemals in Friedenszeiten organisiert wurde, mit friedlichen Mitteln und Intentionen“ (ebd.:46f).

Im Vergleich zum damaligen Status einer sehr prominenten Institution bezeichnet Delori sie gegenwärtig als

„bescheidene Verwaltungseinrichtung, die heute nur den aufmerksamen Beobachtern der deutsch-französischen Beziehungen bekannt ist“ (ebd.:46).³⁴

Dies hat allerdings auch mit der Arbeitsweise des DFJW zu tun, das mit 7.000 Partnern zusammen arbeitet und dadurch keine sehr große Sichtbarkeit besitzt. Das DFJW fördert „jedes Jahr durchschnittlich 9.000 Begegnungen (5.000 Gruppentausch- und 4.000 Individualaustauschprogramme)“ (DFJW 2012a), von denen „jährlich 200.000 junge Menschen zwischen drei und 30 Jahren“ profitieren – konkret sind dies

„deutsch-französische Kinderprogramme, Klassenfahrten, individuelle Schüleraustausch-, Sport- und Kulturbegegnungen, Mobilitätsprogramme für Auszubildende, Studenten und junge Berufstätige“ (DFJW 2012b).

Ein Problem der letzten Jahre stellt das Budget dar, das seit der Gründung nie erhöht worden war. Daher „reichen die Mittel nicht aus, um die Breite an Anfragen an das DFJW zu befriedigen“. Das DFJW ist

34 Hier weist Nieder (2011:64) auf den „Widerspruch“ hin, der „zwischen dem Vorwurf, das DFJW sei nicht sichtbar und nicht bekannt und der Kritik, wenn das DFJW Geld für Eigenveranstaltungen [...] und Kommunikation ausgibt, statt ausschließlich Veranstaltungen von Dritten zu subventionieren“ existiert.

„Opfer seines Erfolgs“, da es aufgrund der großen Nachfrage 2011 „für die zu unterstützenden Projekte circa drei Millionen Euro mehr gebraucht hätte“ (DFJW 2012a).³⁵ Zwar wurde 2012 eine dringend notwendige Erhöhung des Budgets um zwei Millionen Euro für das kommende Jahr beschlossen – allerdings sollte die nächste Anpassung des Budgets an die Nachfrage zeitnah folgen, da die Arbeit des DFJW für die Förderung der Partnersprache als sehr wichtig einzuschätzen ist.

Laut IP1 geht es beim DFJW „immer um Sprachen-Lernen für den Austausch und im Austausch.“ Damit sei man „die einzige Institution, die wirklich diesen Ansatz hat“. Folglich verfolgt das DFJW den bereits als positiv bewerteten Ansatz des „eigenen Erlebens“. Der Fokus liegt beim Austausch auf der Sprachhandlungskompetenz, sodass der „Erwerb kommunikativer Fähigkeiten Vorrang [hat] vor der Beherrschung der formalen Aspekte der Sprache“ (Jardin 2012:7f).

Die Bedeutung für die Partnersprache wird von einer aktuellen Studie aus dem Jahr 2011 betont, in der über 5.000 Teilnehmer bei internationalen Jugendbegegnungen des DFJW befragt wurden:

„Ein zentraler und internationale Jugendbegegnungen in besonderer Weise auszeichnender Aspekt ist das Lernen, Üben oder zumindest Kennenlernen der Partnersprache“ (Ilg/Dubiski 2011:41).

Dieser Aspekt schlägt sich im Austausch derart nieder, dass die Mitarbeiter

„während der Begegnungen die Bedingungen für viele Kommunikationsanlässe [schaffen]. So sind die Teilnehmenden offen für die andere

Sprache und gewinnen Motivation, sich in der Fremdsprache zu unterhalten.“ (ebd.)

Dass diese Motivation sich auch tatsächlich in verbesserten Sprachkenntnissen niederschlägt, belegt „die Tatsache, dass drei Viertel der Jugendlichen über verbesserte Sprachkenntnisse berichten“ und bei „77 Prozent der Jugendlichen die Lust wächst“, die Partnersprache zu lernen. Als wesentlich wird hier die veränderte Motivationslage eingestuft: Während in der Schule „der Faktor Notengebung“ wesentlich ist, werden in „der konkreten Begegnung mit Land und Leuten andere lebensnahe Faktoren“ zentral – etwa „grenzüberschreitende Freundschaften, Interesse an der Kultur des anderen Landes, Zukunftsperspektiven in Verbindung mit dem anderen Land“ (ebd.). Oft wird also aus der extrinsischen eine intrinsische Motivation.

Zusammenfassend sind die Ansätze und Methoden des DFJW gerade für die Förderung der Partnersprachen als sehr positiv hervorzuheben: Durch die Fokussierung auf das eigene Erleben und das Betonen der Sprachhandlungskompetenz (etwa mittels innovativer Methoden wie der Sprachanimation oder der Tandem-Methode) wird die Lust an der Sprache, aber auch an Land und Leuten, deutlich gesteigert.³⁶

³⁵ Dies deckt sich mit der Aussage von IP14, der im Bereich der ebenfalls zunehmenden Sportaustausche Finanzierungsprobleme angeführt hatte.

³⁶ Auch wenn im Vergleich zu den Images im Blick auf die Sprache des anderen Landes eindeutige Verbesserungen festzustellen sind, steigt doch das Interesse am anderen Land sehr deutlich (Ilg/Dubiski 2011:46).

Netzwerke: Partnerschaften und Deutsch-Französische Gesellschaften

„Drei Viertel der französischen und deutschen Bevölkerung [sind] durch Partnerschaften auf Ebene der Kommunen, Kantone, Departements und Regionen miteinander verbunden“
Defrance 2012:11).

Die Zahl dieser Partnerschaften ist nicht genau bekannt und wird heute auf 2.300 (ebd.) bis 2.500 (Frey/Kufer 2009:181) geschätzt. Damit besteht theoretisch ein sehr dichtes Netz an Einzelverbindungen zwischen Deutschland und Frankreich. Die einzelnen Elemente in diesem Netz sind jedoch unterschiedlich vital – ob eine vor Jahrzehnten gegründete Partnerschaft noch mit Leben gefüllt ist, „hängt immer von den Personen“ (IP27) und deren Engagement ab. Hierbei zeigt sich ein selbstverstärkendes Element: „Je besser es läuft, desto attraktiver ist die Partnerschaft, desto mehr engagieren sich“ –, allerdings kann daraus ein „Teufelskreis“ entstehen. So schildert IP27 das Problem, dass die Engagierten, die eine solche Partnerschaft mit „sehr großem Idealismus betreiben“, sich mitunter aber auch „allein gelassen fühlen“. Daher ist zu überlegen, ob die Einzelinitiativen im Informationszeitalter besser vernetzt werden können, um unter anderem den Erfahrungsaustausch engagierter Personen innerhalb des Netzwerks sowie zu anderen Akteuren der Förderung der Partnersprachen außerhalb zu ermöglichen.

Neben diesem Netzwerk existiert noch das Netz der Deutsch-Französischen Gesellschaften, die „in vielen großen, mittleren und kleinen Städten“ (Gödde-Baumanns 2010:137) präsent sind und von denen „derzeit mehr als 300 Mitgliedsgesellschaften in beiden Ländern“ in der Vereinigung Deutsch-Französischer Gesellschaften für Europa e. V. (VDFG) und „ihrer französischen Schwester“, der *Fédération des Associations franco-allemandes* (FAFA), organisiert sind

(Endell/Fritz 2012:132). Doch auch in diesem Netz gibt es aktivere und weniger aktive Gesellschaften, sodass IP25 einige von ihnen als bloßes „Relikt“ bezeichnet. Andere sind aber durchaus aktiv und

„organisieren Veranstaltungen aller Art, die dem Kennenlernen des Partnerlandes, einem besseren Verständnis seiner Kultur und der Förderung der Partnersprache dienen. Außerdem bemühen sie sich, Gelegenheiten zu persönlichen Begegnungen zwischen Deutschen und Franzosen zu schaffen, sei es auf Reisen, sei es daheim“ (Gödde-Baumanns 2010:138).

Daher könnte ein Potenzial darin bestehen, diese beiden Netzwerke – besser gesagt: die vitalen Bereiche beider Netzwerke – besser zu verknüpfen, um die Vereine und die in ihnen engagierten Personen in die Lage zu versetzen, ihr Engagement gemeinschaftlich besser zu verfolgen. Interessanterweise gibt es bereits Bestrebungen, die aufgrund „des unterschiedlichen Vereinsrechts“ in Deutschland und Frankreich getrennten VDFG und FAFA vor allem „im Web demnächst [in] eine engere Kooperation“ (Endell/Fritz 2012:133) zu bringen. Außerdem ist es „ein prioritäres Ziel von VDFG und FAFA [...], viele der 2.200 *jumelages* zu einer für beide Seiten Gewinn bringenden Mitgliedschaft zu bewegen“ (ebd.:134). Im Folgenden (vor allem in Kapitel 4.2) wird auszuarbeiten sein, welchem Zweck diese Vernetzung im Einzelnen dienen kann.

4.

PROBLEME UND POTENZIALE DER FÖRDERUNG DER PARTNERSPRACHEN

„Pessimistisch bin ich nicht, aber realistisch“
(Kolboom 2003:49)

Die Probleme im Zusammenhang mit der Förderung der Partnersprachen tragen immer auch ein Potenzial in sich, um die Situation zu verbessern. In diesem Kapitel werden die beiden Problemkreise näher diskutiert, die wiederholt von den Experten genannte wurden: Erstens das Image (beziehungsweise genauer: die Images von der jeweils anderen Sprache, vom Unterricht sowie von Land und Leuten), zweitens die häufig isolierte Position möglicher Multiplikatoren der Partnersprachen.³⁷

4.1 Images

Die Images vom Deutschen in Frankreich sowie vom Französischen in Deutschland weisen erstaunlicherweise einige Parallelen auf. Daher wird zunächst eingehender die Problematik der Images von der deutschen Sprache, vom Deutschunterricht sowie von Deutschland in Frankreich eingegangen, bevor die Situation der Images vom Französischen in Deutschland analysiert wird.

Images des Deutschen in Frankreich werden geprägt von...

„Was uns alle [...] betroffen gemacht hat, ist, wie weit der nächste Nachbar Deutschland der Mehrzahl französischer Jugendlicher entrückt ist. Es scheint, als ob der Schatten, der aus der Tiefe der Vergangenheit erwachsen ist, länger geworden ist“ (Brenner 2003:41).

Die interviewten Experten sind sich darin einig, dass das negative Image vom Deutschen in Frankreich einer der wesentlichen, wenn nicht sogar der grundlegende Faktor dafür ist, dass die Zahl der Deutschlerner in Frankreich in den letzten Jahrzehnten dramatisch gesunken ist. Um zu wissen, wie die Zahl der Deutschlerner gesteigert werden kann, muss diese Problematik zunächst erörtert werden.

...dem Image des Deutschunterrichts...

Hierbei ist festzustellen, dass es im Prinzip um Images im Plural geht: Sowohl die Images von der deutschen Sprache und damit eng verbunden vom Deutschunterricht, aber – ganz wesentlich! – auch die Images von Deutschland sind grundlegende Faktoren, um die Zahl der Deutschlerner in Frankreich erhöhen zu können. Diesen Zusammenhang erklärt z. B. IP6 folgendermaßen:

„Es sind die Images, die mentalen Repräsentationen, die man im Kopf hat, die einen diese oder jene Sprache wählen lassen. [...] Wenn ich Deutsch gemacht habe, dann weil ich eine positive mentale Repräsentation hatte. Eine Zuneigung für eine Sprache, für ein Land, für die Leute.“

Diese Images sind heute nicht zuletzt bei den Jugendlichen hauptsächlich negativ besetzt, so dass das „Hauptklichee des Deutschen [ist], dass es schwierig ist, dass es hässlich“ (IP28) beziehungsweise „rau, manchmal aggressiv“ (IP1), und der Deutsch-Unterricht als „sehr grammatisch, sehr anspruchsvoll [gilt], bei dem man nicht besteht“ (IP8). Daher hat Deutsch „ein bisschen das Image von Latein“ (IP29), mit dem „ein gewisses Bildungsideal, [...] eine gewisse Strenge, ein gewisser Anspruch“ (IP30) verbunden sind. Dieses Image von der deutschen Sprache rührt auch von der Entwicklung des Deutschunterrichts in Frankreich her (siehe Exkurs 2).

37 Da die Problembereiche in beiden Ländern als wesentlich identifiziert wurden, wird als strukturierendes Element in diesem Kapitel das Problem in den Mittelpunkt gestellt, nicht wie in den anderen Kapiteln die Verortung der Partnersprache.

Exkurs 2: Entwicklung des Deutschunterrichts in Frankreich

In der „ersten Phase“, wie IP8 eine Periode vor einigen Jahrzehnten nennt, wurde zunächst entschieden, wer Deutsch lernen durfte – „die guten Schüler machten Deutsch, die anderen machten Englisch“ (IP8). Dies schuf die sogenannten „guten Klassen“ (IP28), in denen ein anspruchsvoller Unterricht gemacht werden konnte, das heißt, es wurde „einfach übersetzt, riesenlange Texte und Goethe gelesen etc.“ (IP31). Später, in der „zweiten Phase“ (IP8), wurde die Wahlfreiheit eingeführt, was dazu führte, dass die Eltern ihre Kinder in Klassen geben wollten, die aufgrund der bis dahin gängigen Praktik das Image „guter Klassen“ besaßen – und daher Deutsch für ihre Kinder wählten. Das Resultat war oft das Aufeinanderprallen von Schülern, denen eine intrinsische Motivation fehlte, und eines anspruchsvollen, grammatik- und textlastigen Deutschunterrichts. Als Konsequenz gab es laut IP32 nicht selten „vom Deutsch Traumatisierte“: „Es gab ganze Generationen von Schülern, die von den Deutschlehrern massakriert wurden“. Die aus ihnen erwachsene „Generation von Eltern, die verschreckt wurden in den Schulen durch einen äußerst rigiden Sprachunterricht, der ihnen keine Freude bereitet hat“ (IP17), wollte ihren Kindern nicht das antun, was sie selbst erleiden musste. In der Folge wurde Deutsch zunehmend seltener gewählt. Das Aufkommen der *classes bilangues* brachte in der dritten Phase erneut eine Konzentration der guten, motivierten Schüler in diesen Klassen mit sich:

„Das führt erneut dazu, sehr oft, zu oft, selbst wenn wir das nicht wollen – die gute Klasse in einer Schule. Folglich bleibt es eine Minderheit, eine Elite“ (IP28).

Die Images der deutschen Sprache sind folglich vom Image des Deutschunterrichts nicht zu trennen. Dessen Methoden haben wesentlichen Einfluss auf die Wahrnehmung der Sprache und ihrer Schwierigkeit. Glücklicherweise findet in der Schule seit circa zehn Jahren eine „kulturelle Revolution“ statt, wodurch sich „unsere Methoden enorm geändert haben, das ist nicht mehr das Gleiche. Die Lehrer unterrichten anders“ (IP8). Allerdings unterrichten erstens nach wie vor nicht alle Lehrer in Form eines stark an kommunikative Kompetenzen orientierten und aktivierenden Unterrichts; zweitens behält das Deutsche nach wie vor „in der öffentlichen Meinung zum Teil das Image eines Fachs der Vergangenheit, mit traditionellen Methoden“, und ist erst langsam „dabei, ein Image wiederzugewinnen“, das positiv besetzt ist (IP6). Letzteres ist ein langwieriger Prozess, der gegenwärtig von dem bereits beschriebenen Deutschlehrermangel in Frankreich zusätzlich gebremst wird (siehe Kapitel 3.1).

Experten des außerschulischen Bereichs weisen selbst darauf hin, dass dieser Komplex der Images der deutschen Sprache und des Deutschunterrichts für ihre Arbeit wesentlich ist. So führt etwa IP1 aus, dass sie

„versuchen dieses negative Image der deutschen Sprache zu ändern, weil wenn man denkt, dass es schwer ist, dann fällt es einem noch schwerer.“

Grund für dieses Image einer schwierigen Sprache ist ihm zufolge nicht zuletzt die

„Schule, wo oft sehr viel Wert auf die Grammatik gelegt wird, sie werden immer korrigiert, wenn sie Fehler machen. Und wir versuchen denen die Hemmungen, die da manchmal aufgebaut werden in der Schule, wieder abzubauen“.

Denn zentral ist im Endeffekt der Grund des Lernens:

„Es geht nicht darum, sofort Germanist zu werden, [...] sofort eine Sprache perfekt zu können, sondern es geht darum, vor allem mit Menschen zu kommunizieren [...] und auch zu zeigen, jede Sprache kann gelernt werden, wenn man die Motivation dazu hat“.

Aspekte der Emotionalität sind äußerst wichtig für die Sprachenwahl, wie IP6 ausführt: „Die Sprachenwahl, das ist emotional“, da bei ihm selbst positive Images beziehungsweise die Zuneigung zu Sprache, Land und Leuten zur Wahl von Deutsch geführt hätten. Hier wird auch die Verknüpfung von Sprachimages und den entsprechenden Länderimages deutlich, die nach Meinung vieler Akteure in Frankreich nicht voneinander zu trennen sind. Die Länderimages stellen vielmehr die Quelle zahlreicher negativer Vorstellungen dar, bieten allerdings auch das größte Potenzial zur Verbesserung des Images der deutschen Sprache.

...anderen Länderimages...

Bei der Betrachtung der Länderimages wird sehr schnell deutlich, dass das Deutsche vor allem einen komparativen Nachteil im Vergleich mit dem Spanischen aufweist, das als Hauptkonkurrent identifiziert wird. Die spanische Sprache wird als „hip, schick, einfach“ (IP17) gekennzeichnet und besitzt als ebenfalls romanische Sprache gerade in Frankreich das Image „einer relativen Mühelosigkeit für einen Franzosen oder zumindest einer mutmaßlichen Mühelosigkeit, scheint einfacher zu lernen“ (IP30). Die Wahrnehmung des „hippen“ Spanisch hängt wesentlich von den Images der spanischsprachigen Länder ab. Am deutlichsten bringt IP3 die Gründe auf die Frage, wieso Spanisch gewählt wird, auf den Punkt:

„Warum Spanisch? Das ist Salsa, das sind Tapas, das ist Fun, das sind die Ferien, das ist die Sonne, das ist Südamerika, das ist ein Mythos. Das Spanische ist ein Mythos. Das ist kein Kultur-Mythos, das ist ein Erlebnis-Mythos. Und dagegen kann Deutsch als Mythos nicht standhalten.“

Spanien wird ein Image zugeschrieben, das „ein bisschen frivol“ ist, „künstlerisch, musikalisch, von Ferien, von Sonne etc.“ und wird dem Deutschen vorgezogen „von den Jugendlichen, die eher eine Seite bevorzugen, die mehr Latino ist, die witziger ist, eher ‚Fun‘ ist oder eher ‚sexy‘“ (IP30). Die Images der deutschen Sprache sind im Vergleich dazu deutlich negativer. IP3 beschreibt die Images von Land und Leuten sowie deren Auswirkungen auf die Sprache folgendermaßen:

„Der Durchschnittsfranzose denkt, Deutschland sieht aus wie die Ruhr. So wie er sich die Ruhr vorstellt, das heißt so wie Lille aussah vor 50 Jahren, so sieht die Ruhr heute aus. Es regnet immer, die Deutschen sind traurige Menschen, sie lachen nie, sie haben keinen Humor usw. Und in diesen Vorurteilen leben die Leute und dann kommt so ein Präsident wie Sarkozy und fragt: ‚Wer fährt schon in den Urlaub nach Deutschland?‘ Mit solchen Bildern leben die Franzosen. Also Deutsch hat keine Anziehungskraft mehr.“

Deutschland hat also ein „strenges Image, sicherlich bewundert, aber zugleich gefürchtet und nicht unbedingt geliebt“ (IP30). Zu diesem Ergebnis kommt auch eine Studie im Auftrag der Deutschen Botschaft in Paris, die im Januar 2012 über 1.000 Franzosen mit einem Mindestalter von 18 Jahren befragt hat: Spontan wird Deutschland hier „massiv mit seinem ernsten, aber zugleich disziplinierten, arbeitsamen und mächtigen Charakter“ in Verbindung gebracht (ifop 2012:5). Die gleiche Studie erkennt auch, dass das Image

Deutschlands bei den jüngeren Franzosen im Alter bis 49 Jahren schlechter ist als bei den älteren Jahrgängen (ebd.:9), was mit den jeweiligen Erfahrungen mit einem Deutschlandaufenthalt korreliert: Von allen befragten Franzosen gaben 64 Prozent an, bereits ein- oder mehrmals in Deutschland gewesen zu sein, bei der Teilgruppe der Generation 65 Jahre und älter waren es demgegenüber 85 Prozent (ebd.:28).³⁸ In dieser Teilgruppe haben 90 Prozent ein gutes oder sehr gutes Deutschlandbild (ebd.:9).³⁹ Eine andere Studie, für die im Juli 2012 750 Franzosen im Alter von 15 bis 34 Jahren befragt wurden (seprem 2012), stellt einen ähnlichen Trend fest: Die Frage, womit Deutschland assoziiert wird, beantworten knapp 29 Prozent der Franzosen mit den Konflikten des 20. Jahrhunderts und knapp 33 Prozent mit einem wirtschaftlichen Modell (Breton 2012:9).⁴⁰ Hierbei ist auffällig, dass die Bedeutung der Konflikte für die jüngeren deutlich höher ist als für die älteren Jahrgänge, sodass sie sogar für die 15 bis 18-Jährigen mit über 36 Prozent die wichtigste Assoziation darstellen (seprem 2012:4). Als mögliche Erklärung führt Breton den „wichtigen Platz in den Lehrplänen“ an (Breton 2012:17). Das hier geschaffene Image gerät nicht in Vergessenheit, denn auch für 26 Prozent der 25- bis 34-Jährigen ist diese Assoziation immer noch die wichtigste, während etwa der Tourismus von lediglich sechs Prozent dieser Altersgruppe genannt wird (seprem 2012:4).

38 Rechnet man diese Teilgruppe heraus, dürfte die restliche Gesamtgruppe nur etwa zur Hälfte bereits in Deutschland gewesen sein, sodass die Teilgruppe eine deutlich größere Deutschlanderfahrung besitzt.

39 Dies unterstreicht wieder die positive Bedeutung des eigenen Erlebens, wie bereits mehrfach erwähnt – nicht zuletzt im Unterkapitel zum DFJW (siehe Kapitel 3.3).

40 Hier muss allerdings hinzugefügt werden, dass bei dieser Befragung im Gegensatz zur Studie ifop 2012 die Antwortkategorien vorgegeben waren, was in den Augen des Verfassers der vorliegenden Studie als problematisch einzustufen ist.

...der Darstellung Deutschlands in den Medien...

Nicht zuletzt besitzen die Medien laut einer Vielzahl von Experten einen großen Einfluss auf die Images des Deutschen, die „auch sehr durch Medien und durch die Filme in den letzten 50 Jahren konstruiert“ (IP1) wurden. Vor allem das stark auf den Zweiten Weltkrieg konzentrierte Image, das den Deutschen als Bösewicht im Allgemeinen oder als Nazi im Speziellen darstellt, wurde nicht zuletzt durch den bereits erwähnten Film „La Grande Vadrouille“ (deutsch: „Die große Sause“) mit Louis de Funès und André Bourvil etabliert, der über Jahrzehnte der erfolgreichste Film in Frankreich war. IP33 beschreibt die Bedeutung des Mediums Film für das Image vom Deutschen folgendermaßen:

„Auf jeden Fall baden wir in diesem Image. [...] Das war immer das Bild des Nazis, in den Filmen wird immer dieses Image transportiert. Ich bin froh, dass es im neuesten Indiana Jones die Sowjets sind.⁴¹ In den Filmen sind die Rollen der Bösen, in den James Bond, das sind irgendwo Deutsche, entweder Nazis oder Ostdeutsche. Davon bleibt immer etwas hängen. Den bösen Deutschen, den besetzt man immer im Film der Vergangenheit.“

Dass dieses Image Auswirkungen auf die Fremdsprachenwahl hat, zeigt das Ergebnis einer Umfrage, die ein Deutschlehrer vor wenigen Jahren unter Schülern durchgeführt hat, die Spanisch (und nicht Deutsch) gewählt haben. Mehrere Schüler hätten geantwortet, sie wollen nicht „die Sprache der Bösewichte“ lernen.

41 „Indiana Jones und das Königreich des Kristallschädels“ aus dem Jahr 2008. Sowohl in „Jäger des verlorenen Schatzes“ (1981) als auch in „Indiana Jones und der letzte Kreuzzug“ (1989) muss sich Indiana Jones gegen Nazis behaupten.

...Gedenktagen...

Neben den Medien üben auch die Gedenktage im französischen Kalender offensichtlich eine Wirkung auf das Image von Deutschland aus: So berichtet IP9 davon, dass er erst über seine Kinder erfahren habe, auf welche Art und Weise – und wann – in Frankreich das Image von Deutschland und den Deutschen geprägt wird. In der Schule würden die schulfreien Tage am 8. Mai sowie am 11. November von den Lehrern damit erklärt, dass es zwei Kriege gab, bei denen die Deutschen die Gegner, die Bösen waren. In der Wahrnehmung der Kinder weitet sich diese Vorstellung auf alle Kriege aus.

Neben den Gedenktagen zum Ende der beiden Weltkriege gibt es aber noch weitere Tage im Gedenkkalender Frankreichs, wie IP28 erklärt:

„Gerade gestern war der Tag der Deportierten in Frankreich, im Januar haben wir den Tag der Konzentrationslager direkt nach dem 22. Januar [dem Deutsch-Französischen Tag]⁴², dann hast du den 8. Mai, der Sieg [Zweiter Weltkrieg], du hast den 11. November, noch ein Sieg [Erster Weltkrieg]. [...] Im Kalender Frankreichs hast du ständig Dinge, die auf den Zweiten Weltkrieg verweisen. Und leider kommt das gegenwärtige Deutschland ein bisschen zu kurz.“

Der „Tag des Gedenkens an die Opfer des Nationalsozialismus“ am 27. Januar liegt folglich kurz nach dem Deutsch-Französischen Tag am 22. Januar, was gelegentlich zu Verwechslungen führt, wie IP34 erklärt:

„Im Januar 2005 wurde ich an einem Deutsch-Französischen Tag [...] von einer Journalistin eines lokalen Radiosenders interviewt: ‚Glauben Sie wirklich, am Tag, an dem man Auschwitz gedenkt, dass es sich noch lohnt, dass man Deutsch macht?‘“

Diese Zitate bringen deutlich zum Ausdruck, dass der erste Bezug zu Deutschland in Frankreich oft immer noch der Zweite Weltkrieg ist und „das gegenwärtige Deutschland ein bisschen zu kurz“ kommt. Um Verwechslungen wie die beschriebene zu vermeiden, könnte überlegt werden, den „Deutsch-Französischen Tag“ in „Tag der deutsch-französischen Freundschaft“ umzubenennen.

...das gegenwärtige Deutschland spielt jedoch eine geringe Rolle

Zusammenfassend muss konstatiert werden, dass das gegenwärtige Deutschland für das Image der Franzosen von Deutschland eine äußerst geringe Rolle spielt. Dies beschrieb Kurt Brenner, der Initiator des DeutschMobil-Projekts, bereits im Jahr 2003, indem er von einem „offenkundig[en]“ „Defizit an Informationen über das aktuelle Deutschland“ sprach und schlussfolgerte: „Das Fenster auf ein sich in Bewegung befindliches, zivilgesellschaftliches Gegenwartsdeutschland aufzustoßen tut Not“ (Brenner 2003:41). Allerdings stellt sich die Frage, wer durch solch ein offenes Fenster schauen würde, da nach Meinung vieler Experten Desinteresse vorherrscht und die „Franzosen mit dem Rücken zur Grenze leben“ (IP35):

„Fehlendes Interesse! Die Leute reisen nach Südamerika, die reisen nach Südostasien, die gehen zu Fuß zum Nordpol, um es jetzt zu überzeichnen, aber nach Frankreich zu gehen ist eben für viele nicht mehr interessant. Und noch uninteressanter ist es für einen Franzosen nach Deutschland zu gehen.“ (IP36)

42 Der 27. Januar – in Deutschland seit 1996 der Tag des Gedenkens an die Opfer des Nationalsozialismus und seit 2006 internationaler Holocaustgedenktag – ist in Frankreich seit 2004 *La Journée de la mémoire de l'Holocauste et de la prévention des crimes contre l'humanité*, der Tag des Gedenkens an den Holocaust und der Prävention von Verbrechen gegen die Menschheit.

Auch der von den Experten selbst häufig genannte Grund des „Aussöhnungsgedankens“ (IP37), der in den Aussöhnungsjahren „über ein, zwei Generationen hinweg“ (IP16) Motivation sein konnte, sich mit dem Nachbarland zu beschäftigen und es zu bereisen, ist heute „für die Kids [...] von überhaupt keinem Interesse mehr, weil die in diesen Kategorien, in diesem Verständnis gar nicht mehr denken können“ (IP16). Mit diesem

„Ansatz, Versöhnung und Ähnliches, damit locken Sie heute niemanden mehr hinter dem Ofen vor, nicht in der jungen Generation; das ist ja schon totale Normalität, [...] wen interessiert das noch?“ (IP17).

Interesse am Deutschen kann über Werbekampagnen gesteigert werden

Es stellt sich folglich die Frage, wodurch das Interesse der Franzosen für Deutschland und schließlich die deutsche Sprache geweckt werden kann. Eine erste Antwort stellen häufig Werbekampagnen dar. In einer im Jahr 2008 ebenfalls von der Deutschen Botschaft in Paris in Auftrag gegebenen Studie (IDIF) kommt der Verfasser zum Schluss:

„Die einzige für die deutsche Sprache akzeptable Werbekommunikation ist diejenige, die die *Attraktivität Deutschlands* vermittelt. Die Lust an der Sprache führt über das Image des Landes. Grundsätzlich zu vermeiden sind jedoch kontraproduktive Aktionen (traditionelle Werbung für die Sprache)“.⁴³

Dieses Ergebnis wurde zwar von den Zuständigen in Frankreich zur Kenntnis genommen.

„Das ist wieder mal die Erkenntnis: Wenn Ihr, oder wir zusammen Deutschwerbung machen, dann muss es eigentlich mehr *Deutschlandwerbung*

sein.“ Und, das ist sicher simpel, aber auch genauso wahr. Sprachwerbung alleine läuft ins Leere, das ist klar“ (IP15).

Allerdings wurde sie bei der direkt folgenden Werbekampagne nicht im Geringsten berücksichtigt: In mehreren, jeweils circa zehn- bis 15-sekündigen Spots, in denen lediglich ein deutscher Satz eingeblendet wird, rätseln verschiedene Franzosen aus dem Off, was er bedeuten könnte. Während des Spots ist außerdem ein Sekundenzeiger zu hören, der offensichtlich die Atmosphäre einer Quiz-Show simulieren und den Fernsehzuschauer dazu animieren soll, mitzuraten. Am Ende des Spots wird der Satz aufgelöst. Somit bewirbt diese Kampagne allein die Sprache ohne jeden Bezug zu Deutschland.⁴⁴

Ein wesentlicher Grund für diese Diskrepanz zwischen Erkenntnis und Werbemaßnahme liegt in der Struktur der Entsandten, die „operative, schnelle Ergebnisse“ vorweisen wollen beziehungsweise müssen und folglich „ungeduldig [sind], während wir etwas gelassener sind“, wie ein dauerhaft vor Ort arbeitender Experte urteilt (IP11). Diese Einschätzung wird teilweise auch von den Entsandten selbstkritisch geteilt, wie IP15 ausführt: „Das sag ich ganz offen: [...] Es wäre besser gewesen, sagen wir mal, wenn man sich mehr Zeit gelassen hätte.“ Er erklärt, dass „wir doch irgendwie unter Produktionsdruck stehen. Es war ja so, also es hat eine Sprachenkampagne gegeben, die alte, es war klar, es muss was Neues geben.“

Ein weiteres Problem stellt die Tatsache dar, dass die Werbekampagne „nur“ auf ARTE gezeigt wurde. Die eigentlich anvisierte breitere Zielgruppe konnte so nicht erreicht werden, da ARTE geschaut wird von „Leute[n]“, die sich sowieso schon für das Deutsch-Französische oder das Europäische inte-

44 Nach Meinung des Verfassers führte diese Werbekampagne eventuell sogar zu einem negativen Effekt: Dadurch, dass die Franzosen das Quiz nicht lösen konnten, wurde das Image der schwierigen deutschen Sprache lediglich verstärkt – wenn auch auf unterhaltsame Weise.

ressieren“ (IP11). Insgesamt haben alle bisherigen Werbekampagnen trotz der für „öffentliche Verwaltungen“ hohen Summen bisher nie die nötige Breitenwirkung erreicht.

Falls eine Werbekampagne als Strategie in Erwägung gezogen werden sollte, um das von nahezu allen Experten identifizierte Problem eines zu negativen Images von Deutschland zu verbessern, ist folglich unbedingt darauf zu achten, die nötige Breitenwirkung zu erreichen –, zum Beispiel, indem sie auf den großen (öffentlich-rechtlichen) Sendern ausgestrahlt wird. Des Weiteren ist zu bedenken, dass das Gesamtimage von Deutschland nicht durch eine einzige Werbekampagne verbessert werden kann. Verschiedene Experten erklären, dass es „entsetzlich schwer [sei], die sozialen Repräsentationen zu ändern“ (IP30), sodass auch keine Regierung das Bild des Landes wirklich prägen, sondern nur Aspekte hinzufügen kann (IP38). Diesen Sachverhalt erklärt IP39 wie folgt:

„Das Deutschlandbild in Frankreich entspricht eben leider nicht der Realität. Und das Bild der deutschen Sprache entspricht leider auch nicht so ganz der Realität. Und wenn ich so etwas massenhaft ins Bewusstsein und ins Gedächtnis rufen will, dann kann ich zwar so Broschüren verteilen – und die ist auch nicht schlecht, die Broschüre [„L'Allemand – passe-port pour l'avenir“], aber ich kann eben auch jeden Tag fünfmal im Fernsehen mit etwas auftreten. Dann ist zumindest einmal schon ein Bewusstsein geweckt oder ein Interesse vielleicht noch nicht, aber dann ist das Thema irgendwie präsent. Und dann muss ich halt weiter arbeiten.“

Allerdings führt IP39 auch weiter aus, dass

„Deutschland ein interessantes Land für Urlaub und warum nicht auch zum Leben ist. Das ist vielleicht schon ein Argument, dass jemand Deutsch lernt“;

damit betont er zum einen noch einmal die Verbindung zwischen Sprach- und Landesimage, führt aber auch das bereits bekannte Argument an, dass das eigene Erleben wesentlich ist, um Interesse an der Sprache und ihrem Erlernen zu bekommen (siehe etwa auch das Unterkapitel zum DFJW in Kapitel 3.3).

Da der wichtigste Grund für einen Aufenthalt von Franzosen in Deutschland neben dem sehr wichtigen Schüleraustausch der Tourismus ist (ifop 2012:28) und das Gesamtimage von Deutschland „entsetzlich schwer“ zu verbessern sein dürfte, könnte die Lösung darin liegen, gezielt für einzelne Orte zu werben, um so die Attraktivität des Landes insgesamt zu erhöhen. Hierbei ist darauf zu achten, dem Durchschnittsfranzosen Orte in Deutschland zu präsentieren, die seine bisherigen Images nicht bestätigen (zum Beispiel positiv gemeinte Werbung eines überraschenderweise interessanten Ruhrgebiets, das allerdings genau das Image von einem (alt)industrialisierten Land verstärken könnte). IP39 verweist etwa auf süddeutsche Regionen, die „gut laufen“, IP36 bezeichnet Berlin als ein „Pfund, mit dem man noch stärker wuchern müsste, auch im Rahmen von Werbekampagnen für die deutsche Sprache“, IP16 tituliert Berlin besonders als „Pfund bei der Jugend“. Außerdem könnte auch historisches Kulturerbe beworben werden, da laut der Studie ifop 2012 sehr wenige Franzosen überhaupt wissen, dass Deutschland historisches Kulturerbe besitzt (ebd.).

Zusammenfassend lässt sich Folgendes konstatieren: Es ist unmöglich, mit einer einzelnen Image-Kampagne die tief verankerten und über Jahrzehnte

verfestigten Images von Sprache, Unterricht sowie Land und Leuten grundlegend zu verbessern. Dennoch können die gerade für die deutsche Sprache dringend notwendigen positiven Impulse gesetzt werden, die ihrerseits das Image positiv beeinflussen können. Diese Impulse umfassen nach Meinung der Experten vor allem konkrete Bilder deutscher Orte und Menschen (die wiederum auch als Anreiz dienen können, sich mit „diesem Deutschland“ auseinanderzusetzen). Äußerst wichtig ist es, nicht nur eine wirksame Botschaft zu formulieren, sondern auch geeignete Medien zu wählen, mittels derer sie die Zielgruppen erreicht. Die Botschaft in Nischenkanälen zu zeigen, deren Publikum sowieso bereits an Europa und Deutschland interessiert ist, kann zwar einige positive Aspekte besitzen. Wenn der Ansatz aber quantitativ sein soll, das heißt darauf abzielen soll, mehr Franzosen für Deutschland und somit die deutsche Sprache zu interessieren, dann müssen einer möglichst großen Zahl von Franzosen Bilder des gegenwärtigen Deutschlands vermittelt werden (dass dieses gegenwärtige Deutschland durchaus positiv überraschen kann, zeigte die Wirkung der Fußballweltmeisterschaft 2006).

Nicht zu vernachlässigen ist auch die positive Wirkung einer Imagekampagne auf die engagierten Akteure der Förderung des Deutschen in Frankreich. Wie IP16 ausführt, war dies „gerade auch [für] die Lehrer wichtig“, dass „nicht nur etwas erzählt wird“, sondern die „gesehen haben [und] es oft gar nicht glauben konnten, dass tatsächlich ein Werbespot im Fernsehen lief und das war eben auch ganz wichtig“ für die „Glaubwürdigkeit“ der gesamten Unternehmung der Förderung des Deutschen in Frankreich.

Gerade in Frankreich sind die Lehrer übrigens sehr wichtige Multiplikatoren der Images der deutschen Sprache. Viele von ihnen engagieren sich, um zusätzliche Schüler für Ihre potenziellen Deutschklassen zu gewinnen, da diese Klassen aufgrund

der geringen Nachfrage (nicht zuletzt aufgrund der Images der deutschen Sprache) ohne dieses Engagement nicht zustande kämen. Das Engagement besitzt häufig die Form von Elternabenden, die die Lehrer selbst organisieren und zu denen sie auf eigene Kosten fahren müssen. Diese Informationsabende stellen ein Mittel dar, um in der Breite für Deutsch zu werben – das punktuelle Netz der Goethe-Institute und der Deutsch-Französischen Häuser kann „nicht flächendeckend arbeiten“, weshalb „man Leute braucht, die an die Zielgruppen herangehen“ (IP9). Die Arbeit der Lehrer ist sehr stark von dem rationalen Ansatz gekennzeichnet, den Eltern Argumente für das Erlernen der deutschen Sprache zu liefern. Hier lassen sich ebenfalls verschiedene Verbesserungspotenziale identifizieren: Die Lehrer müssen sich mit Fragen der Präsentationstechnik und der Beschaffung von Medien und ihrem Einsatz auseinandersetzen, außerdem besteht der Bedarf nach Argumentationshilfen. Da die Anerkennung ihres Engagements für die Lehrer sehr wichtig ist, könnte es in stärkerem Maße gewürdigt werden, indem man ihnen zum Beispiel die Fahrtkosten erstattet.

Bei der Betrachtung der Imageproblematik wurde des Öfteren auf den emotionalen Charakter der Sprachwahl verwiesen. Andere Experten betonen eher die rationalen Argumente, mit denen für das Deutsche geworben werden sollte. Insgesamt scheint es jedoch, als ob nach Meinung der Experten die Bedeutung der emotionalen Faktoren als zunehmend wichtig angesehen würde. Der Autor der vorliegenden Studie ist ebenfalls der Ansicht, dass eine mögliche Imagekampagne auf der emotionalen Ebene ansetzen müsste, um dem Deutschen bei einer letztlich emotionalen Wahl Bilder zu liefern. IP9 bewertet dies folgendermaßen:

„Es gibt extrem viele Gründe, Deutsch zu lernen, die rational sind und auch begründbar sind. Was einen wundert ist, dass die Entscheidung für die

Sprache – oder gegen die Sprache –, also für die Sprache, die man lernt, ja wohl offensichtlich sehr stark emotional ist. [...] Deutsch ist jedoch letztendlich keine emotionale Wahl, diese emotionale Schiene funktioniert nicht.“

Image des Französischen in Deutschland ist ebenfalls negativ

Auf den ersten Blick scheint es erstaunlich, dass das Französische Imageprobleme aufweist, die in groben Zügen denen der deutschen Sprache entsprechen. Folglich müssen auch für Französisch die Images der Sprache, des Unterrichts sowie von Frankreich insgesamt betrachtet werden. Die französische Sprache wird zwar in Deutschland offensichtlich als schönere Sprache wahrgenommen als die deutsche Sprache in Frankreich, wie IP1 ausführt:

„Also ich denke die französische Sprache in Deutschland genießt ein positiveres Image. *La joie de vivre en France* und so weiter. Also ich treffe hier oft Menschen, die sagen ‚Ach, Französisch ist eine so schöne Sprache‘. Das höre ich selten in Frankreich über die deutsche Sprache.“

Dennoch gleichen sich die Beschreibungen des Französischen und des Deutschen, wenn es um das Erlernen geht: Französisch gilt als „schwierig“, der Französischunterricht als „grammatiklastig“ und die Methoden dementsprechend nicht als kommunikationsorientiert. So erklärt etwa IP23:

„Fragen Sie mal Schüler und Lehrer, was sie gerade in Französisch machen. Sie werden, ich würde mal schätzen, zu 80 Prozent die Antwort kriegen: ‚Wir machen gerade das *passé composé*‘. Und nicht: ‚Wir erzählen Geschichten in der Vergangenheit‘.“

Ein wesentlicher Unterschied zwischen den Images der französischen und denjenigen der deutschen

Sprache besteht darin, dass das Deutsche eher als hart und rau, Französisch eher als „soft“, aber auch „schwul“ wahrgenommen wird. Dies ist gerade für den Zeitpunkt der Sprachenwahl in der Schule problematisch, wie IP38 beschreibt:

„Und die Realität in vielen anderen Bundesländern ist, dass Französisch häufig als zweite Fremdsprache gelernt wird, zu einem Zeitpunkt, wo die Schüler auch nicht mehr so offen sind, wo sie in der Pubertät sind. Französisch wird häufig auch als schwule Sprache dann bezeichnet, als Softie-Sprache, und findet dann bei Jungs relativ wenig Anhänger, wird sehr selten in der Oberstufe dann gewählt.“

Laut IP40 ist dieses Stigma sogar problematischer als das negative Image der deutschen Sprache mit der starken Konnotation mit dem Zweiten Weltkrieg. Während die Geschichte offen thematisiert werden kann, würde das Thema der „schwulen Sprache“ vermieden.

Analog zur Situation des Deutschen stößt das Französische in Deutschland ebenfalls auf Desinteresse. Auch hier sind die Verknüpfungen von Sprache und Land sehr eng. Zum einen ist Frankreich durch die „Banalisierung“ des deutsch-französischen Verhältnisses im Gegensatz zu einer Zeit von vor etwa 25 Jahren deutlich unattraktiver geworden (IP25). Zum anderen werden auch für das Französische in Deutschland Spanisch und Spanien als Hauptkonkurrenten wahrgenommen, die „spanische Sprache hat allmählich an Bedeutung gewonnen“ (IP25), „Spanisch ist moderner, Spanien ist ein tolles Land, interessanter als Frankreich“ (IP19). Und auch die Deutschen fahren schließlich „nicht in so einen langweiligen Frankreichurlaub, sondern buchen Mauritius oder Thailand oder irgendwas anderes“ (IP24), „man fliegt eher nach Afrika als nach Frankreich“, „Fernreisen haben zugenommen und der Nachbar Frankreich an Bedeutung verloren“ (IP38).

Wie in Frankreich wird auch in Deutschland bemängelt, dass das Image des Partners mit der Vergangenheit und vor allem mit dem Existenzialismus der 1950er- bis 1970er-Jahren konnotiert sei (IP38).⁴⁵ Im Unterschied zu Deutschland nennen jedoch einige Experten das Potenzial, Französisch als Weltsprache darzustellen, um auch hier die Relevanz des Französischen zu steigern. IP1 beschreibt die Situation folgendermaßen:

„Und dann gibt es in Deutschland auch die Idee, dass Spanisch eine Weltsprache ist, weil Spanisch in vielen Ländern gesprochen wird. Aber Französisch ist auch eine Weltsprache, Französisch wird auch in ganz vielen Ländern gesprochen – aber das ist nicht immer bekannt in Deutschland.“

4.2 Isolation und Vernetzung von Multiplikatoren

Ein zweites, sehr häufig wiederkehrendes Thema während der Interviews war, dass vor Ort ein großes Potenzial engagierter Personen existiere, diese aber jeweils isoliert seien und als „Einzelkämpfer“ (IP1) ein „Inseldasein“ (IP4) fristeten. Die institutionalisierten Akteure wissen darüber hinaus sehr oft nicht genau, was in der Fläche an Maßnahmen zur Förderung der Partnersprache geschieht. Daher wurden in der Vergangenheit immer wieder Erhebungen durchgeführt, um einen Überblick über das Angebot zu bekommen, die oft die überraschende Erkenntnis zu Tage brachten, dass auf dem Territorium sehr viel geleistet wird. Der Verfasser der vorliegenden Studie ist der Meinung, dass hierin ein sehr großes Potenzial für die Förderung der Partnersprache liegt. Dieses Potenzial soll anhand eines Musterbeispiels vorgestellt werden –, der Partnerschaft des Bezirks Unterfranken mit dem *département* Calvados.⁴⁶

Die Verantwortlichen im Partnerschaftssekretariat berichten von einem „Inseldasein“ „zum Beispiel sehr vieler Leute, die gerade im Rahmen der Partnerschaft Französischkurse im Kindergarten angeboten haben“ (IP4). Diese vereinzelt Engagements wurden im Jahr 2002 im Rahmen einer

⁴⁶ Diese Partnerschaft existiert seit 1986. Auch wenn sie zwei sehr engagierte Partner verbindet – den Bezirk Unterfranken (der als „einziger Bezirk alle in Frankreich verschwisterten Gemeinden mitbetreut“ (IP4), das heißt nicht nur die im Partner-*département*, wie es bei den anderen Partnerschaften üblich ist) und das *département* Calvados (dessen Kommunen „die am stärksten verschwisterten Gemeinden Frankreichs“ sind; Département Calvados 2012), kann dieses Beispiel dennoch musterhaft für einen anzustrebenden – und daher zu fördernden – Zustand sein. Zu bedenken gilt es hier auch, dass die Partnerschaft trotz einer sehr großen Distanz von 1.000 km und eines relativ französisch unfreundlichen Kontextes (seit Beginn des Schuljahres 2005/2006 wird an allen 2.400 Grundschulen Bayerns ausschließlich Englisch unterrichtet, es existiert eine starke Latein-Lobby im Sekundarbereich etc.) derart mustergültig funktioniert.

⁴⁵ Auf dieser Analyse beruht auch die bereits in Kapitel 3.3 (Unterkapitel ARTE) beschriebene Handlungsempfehlung, den Gegenwartsbezug auch durch die Einspeisung öffentlich-rechtlicher Sender in das DVB-T-Netz des jeweils anderen Landes zu verbessern.

Umfrage bei allen unterfränkischen Kindergärten erfasst. Hierbei wurde deutlich, dass es auch einen gewissen

„Prozentsatz [gab], der gesagt hat ‚Wir machen Französisch, weil eine Muttersprachlerin Erzieherin ist oder weil eine Mutter Französin ist und das anbietet‘“ (IP4).

Das „Inseldasein“ beschreibt IP4 folgendermaßen:

„Es gibt natürlich auch französische Muttersprachlerinnen, die hier leben, die dann irgendwie mit ihren Kindern in den Kindergarten kamen und gesagt haben, ok, sie machen eine halbe Stunde in der Woche mit den Kindern Französisch, spielen, singen. Waren aber letztendlich alleine gelassen. Sie wussten nicht, machen sie es richtig? Wie gehen sie eigentlich am besten vor? Haben niemanden gekannt, der das auch angeboten hat.“

Das Partnerschaftsreferat fing daraufhin an, diese Personen zu vernetzen und ihnen mit Hilfe des *département* Calvados Material zur Verfügung zu stellen. Sehr schnell stellte sich aus dem „Erfahrungsaustausch“ auch die Frage: „Wie kann ich eigentlich werben für die französische Sprache?“, sodass „gemeinsam ein Werbeflyer entwickelt und sogar ein Werbefilm gedreht“ wurde (IP4). Dies ist nur möglich, da die

„Leute auch viel Eigeninitiative, viel Engagement einbringen – viele machen das ja ehrenamtlich oder verlangen nur minimal irgendwie Entgelt für den Französisch-Unterricht“.

Um die engagierten Personen in die Lage zu versetzen, gegenüber den Eltern eine gewisse Qualifikation nachweisen zu können, wurde in Zusammenarbeit mit dem *Institut Français* die Ausbildung zum „Sprach- und Kulturmittler des Französischen“ ins Leben gerufen, die von einer weiteren französischen

Muttersprachlerin in der Region angeboten wird.

Mittlerweile ist das Partnerschaftsreferat in der Situation, durch das Vernetzen der engagierten Personen „relativ viel mitzukriegen, was in den Gemeinden läuft“. Die Engagierten, die „im Prinzip eigenständig unterwegs sind“, werden von den Mitarbeiterinnen des Referats vermittelt, da „oft Anfragen kommen, in dem Raum würde jemand gesucht werden“. Diese Anfragen können dann aufgrund „eines Verteilers und Ansprechpartnerinnen und -partnern überall“ befriedigt werden. Die wesentliche Arbeit des Partnerschaftsreferats ist in diesem Bereich also folgendermaßen auf den Punkt zu bringen: „Wir vernetzen die Leute“ (IP4).

Eine weitere Aktivität des Vernetzens sind gelegentliche Wettbewerbe, die für Kinder, Eltern und Lehrer wichtig sind: Sie bringen Bestätigung und fördern die Motivation aller Beteiligten. Nicht zuletzt sei dies auch für die Französischlehrer wichtig, die aufgrund des sinkenden Anteils Französisch lernender Schüler „frustriert“ sind oder durch immer neue administrative Vorgaben und Lehrpläne „ein bisschen mutlos werden und resigniert und erschöpft“. Daher sind z. B.

„Französischlehrer-Fortbildungen, die wir anbieten vom Bezirk aus, nicht so stark Lehrplanorientiert, sondern einfach dahingehend Auseinandersetzung mit aktuellem Frankreich und Motivation und neue Methoden für Französisch-Lehrkräfte, damit die wieder mit Lust ans Unterrichten gehen und die Liebe zur französischen Sprache wieder spüren und an die Schüler weitergeben“ (IP4).

Die Bedeutung der Motivation unterstreicht auch IP1:

„Sie wissen, wie sehr Sprachlehrer für eine Sprache motivieren können oder demotivieren können. Also alle Lehrer überhaupt für ihr

Fach, aber da Sprache viel mit Menschen und Kommunikation zu tun hat, ist es noch wichtiger. Dieser affektive und soziale Aspekt.“

Die beschriebenen Projekte finden oft im Rahmen eines Früh-Französischangebots in Kindergarten und Grundschule statt. Es wird jedoch nicht durchgehend Französisch gelernt, da man „ja auch nicht will, dass die Kinder nur noch dasitzen und etwas lernen“. Vielmehr ist häufig der „Anlass, dass die Franzosen kommen, man macht so zehn Wochen vorher ein vorbereitendes Projekt“. Die Motivation des Lernens ist also eng an die Austausch- und Partnerschaftsaktivitäten geknüpft, das Schulische folglich mit dem Außerschulischen verwoben. Im Bezirk Unterfranken gibt es etwa 40 Kindergärten und 40 Grundschulen, „von denen wir wissen, dass die Französischangebote haben, relativ regelmäßig“ (IP4).

Im *département* Calvados hingegen wird vom *Service Europe et International* des *Conseil Général* vor allem der Erwachsenenbereich der Partnerschaften gefördert. Hier können Sprachkurse mit bis zu 500 Euro pro Jahr bezuschusst werden. Diese werden in der Regel von (pensionierten) Deutschlehrern und Muttersprachlern geleitet (IP10).⁴⁷ Darüber hinaus existiert noch ein Austausch auf beruflicher Ebene, der für unterschiedliche Gruppierungen im jährlichen Wechsel im Calvados und in Unterfranken stattfindet.

Insgesamt scheint die Vernetzung zu sehr positiven Effekten für die Partnersprachen führen zu können. Daher wird in der vorliegenden Studie überlegt, wie dieses Modell der Vernetzung als Vorbild dienen kann, um die positiven Effekte auch an anderen Orten zu erreichen.

Zunächst ist jedoch festzustellen, dass sich nicht alle positiven Effekte spiegelbildlich auch in Frankreich ausmachen lassen, da etwa ein privates Engagement von Eltern in Kindergärten und Grundschulen aufgrund größerer Restriktionen des französischen Bildungsministeriums nicht in gleicher Art und Weise möglich scheint. Dennoch gibt es auch im schulischen Bereich in Frankreich Gelegenheiten, engagierte Deutsche für die Förderung des Deutschen einzusetzen. IP9 hatte diesbezüglich eine sehr interessante Idee: Er vermittelte für den Deutsch-Französischen Tag in Frankreich lebende Deutsche an Schulen, damit diese dort von ihrer Herkunftsregion in Deutschland oder von einem aktuellen Aspekt Deutschlands erzählten. IP9 berichtet, dass dies für viele Kinder die erste persönliche Begegnung mit einem Deutschen gewesen sei. Gerade angesichts der beschriebenen Sozialisation, die Deutschland sehr stark mit dem Zweiten Weltkrieg in Verbindung bringt, scheint dies ein wichtiger Aspekt zu sein. Die von IP9 initiierte Aktion in dieser *académie* ist offensichtlich ein Erfolg: Sowohl die deutschen Referenten als auch viele Schüler und Lehrer hätten sich nach dieser „Sympathiekampagne für die Partnersprache Deutsch“ bei ihm bedankt.

In Frankreich könnte die Vernetzung für den gesamtgesellschaftlich zunehmend bedeutenden Bereich der engagierten Rentner von Interesse sein, ohne andere Altersklassen zu vernachlässigen. Ein die Gesamtheit der verschiedenen gesellschaftlichen und Altersgruppierungen involvierender Vernetzungsansatz scheint Potenzial zu besitzen, um den deutsch-französischen Kontakt und die Partnersprache zu fördern. Es stellt sich angesichts der demographischen Entwicklung zunehmend die Frage, an wen sich Erwachsene jenseits der Altersgrenze von 30 Jahren (das DFJW ist nur bis zu einem Alter von maximal 30 Jahren zuständig) wenden können, wenn sie sich mit dem Partnerland und der Partnersprache auseinandersetzen wollen. Hier

47 Des Weiteren ist der *Conseil Général du département* im Bildungssystem Frankreichs für den wichtigen Bereich der *collèges* zuständig. Hier scheinen sich die Fördermaßnahmen allerdings sehr stark auf das DeutschMobil zu stützen.

zeigen sich auf zwei Ebenen Probleme (und Potenziale): einerseits auf der Informationsebene, andererseits auf der Ebene räumlicher Distanzen. Erstens stellt sich gerade vor dem Hintergrund der immer weiter fortschreitenden Informationsgesellschaft die Frage, wie der Suchende angesichts der Vielzahl an Informationen auch zu deutsch-französischen Themen die Übersicht behalten kann. Anlaufstellen könnten die offiziellen Institute sein. Diese liegen jedoch, und das ist das zweite Problem, oftmals zu weit entfernt, da es in beiden Ländern zu wenige Institute gibt, um nah genug an den Bürgern zu sein. Dazu kommt, dass viele der zahlreichen Partnerschaften teilweise nur noch auf dem Papier existieren und eher als „Relikte“ (IP25) zu bezeichnen sind. Daher könnte es hilfreich sein, die vitalen Bereiche der existierenden Netzwerke zu identifizieren und mit einem „Label“ zu versehen, das dem Suchenden signalisiert, dass er hier Informationen zum jeweiligen Partnerland (und der Partnersprache) erhalten kann. Der Suchende kann hierbei gleichzeitig ein Lern- bzw. Austauschwilliger sein, aber auch jemand, der sich für das Partnerland und die Partnersprache engagieren möchte. Die Analyse hat gezeigt, dass viele dieser engagierten Personen sich „allein gelassen“ fühlen (IP27) und oft nicht wissen, wie sie vorgehen sollen bzw. ob ihr Vorgehen „richtig“ ist. So könnten beispielsweise engagierte Muttersprachler, aber auch pensionierte Deutschlehrer methodisch und didaktisch unterstützt und damit ihr Engagement für die deutsche Sprache qualitativ verbessert werden. Eine adäquate Vernetzung könnte dabei Hilfestellung leisten. Die Vergabe eines Labels ist außerdem wichtig, um eine „staatliche Qualitätsgarantie“ (IP38) zu geben, die sich auf methodische Qualifikation, aber auch auf die Seriosität von Austauschangeboten beziehen kann und das Engagement der Anbietenden zusätzlich unterstützen würde. Das vorgeschlagene Netzwerk sollte auch den Erfahrungsaustausch mit Gleichgesinnten ermöglichen. Vor diesem Hintergrund könnten Probleme, die beim Aus-

tausch, den Sprachkursen etc. regelmäßig entstehen, im Netzwerk angesprochen und diskutiert werden. Die lokalen Ansprechpartner könnten auch bei der Vernetzung von Tandem-Anfragen sowohl lokal und regional als auch virtuell helfen; bei Letzterem wäre es hilfreich, eine für das Netzwerk zu produzierende Kurz-Anleitung sowohl zur Tandem-Methode als auch zur Skype-Benutzung am PC zur Verfügung zu stellen.⁴⁸

Der Autor der vorliegenden Studie schlägt daher vor, ein zivilgesellschaftliches Netzwerk für den Erwachsenenbereich zu etablieren, indem ein Label eines „Deutsch-Französischen Erwachsenenwerks“ (DFEW) an die vitalsten Bereiche der zivilgesellschaftlichen Partnerschaftsnetzwerke vergeben wird. Wegen der zivilgesellschaftlichen Verankerung muss die Übernahme dieses Labels natürlich freiwillig sein. Der an das DFJW angelehnte Name könnte die Zielstellung dieses Netzwerks schnell deutlich machen. Dennoch wäre die Struktur anders: Während das DFJW eine Neugründung ohne Unterbau mit zwei Zentralen in Paris und Berlin war, wäre das DFEW ein in der Fläche agierendes dezentrales Netzwerk deutsch-französischer Vereine, das damit vor allem die nötige Nähe zu den Bürgern aufwiese. Die Knotenpunkte des Netzwerks wären idealerweise die vitalsten deutsch-französischen Vereine, denen man jedoch nicht lediglich neuen Zulauf verschaffen will. Vielmehr sollte das Netzwerk darüber hinaus durch eine Internetplattform die Möglichkeit bekommen, Informationen zu verwalten und vor allem einen Erfahrungsaustausch mit anderen Knotenpunkten zu ermöglichen. So könnten für die üblichen Herausforderungen beim Organisieren von Austausch, Sprachkursen etc. bereits vorhandene Problemlösungen für die Gesamtheit der vernetzten Vereine zur Verfügung gestellt werden. Damit würden Kosten für ein bis zwei Stellen anfallen, die für die

⁴⁸ Hier könnte das in der Methode des Tele-Tandems sehr erfahrene DFJW behilflich sein.

Aufgaben zuständig wären, die technische Plattform zu pflegen und ganz wesentlich die Kommunikation zu ermutigen, um Informationen und Erfahrungen zu filtern und übersichtlich darstellen zu können. Die Inhaber der Stellen könnten die grundlegende Struktur um mögliche neue Kategorien erweitern, etwa wenn die Knotenpunkte wiederholt mit der Nachfrage nach Jobs im jeweils anderen Land konfrontiert wären.⁴⁹ Wichtig ist, die Stellen so zu verorten, dass der zivilgesellschaftliche Charakter des Netzwerks deutlich wird. Daher könnte überlegt werden, die Stellen zum Beispiel bei der VDFG oder der FAFA anzusiedeln, die nicht nur Deutsch-Französische Vereinigungen, sondern auch Städtepartnerschaften zu ihren Mitgliedern zählen.⁵⁰ Insgesamt sollte der Ansatz zugrunde liegen, dass den Vereinen geholfen wird, damit diese ihrerseits besser helfen können – sowohl den engagierten Personen als auch den nach Angeboten Suchenden.

4.3 Neue Medien

Der Bereich der neuen Medien ist ein unübersichtliches, sich sehr schnell entwickelndes Feld, das gegenwärtig von verschiedenen Akteuren unterschiedlich intensiv erarbeitet wird. Im Rahmen der vorliegenden Studie ist daher nur ein kurzer, stichprobenartiger Einblick möglich.

Der Vorteil der neuen Medien, von den Experten sehr deutlich als „Potenzial“ (IP1) benannt, ist die Tatsache, „dass man von zu Hause ohne sich viel zu bewegen in Kontakt mit dem anderen kommt, mit Skype zum Beispiel“ (IP1). Laut IP42 können hier von unter anderem Einzellerneer profitieren, „die keine Zeit für einen Kurs haben oder Mütter, die zu Hause bleiben müssen“. Dass hier eine Nachfrage besteht, bestätigt IP42: „Die Lernerzahlen sprechen für sich“, die Tendenz sei in den letzten Jahren „ganz klar steigend“.

Insgesamt bewertet IP42 die Technik als „Schlüssel zum Erfolg“, da eine nicht funktionierende Technik den Lerner frustriert. Sie beeinflusst wiederum sehr stark die Methoden: So bringen die verschiedenen Endgeräte Unterschiede für das Lernen mit sich – mobile Endgeräte sind etwa „vorteilhaft, wenn man viel unterwegs ist“, hier werden vor allem kurze Lektionen konzipiert, die „auch dem Gebrauch von mobilen Geräten“ entsprechen (IP43). Demgegenüber bietet etwa ein Tablet „ein anderes Nutzererlebnis, schon allein wegen der Größe des Displays, seinen interaktiven Touch-Funktionen und des Kontextes seiner Nutzung, zuhause auf der Couch zum Beispiel“ (IP43). Außerdem lernt „der Nutzer mit Touch-Geräten spielerischer und konzentrierter als mit CD-ROM oder mit Buch, weil er mehr interagiert“ (IP43), sodass hierfür eigene interaktive Module konstruiert werden sollten. „Vorteile der Web Apps sind tiefgründigeres und exklusives Lernen, man ist am Computer weniger abgelenkt

49 Dieses Netzwerk sollte damit idealerweise sowohl im anderen Land lebende Muttersprachler integrieren als auch die isolierten Lehrer, die gerade in Frankreich in einer „fast unerträglichen“ Situation sind, um gerade Letzteren das Gefühl einer Gemeinschaft zu vermitteln, in der sie „Hilfe“, „Stütze“ und „Motivation“ finden können (IP41). Dieser Gedanke, dass die Community wesentlich für die Arbeit der Engagierten ist, wird in Lahr-Kurten 2012 weiter ausgeführt.

50 Hier ist sich der Autor der vorliegenden Studie allerdings nicht ganz sicher, welche Verortung die beste wäre, um die Unabhängigkeit und zugleich zivilgesellschaftliche Verankerung einerseits sowie eine technisch-strukturelle Umsetzung andererseits zu gewährleisten.

als mit einem mobilen Gerät“ (IP43); sie werden oft auch mit sozialen Aktivitäten wie etwa Chats, Foren oder Voice-Chats verknüpft. Während Letztere sehr wichtig sind, um die Sprechkompetenz und das Hörverständnis zu trainieren, gibt es gegenwärtig noch die technische Beschränkung auf maximal drei Teilnehmende. Dies wird sich aber „in den nächsten Jahren ändern, da es monatlich neue Entwicklungen“ gibt (IP42). Dies sei wichtig, da ein weiterer Trend in der Kommunikation die Verschiebung „von asynchroner Kommunikation zu synchroner Kommunikation“ (IP42) sei, was mit der Verschiebung von Schriftkommunikation zu Sprachkommunikation im elektronischen Bereich zusammenhängt.

Bei den Lehrformen existieren sowohl betreute als auch nicht betreute sowie rein virtuelle Lehrformen, außerdem Mischformen von Präsenzlernen und Online-Learning. Die betreuten Lehrformen umfassen nicht zuletzt Tonaufnahmen, die beispielsweise direkt im Benutzerportal aufgenommen und einem Tutor zugeschickt werden können.

Insgesamt bergen neue Medien ein großes Potenzial, da sie für die Kommunikation allgemein zunehmend wichtig werden und das Lernen der Partnersprache in diesen Bereich integriert werden kann. Einerseits kann damit das Sprachenlernen für die junge Generation attraktiver gestaltet werden, andererseits ergeben sich aber auch Probleme im Bereich der Mediendidaktik, weil sich zu wenig Sprachlehrer angesichts der Generation der *Digital Natives* versiert genug fühlen, um adäquate Materialien einzusetzen. Außerdem besteht natürlich das Problem, dass Arbeit mit Medien zeit- und geldaufwendig ist (IP1).

5.

HANDLUNGS- EMPFEHLUNGEN

Die Situation der deutschen Sprache in Frankreich weist zahlreiche Parallelen zu der Situation der französischen Sprache in Deutschland auf: Beide Sprachen erleben gegenwärtig eine relative Bedeutungsabnahme, wobei dies für Deutsch in Frankreich deutlich ausgeprägter der Fall ist als für das Französische in Deutschland. In diesem Kapitel geht es nun darum, aus der Analyse der Situation und den identifizierten Problemen und Potenzialen Handlungsempfehlungen abzuleiten.

5.1 Deutsch in Frankreich

Die Situation des Deutschen in Frankreich ist insgesamt als angespannt zu charakterisieren. Die zwei als wesentlich identifizierten Problembereiche sind:

- das Image des Deutschen (bzw. genauer: die Images der deutschen Sprache, des Deutschunterrichts sowie Deutschlands; siehe Kapitel 4.1);
- die oft isolierte Position möglicher Multiplikatoren der deutschen Sprache (siehe Kapitel 4.2).

Um vor allem – aber nicht ausschließlich – in den beiden genannten Problembereichen Verbesserungen zu erreichen, werden folgende Schritte empfohlen:⁵¹

- Es ist unmöglich, mit einer einzelnen Imagekampagne die tief verankerten und über Jahrzehnte verfestigten Images im Blick auf Sprache, Unterricht sowie Land und Leute grundlegend zu verbessern. Dennoch könnten mittels einer Imagekampagne die – gerade für die deutsche Sprache dringend notwendigen – positiven Impulse gesetzt werden, die ihrerseits das Image positiv beeinflussen können. Vor diesem Hintergrund lassen sich aus der Erfahrung mit bisherigen Werbekampagnen folgende

Empfehlungen für eine künftige Kampagne herausarbeiten:

- Das Image der deutschen Sprache ist nur über den Weg einer Steigerung der Attraktivität Deutschlands zu erreichen – Deutschwerbung muss Deutschlandwerbung sein.
- Das äußerst komplexe und tief verwurzelte Image von Deutschland lässt sich realistisch gesehen nicht in einer einzigen Kampagne verbessern. Es lässt sich hingegen Interesse wecken mit Werbung für konkrete Orte (und Personen) – Deutschlandwerbung muss für deutsche Orte werben.
- Es muss vermieden werden, Orte für die Kampagne zu wählen, die das negative Image von Deutschland bestärken könnten – dass auch das Ruhrgebiet schön ist, ist zutreffend, bestätigt aber eventuell trotzdem zunächst das Image von einem flächendeckend (alt)industrialisierten Land. Potenzial besteht etwa bei dem vielen Franzosen unbekanntem historischen Kulturerbe Deutschlands.
- Der Sendeplatz der Imagekampagne darf nicht in der Nische bleiben. Um breites Interesse zu wecken, darf die Kampagne nicht nur die bereits Interessierten ansprechen (indem sie zum Beispiel auf ARTE ausgestrahlt wird), sondern muss in den großen (öffentlich-rechtlichen) Sendern positioniert sein (siehe Kapitel 4.1).
- Angesichts der negativen Images des Deutschen in Frankreich ist zu erwägen, die Bemühungen um ein besseres Image der deutschen Sprache durch vermehrte Kooperationen mit anderen deutschsprachigen Ländern anzugehen – Deutsch wird oft besser wahrgenommen, wenn es in einen internationalen Kontext eingebettet ist.
- Dem massiven und gegenwärtig sich immer noch verschärfenden Deutschlehrermangel in den Schulen muss entgegengewirkt werden. Eine alleinige Erhöhung der Stellen griffe gegenwärtig zu kurz, da nicht genügend qualifizierte Bewerber

51 Lösungen für den zweiten Problembereich werden in Kapitel 5.3 „Partnersprachen in beiden Ländern“ vorgeschlagen.

vorhanden sind, die dazu beitragen könnten, die Qualität des Deutschunterrichts zu verbessern. Wichtig wäre es daher, mehr Lehrer einzustellen, diese aber auch unbedingt überdurchschnittlich fortzubilden, um die Qualitätsverbesserung fortsetzen zu können. Auch im Bestreben, den Deutschlehrermangel zu bekämpfen, ist es sehr wichtig, an den Images von Deutschland zu arbeiten, um genügend potenzielle Lehrer und weitere Akteure des Deutschen für Land, Leute und ihre Sprache zu begeistern. Da der Deutschunterricht in einem zirkulären Prozess wiederum von großer Bedeutung für die Images von Deutsch (und Deutschland) ist, kann er seinerseits dazu genutzt werden, das Image vom Deutschen zu verbessern (siehe Kapitel 3.1).

- Deutschlehrer, die in Frankreich unterwegs sind und außerhalb des Unterrichts für Deutsch (und Deutschland) werben, um die Mindestanzahl an Schülern für eine Deutschklasse zu erreichen, sollten ihre Fahrtkosten erstattet bekommen. Diese Anerkennung ihres Engagements scheint auch für die Motivation der Deutschlehrer wichtig (siehe Kapitel 4.1).

- Es ist zu überlegen, ob das Netzwerk Deutsch sich wieder häufiger als nur ein- bis zweimal pro Jahr treffen sollte, um den Informationsaustausch zu intensivieren. Eine Informationsplattform – idealerweise bei der Deutschen Botschaft als Mediator angesiedelt – könnte die Transparenz erhöhen. Dies wäre sinnvoll, da aufgrund der dezentralen deutschen Förderungsstruktur sehr viele Mittlerorganisationen unterschiedliche Aktivitäten ausüben und durch die als positiv anzusehende Offenheit des Netzwerks sehr viele Teilnehmer zu den Treffen erscheinen. Daher sind die Sitzungen als sehr wichtig anzusehen, um einen Überblick über die Aktivitäten zu bekommen und Absprachen zwischen den Teilnehmern zu ermöglichen. Darüber hinaus haben sich spezielle Arbeitsgruppen (die ebenfalls über die Informationsplattform über ihre

Tätigkeit berichten sollten) bewährt. Die Anfahrt sollte den Teilnehmern kostenneutral ermöglicht werden (siehe Unterkapitel zu Netzwerk Deutsch in Kapitel 3.1).

5.2 Französisch in Deutschland

Die Situation des Französischen in Deutschland ist als „schwierig“ zu charakterisieren. Die zwei als wesentlich identifizierten Problembereiche sind:

- das Image des Französischen (bzw. genauer: die Images der französischen Sprache, des Französischunterrichts sowie Frankreichs; siehe Kapitel 4.1);
- die oft isolierte Position möglicher Multiplikatoren der französischen Sprache (siehe Kapitel 4.2).

Um vor allem – aber nicht ausschließlich – in den beiden genannten Problembereichen Verbesserungen zu erreichen, werden folgende Schritte empfohlen:⁵²

- Für die Verbesserung des Images gilt hier ebenfalls, dass es unmöglich ist, mit einer einzelnen Imagekampagne die tief verankerten und über Jahrzehnte verfestigten Images von Sprache, Unterricht sowie Land und Leuten grundlegend zu verbessern. Jedoch könnten mittels einer Kampagne die notwendigen positiven Impulse gesetzt werden, die ihrerseits das Image positiv beeinflussen können. Vor diesem Hintergrund lassen sich aus der Erfahrung bisheriger Werbekampagnen folgende Empfehlungen für eine künftige Image-Kampagne entwickeln:

- Das Image der französischen Sprache ist nur über den Umweg einer Steigerung der Attraktivität Frankreichs zu erreichen – Werbung für Französisch muss Werbung für Frankreich sein.

⁵² Lösungen für den zweiten Problembereich werden in Kapitel 5.3 („Partnersprachen in beiden Ländern“) vorgeschlagen.

- Das äußerst komplexe und tief verankerte Image von Frankreich lässt sich nicht in einer einzelnen Kampagne verbessern. Es lässt sich hingegen Interesse wecken mit Werbung für konkrete Orte (und Personen) – Frankreichwerbung muss für französische Orte werben.
- Es ist zu überlegen, französische Orte zu wählen, die ein unbekanntes Frankreich zeigen – Frankreich erscheint vielen Deutschen als bekannt (und damit potenziell langweilig).
- Interesse für die französische Sprache kann auch durch andere französischsprachige Länder geweckt werden – laut Expertenmeinung ist oft nicht bekannt, dass Französisch eine Weltsprache ist. Dies kann im Endeffekt auch wieder Frankreich zu Gute kommen.
- Der Sendeplatz der Imagekampagne darf nicht in der Nische bleiben. Um breites Interesse zu wecken, darf die Kampagne nicht nur die bereits Interessierten ansprechen (indem sie z. B. auf ARTE ausgestrahlt wird), sondern muss in den großen (öffentlich-rechtlichen) Sendern positioniert sein (siehe Kapitel 4.1)
 - Der politische Wille zur Förderung des Französischen im Bereich der Volkshochschulen muss gestärkt werden. Experten äußern, dass dieser Wille nicht spürbar sei, während er bei der Förderung der Integration durch Deutsch als Fremdsprache und durch Herkunftssprachen sehr deutlich zu Tage trete (siehe Kapitel 3.2).
 - Es scheint ratsam, mehr Fortbildungen im schulischen Bereich anzubieten, da offensichtlich veraltete Methoden weit verbreitet sind, sodass einseitig „grammatiklastig“ gearbeitet wird und ein aktueller kommunikativer Unterrichtsstil zu kurz kommt (siehe Kapitel 4.1).

5.3 Partnersprachen in beiden Ländern

Um die Situation vor allem – aber nicht ausschließlich – in den beiden identifizierten Problembereichen (negative Images, Isolierung potenzieller Multiplikatoren) zu verbessern, können für die Partnersprachen in beiden Ländern folgende Handlungsempfehlungen gegeben werden:

- Die öffentlich-rechtlichen Sender (ARD/ZDF; France 2, 3, 5) sollten in das DVB-T-Netz des anderen Landes eingespeist werden. Mittels einer (aus Finanzgründen⁵³) selektiven Untertitelung können einerseits ein Mehrsprachigkeitseffekt erzielt, andererseits ein aktuelles Bild des jeweils anderen Landes transportiert werden (zum Beispiel mittels wöchentlicher Untertitelung des „Tatort“; siehe Kapitel 3.3).
- Über die Etablierung eines zivilgesellschaftlichen Netzwerks für den Erwachsenenbereich sollten die isolierten Multiplikatoren sowie die Lernwilligen der Partnersprache vernetzt werden. In älter werdenden Informationsgesellschaften könnte ein solches Netzwerk ein großes Potenzial besitzen. Es sollte idealerweise die vitalsten Bereiche der bereits existierenden Partnerschaftsnetzwerke noch enger miteinander verbinden und somit in die Lage versetzt werden, den am Partnerland und an der Partnersprache Interessierten und den potenziell Engagierten zu helfen (nicht zu vergessen den mittlerweile in großer Zahl im Ausland lebenden Muttersprachlern sowie den Lehrern des schulischen Bereichs). Durch dieses Netzwerk soll eine Erreichbarkeit an Ansprechpartnern geschaffen werden, die vom Netz der öffentlichen Akteure nicht geleistet werden kann. (Bei der konkreten Aus-

⁵³ Eventuell lässt sich hier eine Lösung über Sponsoring finden. Immerhin dürfte es sich um eine interessante Zielgruppe für eng mit dem Partnerland konnotierte Marken handeln.

gestaltung sind weiterhin einige Punkte zu beachten, siehe Kapitel 4.2).

- Aufgrund der zeitlichen Nähe des Deutsch-Französischen Tages (22. Januar) zum internationalen Holocaustgedenktag (27. Januar), die in Frankreich aufgrund der starken Konnotation Deutschlands mit dem Zweiten Weltkrieg bereits zu Verwechslungen führte, könnte überlegt werden, die positive Bedeutung dieses Tages zu unterstreichen und den Bezug zum gegenwärtigen Partnerland herauszustellen, indem der Tag in „Tag der Deutsch-Französischen Freundschaft“ umbenannt wird (siehe Kapitel 4.1).
- Die Bedeutung des eigenen Erlebens vor allem durch Austauschprogramme wird von sehr vielen Experten hervorgehoben. Das Deutsch-Französische Jugendwerk (DFJW) ist laut Experten die einzige Institution, bei der konsequent der Ansatz verfolgt wird, „Sprachen für den Austausch und im Austausch“ zu lernen. Der Fokus liegt damit auf der Sprachhandlungskompetenz sowie den kommunikativen Fähigkeiten und nicht der formalen Korrektheit der Sprache. Dadurch wird die Lust an der Partnersprache, aber auch an Land und Leuten deutlich gesteigert –, was vor dem Hintergrund der Image-Probleme als sehr positiv anzusehen ist. Allerdings ist das DFJW „Opfer seines Erfolgs“ und kann die große Nachfrage aufgrund seines zu geringen Budgets nicht befriedigen. Zwar ist kürzlich eine Budgeterhöhung beschlossen worden, allerdings reicht sie nicht, um die aktuelle Nachfrage zu befriedigen. Daher sollte die nächste Anpassung des Budgets an den Bedarf zeitnah erfolgen, da die Arbeit des DFJW für die Förderung der Partnersprache als sehr wichtig einzuschätzen ist (siehe Unterkapitel zum DFJW in Kapitel 3.3).
- Einige wenige Experten erwähnen den Bereich der dualen Ausbildung, machen hier aber nur relativ allgemein ein Potenzial für beide Seiten aus, so etwa IP11: „bei den *lycées professionnels*, also erstmal als Bereich“ und IP5:

„die ganzen Handwerksberufe und alles, was Industrie und Handel ist [...], dass die Französisch und Deutsch gut gebrauchen könnten, um ihre Kunden besser zu bedienen, dass man da wirklich einen Vorteil hat, das wird nicht gefördert.“

Da die vorliegende Studie in diesem Bereich keine detaillierteren Erkenntnisse liefern kann, wird vorgeschlagen, ihn in weiteren Studien auf sein Potenzial hin zu untersuchen (siehe Exkurs in Kapitel 3 sowie Kapitel 3.1)

Grundlegend ist, bei den Handlungsempfehlungen zwischen Projekten und Strukturen zu unterscheiden – eine Imagekampagne ist der Kategorie der Projekte zuzuordnen, die vorgeschlagene Vernetzung isolierter Multiplikatoren jener der Strukturen. IP18 erklärt den Unterschied wie folgt:

„Ich habe das Gefühl, dass die deutsche Politik das zwar machen will, das ist neu, die wollen sich für die deutsche Sprache, die deutsche Kultur einsetzen. Sie sind überzeugt, dass das nicht über Strukturen kommt. Das ist ja die Mode heutzutage: Man muss die Subventionen für Strukturen streichen und muss für Projekte Gelder geben. Aber selbst für diese Projekte ist es dann doch noch, also im Vergleich zu einer Werbekampagne, wenn hier ein neues Parfum annonciert wird oder ein neues Produkt ist es dann doch letztlich relativ lächerlich.“

Hier gilt es zu bedenken, dass eine Konstanz der Lernerzahlen über einen wesentlichen Punkt hinwegtäuscht: Die Lerner müssen immer wieder neu ange-

worben werden, man muss „immer wieder neu anfangen“ (IP30). Die deutsch-französische Community ist daher „nicht in Stein gemeißelt und nicht für die Ewigkeit“ (IP16). Soll diese Community aufrechterhalten werden, so müssen dauerhafte Anstrengungen unternommen werden – dies ist ein starkes Argument für die Etablierung permanenter Strukturen und gegen kurzfristige Projekte.

Insgesamt ist bei der Förderung der Partnersprache aus didaktischer Perspektive außerdem darauf zu achten, dass vor allem die Sprachhandlungskompetenz gefördert wird: Es muss primär darum gehen, kommunikative Fähigkeiten zu erwerben und nicht darum, die Partnersprache fehlerfrei zu beherrschen. Diese methodischen Grundsätze sind theoretisch zwar weit verbreitet, die Realität wird von vielen Experten jedoch oft als verbesserungswürdig beschrieben.

In Zusammenhang mit den kommunikativen Fähigkeiten wird auch deutlich, dass das eigene Erleben und der konkrete Anlass wie etwa Austauschbegegnungen mit Menschen aus dem Partnerland sehr positive Effekte auf das Erlernen der Partnersprache ausüben. Daher sind diese ‚Sprachlernorte‘ außerhalb der Kursräume des eigenen Landes für die Förderung der Partnersprache äußerst wichtig.

6.

PARTNER SPRACHE

**„Ich habe die Sprache der Feinde meines Vaters
gelernt und meine Kinder haben die Sprache meiner
Freunde gelernt.“**

Französische Schulleiterin über die deutsche Sprache

Der Ansatz dieser Studie ist ein normativer: Welche Maßnahmen sollen ergriffen werden, um die Partnersprache zu fördern? Damit wird bereits vorausgesetzt, dass es grundsätzlich gut sei, die Sprache zu fördern. Der Hintergrund könnte etwa das Argument sein, dass man sich beim Erlernen der Sprache auch mit der jeweiligen Gesellschaft und „Kultur“ auseinandersetzt. Dennoch möchte der Autor dieser Studie diesem normativen Ansatz noch einen normativen Gedanken hinzufügen: Bei allem Verständnis für das Argument, mittels der Sprache das Verständnis zu fördern, sollte nicht aus den Augen verloren werden, dass das In-Austausch-Treten das Zentrale ist – und hierfür ist es wichtig, miteinander zu reden. Dies stellt IP16 treffend fest:

„Letztlich muss man natürlich auch anerkennen, wenn es trotz aller Maßnahmen nicht gelingt, das Interesse zu wecken, dann muss man das auch irgendwo akzeptieren. [...] wenn es nicht gelingt, dann muss man das anerkennen. Dann muss man eben schauen, dass man das Deutsch-Französische über die Austausch wach hält. Und wenn das im Zweifel dazu führt, dass ein deutscher und ein französischer Jugendlicher auf Englisch miteinander kommunizieren, wenn es nicht anders geht, würde ich sagen, wäre auch das eine zumindest sinnvolle Form, dass man das aufrecht erhält.“

Das Wesentliche ist folglich der Austausch (hier: zwischen Deutschen und Franzosen) – die Sprache ist „nur“ das Medium, und die Partnersprache wird zum „Partner Sprache“ bei der zentralen Aufgabe des Austauschs.

LITERATUR

- Adamson, Robin (2007): *The Defence of French. A Language in Crisis?* Clevedon: Springer.
- Ammon, Ulrich (1991): *Die internationale Stellung der deutschen Sprache.* Berlin/NewYork: de Gruyter.
- Ammon, Ulrich (1998): *Ist Deutsch noch internationale Wissenschaftssprache?* Berlin/New York: de Gruyter.
- Ammon, Ulrich (Hrsg.) (2000): *Sprachförderung. Schlüssel auswärtiger Kulturpolitik.* Frankfurt am Main: Lang.
- Ammon, Ulrich (2006): *Ist die auswärtige Förderung von Sprachen wie Deutsch oder Japanisch heute noch zeitgemäß?* In: *Deutsch als Fremdsprache* 43 (2): 79–87.
- Andrei, Verena (2006): *Die auswärtige Sprachpolitik der Bundesrepublik Deutschland gegenüber den Staaten Mittel- und Südosteuropas und in der Europäischen Union. Eine theoriegeleitete Außenpolitik-analyse (= Dissertation).* Tübingen.
- Baumann, Ansbert (2003): *Französisch und Deutsch – Zur Geschichte der Sprachenpolitik.* *Dokumente – Zeitschrift für den deutsch-französischen Dialog* 59 (1): 12–16.
- Brenner, Kurt (2003): *Initiative „DeutschMobil“? Eine Aktion der Föderation Deutsch-Französischer Häuser zur Förderung der deutschen Sprache und Kultur.* In: *Dokumente* 59 (1): 39–43.
- Breton, Olivier (2012): *En route vers l'Europe. Unterwegs nach Europa.* In: *ParisBerlin* 9 (79): 16–25.
- Bock, Hans Manfred et al. (2008): *Les jeunes dans les relations transnationales. L'Office franco-allemand pour la jeunesse.* Paris: Presses Sorbonne Nouvelle.
- Candelier, Michel/Hermann-Brennecke, Gisela (1993): *Schulische Fremdsprachen zwischen Angebot und Nachfrage: Beispiel Französisch. Französisch heute* 24 (3): 236–251.
- Christ, Herbert (2000): *Zur französischen Sprachpolitik. Der Blick nach innen und nach außen.* In: Ammon, Ulrich (Hrsg.): *Sprachförderung. Schlüssel auswärtiger Kulturpolitik.* Frankfurt am Main: Lang, 103–119.
- Claudet, Max/Kuntz, Eva Sabine (2005): *Das schönste Kind des Élysée-Vertrags – fit für die Zukunft. Neues Abkommen zum Deutsch-Französischen Jugendwerk.* In: *Dokumente – Zeitschrift für den deutsch-französischen Dialog* 61 (2): 69–78.
- Confucius Institute (2009): *Introduction.* http://college.chinese.cn/en/node_1979.htm (Stand: 29.12.2010).
- Coulmas, Florian (1992): *Die Wirtschaft mit der Sprache. Eine sprachsoziologische Studie.* Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Defrance, Corine (2012): *Die deutsch-französischen Städtepartnerschaften. Infobrief des Deutsch-Französischen Jugendwerks* 38: 11–12.
- Defrance, Corine et al. (Hrsg.) (2010): *Wege der Verständigung zwischen Deutschen und Franzosen nach 1945.* Tübingen: Narr.
- Delori, Mathias (2009): *Deutsch-Französisches Jugendwerk/Office franco-allemand pour la jeunesse.* In: Kufer, Astrid et al. (Hrsg.): *Handwörterbuch der deutsch-französischen Beziehungen.* Baden-Baden: Nomos, 46–49.
- Denscheilmann, Heike (2005): *Neue Mittler für die Kultur? Eine Untersuchung deutscher Auswärtiger Kulturpolitik in Frankreich am Beispiel der Föderation deutsch-französischer Häuser (= unveröffentlichte Diplomarbeit).* Hildesheim.
- Département Calvados (2012): *Les jumelages.* <http://www.calvados.fr/cms/accueil-calvados/actions-departement/bien-vivre-dans-le-calvados/le-calvados-departement-d-europe/les-jumelages> (Stand: 8.12.2012).
- Deutsches Institut für Erwachsenenbildung [DIE] (2010): *Trends der Weiterbildung. DIE-Trendanalyse 2010.* Bielefeld.

- Deutsches Institut für Erwachsenenbildung [DIE] (2012): VHS-Statistik-Sonderauswertung Sprachen (= auf Anfrage erstellte Statistik für den Sprachbereich).
- Deutsch-Französisches Jugendwerk (2012a): Zahlen. <http://www.dfjw.org/zahlen> (Stand: 20.12.2012).
- Deutsch-Französisches Jugendwerk (2012b): Deutsch-Französisches Jugendwerk begrüßt Etat-Erhöhung um 2 Millionen Euro. <http://www.dfjw.org/deutsch-franzoesisches-jugendwerk-begruesst-etat-erhoehung-um-2-millionen-euro> (Stand: 20.12.2012).
- digitalfernsehen 2012. <http://www.digitalfernsehen.de/Frankreich-UEber-30-neue-HD-Programme-ueber-DVB-T-beantragt.76885.o.html> (Stand: 1.12.2012)
- Düwell, Henning (1979): Fremdsprachenunterricht im Schülerurteil. Tübingen: Narr.
- Endell, Stefan/Fritz, Gereon (2012): Netzwerke auf einen Klick. VDFG und FAFA entwickeln vielseitige Kommunikationswege. In: Dokumente – Zeitschrift für den deutsch-französischen Dialog 68 (4): 132-134.
- François, Etienne/Schulze, Hagen (2005): Einleitung. In: François, Etienne/Schulze, Hagen (Hrsg.): Deutsche Erinnerungsorte. München: C.H. Beck, 7–12.
- Frey, Céline/Kufer, Astrid (2009): Städtepartnerschaften/Jumelages. In: Kufer, Astrid et al. (2009): Handwörterbuch der deutsch-französischen Beziehungen. Baden-Baden: Nomos, 181-182.
- Gödde-Baumanns, Beate (2010): Bürgerschaftliche Basis der Annäherung: Die Deutsch-Französischen Gesellschaften – Einblicke in die Praxis. In: DeFrance, Corine et al. (Hrsg.): Wege der Verständigung zwischen Deutschen und Franzosen nach 1945. Tübingen: Narr, 137-157.
- Graddol, David (1997): The Future of English? A guide to forecasting the popularity of the English language in the 21st century. London: British Council.
- Haussamen, Heath (2008): Obama speaks en español in big new TV ad campaign, guv says. <http://newmexicoindependent.com/6905/obama-speaks-in-spanish-in-new-tv-ad> (Stand: 8.12.2010).
- Hegstrom, Edward (1999): Gore and Bush employ splintered Spanish. <http://www.seattlepi.com/national/span27.shtml> (Stand: 8.12.2010).
- Hornig, Frank (2005): Globalisierung für Kleine. <http://www.spiegel.de/spiegel/print/d-44943936.html> (Stand: 29.12.2010).
- IDIF [Initiative Deutsch in Frankreich] (2008): Rapport d'étude. Le point sur l'enseignement de l'Allemand en France. Paris.
- ifop (2012): Präsentation der Ergebnisse der Studie „L'image de l'Allemagne auprès des Français“.
- Ilg, Wolfgang/Judith Dubiski (2011): Begegnung schafft Perspektiven. Empirische Einblicke in internationale Jugendbegegnungen. Berlin.
- IMDB [Internet Movie Database] (2010a): Box office / business for Die große Sause. <http://www.imdb.com/title/tt0060474/business> (Stand: 1.1.2011).
- IMDB [Internet Movie Database] (2010b): Box office / business for Willkommen bei den Sch'tis. <http://www.imdb.com/title/tt1064932/business> (Stand: 1.1.2011).
- IMDB [Internet Movie Database] (2010c): Box office / business for Titanic. <http://www.imdb.com/title/tt0120338/business> (Stand: 1.1.2011).
- Institut Français Deutschland (2012): Bericht 2011/2012. Berlin.
- Instituto Cervantes (2010): La institución. http://www.cervantes.es/sobre_instituto_cervantes/informacion.htm (Stand: 29.12.2010).
- Jardin, Anne (2012): Der Sprache des Anderen begegnen. Infobrief des Deutsch-Französischen Jugendwerks 40: 7-8.

- Kahle, Christian (2012): Kabel-TV verliert Marktanteile an Satelliten und DVB-T. <http://winfuture.de/news,71711.html> (Stand: 1.12.2012)
- Kolboom, Ingo (2003): Frankreich und die neuen Bundesländer. Verpasste Chancen nach der Wende. In: *Dokumente* 59 (1): 46-50.
- Kufer, Astrid et al. (Hrsg.) (2009): *Handwörterbuch der deutsch-französischen Beziehungen*. Baden-Baden: Nomos.
- Lahr-Kurten, Matthias (2012): *Deutsch sprechen in Frankreich. Praktiken der Förderung der deutschen Sprache im französischen Bildungssystem*. Bielefeld: transcript.
- Lahr-Kurten, Matthias (2013): *Amic'allemand – der Élysée-Vertrag und die Förderung der deutschen Sprache in Frankreich*. In: *Deutsch-Französisches Institut (Hrsg.): Frankreich Jahrbuch 2012. Deutsch-französische Beziehungen*. Wiesbaden: VS Verlag, 101-122.
- Maaß, Kurt-Jürgen (Hrsg.) (2005): *Kultur und Außenpolitik. Handbuch für Studium und Praxis*. Baden-Baden: Nomos.
- Maaß, Kurt-Jürgen (Hrsg.) (2009): *Kultur und Außenpolitik. Handbuch für Studium und Praxis*. Baden-Baden: Nomos.
- Maurais, Jacques/Morris, Michael A. (Hrsg.) (2001): *Géostratégies des langues (= Terminogramme 99–100)*. Québec: Cambridge University Press.
- McElroy, Sephora (2006): *Besuch im Lernzentrum der BASF*. In: *Laborjournal* 44: 3-4.
- Merkens, Hans (2010): *Auswahlverfahren, Sampling, Fallkonstruktion*. In: *Flick, Uwe/v. Kardoff, Ernst/Steinke, Ines (Hrsg.): Qualitative Forschung, Ein Handbuch*. Hamburg: Rowohlt 286-299.
- Meuser, Michael/Nagel, Ulrike (2005): *ExpertInnen-interviews – vielfach erprobt, wenig bedacht*. In: *Bogner, Alexander/Littig, Beate/Menz, Wolfgang (2005): Das Experteninterview. Theorie, Methode, Anwendung*. Wiesbaden: VS Verlag, 71–93.
- Ministère de l'Éducation Nationale (2010a): *Greta formation*. <http://eduscol.education.fr/cid46986/les-greta-la-formation-pour-adultes-de-l-education-nationale.html> (Stand: 31.12.2012).
- Ministère de l'Éducation Nationale (2010b): *Points clés sur le réseau des GRETA*. <http://eduscol.education.fr/cid48032/organisationdu-reseau-greta.html> (Stand: 31.12.2012).
- Ministère de l'Éducation Nationale (2012a): *Les niveaux et les établissements d'enseignement – Les Greta*. <http://www.education.gouv.fr/cid261/les-greta.html> (Stand: 31.12.2012).
- Ministère de l'Éducation Nationale (2012b): *La formation tout au long de la vie*. <http://www.education.gouv.fr/pid6/la-formation-tout-au-long-de-la-vie.html> (Stand: 31.12.2012).
- Ministère de l'Éducation Nationale (2012c): *Le diplôme de compétence en langue (DCL)*. <http://www.education.gouv.fr/cid55748/le-diplome-de-competence-en-langue-dcl.html> (Stand: 31.12.2012).
- New York Times (2008): *Editorial: Immigration Deception*. http://www.nytimes.com/2008/09/19/opinion/19frii.html?_r=1&ref=opinion (Stand: 8.12.2010).
- Nieder, Babette (2011): *Das Deutsch-Französische Jugendwerk. Ein Relikt aus besseren Zeiten?* In: *Paris-Berlin* 8 (66/67): 64-65.
- Niedersächsisches Kultusministerium (2012): *Die niedersächsischen allgemein bildenden Schulen in Zahlen*. Hannover.
- O'Keefe, Ed (2008): *Obama Speaks Spanish in New Ad*. http://voices.washingtonpost.com/channel-08/2008/05/obama_en_espanol.html (Stand: 8.12.2010).
- Phillipson, Robert (1992): *Linguistic Imperialism*. Oxford: Oxford University Press.

- Reinfried, Markus / Arlette Kosch (2003): Sprachvermittlung in der Krise? Die Entwicklung des Französischunterrichts in Deutschland seit dem Élysée-Vertrag. In: *Dokumente* 59 (1): 17-27.
- Reinbothe, Roswitha (1992): *Kulturexport und Wirtschaftsmacht. Deutsche Schulen in China vor dem Ersten Weltkrieg*. Frankfurt am Main: IKO-Verlag.
- Riegler-Poyet, Margarete (2009): Nicht genügend Kandidaten mit guten Deutschkenntnissen auf dem französischen Arbeitsmarkt. In: D'Aligny, François-Xavier et al. (Hrsg.): *Plurilinguisme, interculturalité et emploi: défis pour l'Europe*. Paris: L'Harmattan, 145-150.
- Rothenberger, Liane (2008): Von elitär zu populär? Die Programmentwicklung im deutsch-französischen Kulturkanal arte. Konstanz: uvk.
- Rutenberg, Jim (2008): In Spanish, McCain Criticizes Obama on Immigration. <http://www.nytimes.com/2008/09/16/us/politics/16madbox.html> (Stand: 8.12.2010).
- Sattler, Julia (2007): *Nationalkultur oder europäische Werte? Britische, deutsche und französische Auswärtige Kulturpolitik zwischen 1989 und 2003*. Wiesbaden: Deutscher Universitätsverlag.
- seprem (2012): *Baromètre des relations Franco-Allemandes „Vague OFAJ (15-34 ans)“*. Boulogne.
- Schulze, Hagen (2004): *Staat und Nation in der europäischen Geschichte*. München: Beck.
- Stark, Franz (2000): Ansätze zur Verbreitung der deutschen Sprache vor der Reichsgründung. In: Ammon, Ulrich (Hrsg.): *Sprachförderung. Schlüssel auswärtiger Kulturpolitik*. Frankfurt am Main: Lang, 19–30.
- Statistisches Bundesamt (2012): *Schulen auf einen Blick*. Wiesbaden.
- Stiftung Haus der Geschichte der Bundesrepublik Deutschland (o.J.): *Vertrag zwischen der Bundesrepublik Deutschland und der Französischen Republik über die deutsch-französische Zusammenarbeit*. http://www.hdg.de/lemo/html/dokumente/DieZuspitzungDesKaltenKrieges_vertragElyseeVertrag/index.html (Stand: 29.12.2010).
- Strauss, Anselm L./Corbin, Juliet (1996): *Grounded Theory. Grundlagen qualitativer Sozialforschung*. Weinheim: Beltz.
- Swaan, Abram de (2001): *Words of the World. The Global Language System*. Cambridge: Blackwell Publishers.
- Walter, A. (2005): *Les lieux et supports d'information sur l'Allemagne en France, acteurs et témoins des relations franco-allemandes (= unveröffentlichte mémoire de maîtrise)*. Paris.
- Wetzel, Charlotte (2007): *La France, l'Allemagne, l'Espagne et leur politique culturelle européenne? (= unveröffentlichte Master-Arbeit)*. Regensburg.
- Wieland, Katharina (2000): *Das Goethe-Institut Paris – Möglichkeiten und Ziele der Vermittlung deutscher Sprache und Kultur in Frankreich. (= unveröffentlichte Diplomarbeit)*. Germersheim.
- Witte, Barthold C. (1987): Was ist mit der deutschen Sprache los? In: *Frankfurter Allgemeine Zeitung* vom 8. Juli 1987, S. 7.
- Znined-Brand, Viktoria (1999): *Deutsche und französische auswärtige Kulturpolitik. Eine vergleichende Analyse*. Frankfurt am Main: Peter Lang.

ZUM AUTOR

Dr. Matthias Lahr-Kurten promovierte am Geographischen Institut der Johannes Gutenberg-Universität Mainz zur Förderung der deutschen Sprache in Frankreich. Seine Promotion ist bei transcript unter dem Titel „Deutsch sprechen in Frankreich. Praktiken der Förderung der deutschen Sprache im französischen Bildungssystem“ 2012 erschienen. Derzeit lehrt Matthias Lahr-Kurten Sozialgeographie an der Otto-Friedrich-Universität Bamberg. Seine Forschungsschwerpunkte sind Politische Geographie, Kultur- und Sozialtheorien sowie die deutsch-französischen Beziehungen.



Institut für
Auslandsbeziehungen e. V.

Charlottenplatz 17 Postfach 10 24 63
D-70173 Stuttgart D-70020 Stuttgart
Tel. +49/711 2225-0 Fax +49/711 2 26 43 46
www.ifa.de info@ifa.de