

Sprachen

Bei der Volkshochschule war ich für den Fachbereich Sprachen verantwortlich, und persönlich natürlich in besonderer Weise für das Französische. In der Zeit habe ich einige Artikel für die Zeitschrift „Ziel-sprache Französisch“ geschrieben, darunter auch den folgenden von 1996, in dem ich meine Probleme mit der vordringenden Systematisierung der Sprachkurse in die Form kantischer Antinomien kleidete.

DIE VHS-SPRACHENSCHULE ALS GRUNDWIDERSPRUCH

Kant hat die Grundwidersprüche der menschlichen Vernunft in der Form der Antinomien dargestellt. Die Richtigkeit jeder These wird dadurch bewiesen, dass ihr Gegenteil als unmöglich dargestellt wird. Die gegenseitige Blockierung von These und Antithese legt nahe, dass beide gleichzeitig recht und unrecht haben. Beide Seiten müssen in der Würde und der Gewichtung ihrer Argumente gleich ernst genommen werden, obwohl sie sich gegenseitig ausschließen.

Bei der mehrjährigen Mitarbeit an der Ausgestaltung der **vhs sprachenschule** habe ich mehr und mehr den Eindruck gewonnen, dass wir uns hier auch in einer Situation der antinomischen Grundwidersprüche befinden, und ich habe für die Darstellung dieser Widersprüche die Form der kantischen Antinomie gewählt, ohne dass ich damit meiner Argumentation die apriorische Verbindlichkeit zuschreiben wollte, die Kant für seine Antinomien beansprucht.

Erste These

Ein VHS-Sprachkurs ist nach Lerntempo, Inhalten und Gewichtungen autonom und an institutionelle Vorgaben nicht gebunden.

Denn setzt, er sei nicht autonom, dann würden die Teilnehmenden nicht ihrem Interesse nachgehen, sondern eine Norm erfüllen, die sie nicht aufgestellt haben und ihrer Bedeutung nach weder kontrollieren noch verändern können.

Die Volkshochschule tritt für eine andere offene Form des Lernens ein, das nicht durch Vorgaben von außen fremdbestimmt sein soll. Wenn es ihr damit ernst ist, darf sie nicht selber neue Zwänge aufbauen.

Zweite These

Kursleitende müssen aus ihrer eigenen Verantwortung heraus entscheiden, wie sie ihren Kurs vorbereiten, gestalten und durchführen.

Denn setzt, die Kursleitenden würden nicht aus eigener Verantwortung ihren Unterricht gestalten, sondern auf der Grundlage von Vorgaben und Anweisungen ihrer Volkshochschule, dann würden sie gezwungen, ihre Arbeit so

Gegenthese

Ein VHS-Sprachkurs ist nach Lerntempo, Inhalten und Gewichtungen an die institutionellen Vorgaben gebunden und nicht autonom.

Denn setzt, er sei autonom, dann könnte niemand vorhersagen, was in einem Kurs eigentlich gemacht wird, und manche Teilnehmende würden sich enttäuscht und getäuscht fühlen, weil der Kurs ihren Erwartungen nicht entspricht.

Die Volkshochschule tritt für eine andere offene Form des Lernens ein. Sie trägt aber für ihre Kurse und die Unterrichtsqualität eine juristische und moralische Verantwortung und muss deshalb auf die Einhaltung gewisser Vorgaben dringen.

Gegenthese

Kursleitende müssen sich bei der Gestaltung ihres Kurses nach den von ihrer VHS für richtig gehaltenen Methoden und Prinzipien richten.

Denn setzt, die Kursleitenden würden ihren Unterricht aus eigener Verantwortung gestalten, dann wäre die Volkshochschule den Teilnehmenden gegenüber Vertragspartnerin für etwas, auf das sie gar keinen Einfluss hat, sie würde mit

zu tun, wie es jemand anders von ihnen verlangt, und nicht so, wie sie es selber für richtig halten und verantworten können.

Die Volkshochschule kann nicht für ein selbstbestimmtes Lernen eintreten und gleichzeitig die Kursleitenden, die in ihrem Auftrag handeln, gängeln und kontrollieren.

Dritte These

VHS-Kurse entscheiden selbständig über das für sie am besten geeignete Lehrbuch und die zu behandelnden Lektionen.

Denn setzt, ihnen würde von der Volkshochschule ein bestimmtes Lehrbuch und die Zahl der Lektionen vorgeschrieben, dann wären die Teilnehmenden gezwungen, sich mit Inhalten und Methoden zu beschäftigen und vielleicht zu quälen, die nicht ihrem Wunsch, ihrer Absicht und ihren Interessen entsprechen.

Das kann nicht dem Auftrag der Volkshochschule entsprechen. Sie muss dem Kurs und den Teilnehmenden die Möglichkeit offenlassen, sich zusammen mit den Kursleitenden das für diese Gruppe richtige Lehrmaterial auszusuchen und die Zahl der Lektionen festzulegen.

Vierte These

Die Volkshochschulen bieten für ihre Sprachkurse keine Abschlusstests oder Prüfungen an.

Denn setzt, die Volkshochschule würde ihre Sprachkurse mit Prüfungen abschließen und auf Prüfungen ausrichten, dann würde die Arbeit in den Kursen von den Prüfungsanforderungen abhängig werden, der beste Kurs wäre der, der sich am stärksten auf die Vorbereitung konzentriert und die meisten guten Prüfungsnoten bringt. Vom eigentlichen Auftrag Volkshochschule zum selbstbestimmten Lernen würde nichts mehr übrigbleiben.

ihrem (guten) Namen für etwas einstehen, das sie gar nicht kennt und deshalb auch nicht beurteilen kann.

Da die Kursleitenden im Auftrag der Volkshochschule handeln, müssen sie sich auch den Vorgaben der Volkshochschule unterwerfen und eine Kontrolle ihrer Arbeit akzeptieren.

Gegenthese

Die Volkshochschule legt allgemein für ihre Sprachkurse das Lehrbuch und die zu behandelnden Lektionen fest. Danach richten sich die einzelnen Kurse.

Denn setzt, ihnen würden von der Volkshochschule kein Lehrbuch und keine zu behandelnden Lektionen vorgeschrieben, dann wäre bis zum Beginn des Kurses unklar, was und wie in diesem Kurs gearbeitet wird. Wenn im Kurs eine Minderheit von einer Mehrheit überstimmt würde, könnte es zu Unstimmigkeiten und Beschwerden oder Rücktritten kommen.

Das kann nicht dem Auftrag der Volkshochschule entsprechen. Sie muss vor Beginn des Kurses den Umfang und die erwartete Leistung klarmachen und offenlegen. Die fachlich-pädagogische Verantwortung der Volkshochschule ist dazu da und reicht dafür aus.

Gegenthese

Die Volkshochschulen bieten für ihre Sprachkurse Abschlusstests und Prüfungen an.

Denn setzt, sie würde sich weigern, die (gute und mühsame) Arbeit in ihren Sprachkursen durch Prüfungen nachweisen zu lassen, dann müssten die Teilnehmenden, die diesen Nachweis brauchen, bei einer anderen Einrichtung eine Prüfung machen und würden vielleicht von Anfang an dort lernen. Wer etwas gelernt hat und das auch in einer Prüfung nachweisen will, dem oder der muss auch die Möglichkeit dazu gegeben werden, sonst versteht die Volkshochschule ihre Aufgabe falsch.

Von 1994 bis 2001 arbeitete ich bei der „längsten“ Projektgruppe des Volkshochschulverbandes zur vhs sprachenschule mit. Das Ergebnis war eine Loseblattsammlung, Neufassung Juli 2001. Hier habe ich die einleitenden Texte zu den 3 Phasen aufgenommen, die von mir mit formuliert wurden.

vhs sprachenschule: Phase 1: Grundlagen

Die vhs sprachenschule ist ein nach modernsten erwachsenenpädagogischen Gesichtspunkten gestaltetes landeseinheitliches Modell zum effektiven Sprachenlernen. Es bietet qualifizierende Abschlussmöglichkeiten, die international anerkannt werden.

Die erste Phase der **vhs sprachenschule** beschreibt die Gestaltung und die Bedingungen für ein Grundangebot in den Sprachen

Deutsch als Fremdsprache, Englisch, Französisch, Italienisch, Spanisch.

Das Grundangebot reicht bis zum Niveau des Zertifikats.

Es gliedert sich in die Grundstufe (bis zum Niveau des Grundbausteins) und die Mittelstufe (zwischen Grundbaustein und Zertifikat). In Deutsch als Fremdsprache reicht die Grundstufe wegen der beim Goethe-Institut üblichen Benennung bis zum Zertifikat.

Ziele und Voraussetzungen:

Klarheit des Angebots:

Die Grundkonzeption des Sprachenlernens in der **vhs sprachenschule** wird deutlich und verständlich dargestellt.

Durch eine einheitliche Handhabung der Stufenbezeichnungen wird das Programm für Aussenstehende übersichtlicher.

Eine grafische Darstellung des Kursaufbaus hilft zur schnellen Orientierung.

Studienberatung und Einstufung:

Eine Einstufungsberatung möglichst mit Tests gehört zu den notwendigen Serviceleistungen der Volkshochschule.

Verlässlichkeit des Angebots / Kontinuität der Lernwege:

Das Kursangebot wird bis zum Abschluss der Mittelstufe gesichert, nicht für jeden einzelnen Kurs, wohl aber für die entsprechende Stufe. Dazu sind auch Absprachen zwischen den Volkshochschulen oder Verbände sinnvoll.

Kursleitende:

Sie werden sorgfältig ausgewählt. Der vhs-Verband bietet darüber hinaus eine systematische Grundqualifikation an. Außerdem bestehen örtliche, regionale und landesweite Fortbildungsmöglichkeiten.

Rahmenbedingungen:

Hierzu gehören möglichst erwachsenengerechte Räume. Für die unterschiedlichen Kurstypen wird eine angemessene Höchstzahl von Teilnehmenden festgelegt.

Auswahl und Einsatz der Lehrwerke:

Die ausgewählten Lehrwerke müssen den Lernzielbeschreibungen von Grundbaustein und Zertifikat entsprechen.

Für eine Region oder einen Verbund empfiehlt sich die Einigung auf ein bestimmtes Lehrwerk.

Marketing / Werbung

Das Projekt vhs sprachenschule muss durch geeignete Maßnahmen gefördert werden.

Zu diesen Punkten enthält die Loseblattsammlung Handreichungen, Anregungen und gelungene Beispiele und Umsetzungen.

vhs sprachenschule

Phase 2: Erweiterungen

Die erste Phase der **vhs sprachenschule** hat Basisstrukturen für ein Grundangebot beschrieben, die die notwendigen äußeren Voraussetzungen für ein qualifiziertes, flächendeckendes und vergleichbares Angebot der Volkshochschulen in Baden-Württemberg darstellen.

Die Umsetzung der **vhs sprachenschule** hängt nicht nur von der Übernahme dieser Basisstrukturen und der Verbesserung der Kursbedingungen (Gruppengröße, technische Ausstattung, klare Stufenbezeichnungen, Einstufungsberatung ...) ab, sondern auch und vor allem von der Einführung und Betreuung der Kursleitenden und der Qualität der Fortbildung, die auf der Ebene der einzelnen Volkshochschulen, des vhs-Verbandes und der Region geplant und organisiert wird. Die systematische Ausgestaltung und Verbesserung dieser Komponenten ist deshalb ein integraler Bestandteil der Phase 1.

In der zweiten Phase geht es um den Ausbau der **vhs sprachenschule**. Die Umsetzung der Phase 1 bleibt aber als Aufgabe erhalten.

Die **Phase 2** beschreibt das, was über das notwendige und flächendeckende Grundangebot hinaus möglich und wünschenswert ist. Das ist nicht nur eine Frage der Größe der Volkshochschulen, obwohl naturgemäß größere Einrichtungen ein differenzierteres Angebot machen können.

Die **Phase 2** hat einen mehr fakultativen Charakter. Sie ist nicht notwendigerweise ein geschlossenes System. Angebote der Phase 2 entwickeln sich auch aus der Weiterführung der Phase 1, zum Beispiel wenn ein vorhandener Kurs die Lehrbücher zum Zertifikat abgeschlossen hat und weiterarbeiten will.

Zur **Phase 2** gehören

- in den Sprachen, die im Grundangebot der Phase 1 bis zum Zertifikatsniveau (Grund- und Mittelstufe, in Deutsch als Fremdsprache Grundstufe) geführt werden, die Definition und Ausgestaltung der **Aufbaustufe** (in Deutsch als Fremdsprache Mittel- und Oberstufe) nach Zielsetzungen und Funktionen der jeweiligen Kurse,
- im großen Bereich der „anderen Fremdsprachen“ oder „seltener gelernten Sprachen“ die Übernahme von Grundbedingungen und Kriterien für eine annäherungsweise vergleichbare Qualität bei Lehrkräften, Unterrichtsmaterialien, Kursaufbau, ... ,
- Firmenkurse und Auftragsmaßnahmen,
- Erweiterungen im Bereich des Grundangebots z. B. durch neue Medien, neue Unterrichtstechnologien, alternative Lernmethoden, aber auch mit Maßnahmen wie Sprachreisen, Ferienkursen im Zielsprachengebiet oder bei uns, länder- und kulturkundliche Schwerpunktthemen, fachbereichsübergreifende Kooperationen.

Gerade in der **Phase 2** ist es aber wichtig, die Konzeption und die Durchführung der Kurse nicht völlig dem Zufall und den Kursleitenden zu überlassen, sondern sich auch hier von Qualitätskriterien und Ausschreibungsehrlichkeit leiten zu lassen.

vhs sprachenschule

Phase 3: Öffnungen

Phase 1 der **vhs sprachenschule** beschreibt ein systematisiertes und flächendeckendes Grundangebot bis zum Niveau des Zertifikats für Deutsch als Fremdsprache, Englisch, Französisch, Italienisch und Spanisch als eine Art „Pflichtaufgabe“ des Sprachenangebots.

Phase 2 der **vhs sprachenschule** überträgt die in Phase 1 entwickelten Standards auf den Bereich oberhalb des Zertifikats (Aufbaustufe) und auf die Kursgestaltung im Bereich der anderen Fremdsprachen und geht auf andere Lernformen und Zielgruppen und auf die neuen Medien ein.

Die Phase 3 der **vhs sprachenschule** will der Gefahr entgegenwirken, dass sie als reine Systematik verstanden und durchgesetzt wird. Ein klarer Aufbau ist gleichzeitig auch ein starrer Aufbau, und z.B. die Lektionsvorgaben bei der Kursausschreibung können sich für einen individuellen Kurs immer als zu langsam oder zu schnell herausstellen.

Der Ansatz der **vhs sprachenschule** in Phase 1 und 2 kann so verstanden werden oder sich so auswirken, dass der systematische Aufbau verabsolutiert und ihm alles andere untergeordnet wird. Das ist nicht im Sinn einer offenen und teilnehmerorientierten Volkshochschule. Wir müssen uns darüber im klaren sein, dass außer in Deutsch als Fremdsprache Grundbaustein und Zertifikat als Prüfung eine geringe Rolle spielen und vor allem interne Orientierungspunkte sind. Die Teilnehmenden orientieren sich eher am Kurs, an der Lerngruppe und an den Kursleitenden.

Wir müssen andere Ansätze nicht nur akzeptieren, sondern positiv begleiten:

- Teilnehmende wollen oder können nicht 14 Wochen lang einen Abend pro Woche für das Sprachenlernen zur Verfügung stellen
- Teilnehmende wollen eine anderen als den von uns vorgesehenen Lernweg gehen
- Lerngruppen sind mit dem von ihnen erreichten (auch sehr niederen) Niveau zufrieden und wollen auf diesem Niveau „parken“
- Teilnehmende wollen vielleicht nur passiv über Lesen oder über Grammatik den Zugang zu einer Sprache finden
- Kursleitende in Sprachen mit anderen Schriftzeichen wollen oder müssen andere Gewichtungen in der Vorgehensweise vornehmen
-
-

„Öffnungen“ bedeutet für die **vhs sprachenschule** die Gratwanderung zwischen einem klaren systematischen Aufbau und definierten Leistungsstufen und einer Individualisierung und Anpassung im tatsächlichen Kursgeschehen.

Diesen Text habe ich 2005 als Einführung für ein Mitsprache-Heft des Cornelsen-Verlages geschrieben. Ob er dafür geeignet ist, wird sich noch zeigen, aber ich habe ihn hier mit aufgenommen.

LERNERAUTONOMIE

Wenn Lernerautonomie bedeutet, dass die/der Lernende selbst bestimmt, was sie/er wann und wie lernt, ist sie für unsere Vorstellungen durchaus problematisch. Grundsätzlich wäre dagegen einzuwenden, dass die/der Lernende gar nicht festlegen kann, was und wie sie/er lernt, weil der Stoff, die Struktur, das Problem ihr/ihm ja gar nicht bekannt sind. Sie/er müsste dauernd ohne ausreichendes Vorwissen Entscheidungen treffen, die außerhalb ihrer/seiner Kompetenz liegen. Praktisch würde die volle Lernerautonomie die von uns praktizierte und geförderte Arbeit in Lerngruppen und mit strukturierten und progressiv aufgebauten Unterrichtsmaterialien unmöglich machen.

Trotzdem dringt seit 15 Jahren der Begriff der Lernerautonomie in die Lehrwerke für Sprachen in der Erwachsenenbildung vor, am konsequentesten in der Reihe „Eurolingua“ von Cornelsen, wo für die fünf Hauptsprachen dreibändige Lehrwerke nach den gleichen Grundprinzipien entwickelt wurden. Die wichtigste Neuerung bei dieser Konzeption ist das „Lernerhandbuch“, ein Begleitbuch für die Lernenden, das ihnen helfen soll, mit dem Lehrwerk und dem Lernen überhaupt besser zurecht zu kommen. Das Lernerhandbuch ist für die deutschen Lerner auf deutsch, für Deutsch als Fremdsprache gibt es Ausgaben in verschiedenen Sprachen, denn die Lernenden sollen von Anfang an und ohne störende Barrieren mit diesem Instrument arbeiten.

Wie sieht ein Lernerhandbuch aus? Der C-Teil, ungefähr die zweite Hälfte des Buches, ist eine das Lehrbuch begleitende Grammatik, die vor allem für das Nacharbeiten und Nachschlagen im fortgeschrittenen Unterricht (Band 2 und 3) von Bedeutung sein dürfte. Der B-Teil „Kommunikation“ stellt Redemittel für bestimmte Situationen zusammen, zum Beispiel im Lernerhandbuch Deutsch bei Begrüßung und Verabschiedung die Grußformeln getrennt nach formell und informell, mit regionalen Besonderheiten (Grüß Gott in Süddeutschland, Grüezi in der Schweiz) und mit Anmerkungen zum Gebrauch (Fräulein, Hand geben, Wange küssen). Für den Anfangsunterricht am wichtigsten ist der A-Teil „Das Lernen lernen“, etwa ein Viertel des Handbuchs. Er soll zur ständigen Reflexion über den Unterricht und das Gelernte anregen, den Lernvorgang individualisieren und die eigene häusliche Arbeit intensivieren und kanalisieren.

Das Lernerhandbuch wendet sich ausschließlich an die Lernenden. Ein wichtiger Grundsatz ist die Selbstreflexion. So soll ich mir von Anfang an Gedanken über meine Motivation machen, über den Stellenwert dieses Lernvorgangs und über den Aufwand, den ich dafür zu treiben bereit bin. Ich soll Sprachunterricht nicht einfach mit mir machen lassen, sondern immer wissen wollen, wo ich stehe, und immer nachfragen, wenn mir etwas uneinsichtig oder unverständlich ist. Ein zweiter wichtiger Bereich sind individuelle Lerntechniken, etwa für den Wortschatz. Es gibt verschiedene Modelle, und ich kann mir aussuchen und probieren, was bei mir am besten funktioniert. Ganz wichtig ist die Betonung der eigenen Arbeit zu Hause, der Kurs ist nur ein Teil des Lernvorgangs, und für den Lernfortschritt gibt es eine individuelle Verantwortung. Autonome Lernende sind aufgeklärt, selbstverantwortlich und weit über den Unterricht hinaus engagiert.

Die Lernerautonomie will die Lernenden individuell fordern und fördern. Deshalb finden sich in vielen neuen Lehrwerken direkte Kontakte mit den Lernenden über Lerntipps, Vorgehensweisen und Selbstevaluation. Die Kursleitenden und der Unterricht sind davon vordergründig nicht betroffen. Trotzdem würden sie etwas falsch machen, wenn sie von diesem Ansatz nicht Kenntnis nehmen würden. Das betrifft zunächst die Rolle des Kursleiters/der Kursleiterin. Wenn der Sprachaufbau und das methodische Vorgehen von den Lernenden nachvollzogen und in gewisser Weise sogar beeinflusst wird, dann ist der/die

Unterrichtende nicht mehr der Sprachpriester, der ausschließliche und allein dazu berufene Vermittler, sondern eher der Koordinator in einem Dreiecksverhältnis, in dem die Achse zwischen dem/der Lernenden und der (durch das Lehrbuch als System dargestellten) Zielsprache sozusagen die Grundlinie bildet. Sicher verschieben sich da auch manche Schwerpunkte. Es kann durchaus sein, dass der uns so liebe und wichtige systematische Aufbau, die Grammatik, für die Lernenden, die aus verschiedenen Gründen so oder so immer wieder mit Lücken zu kämpfen haben, diesen Stellenwert gar nicht hat.

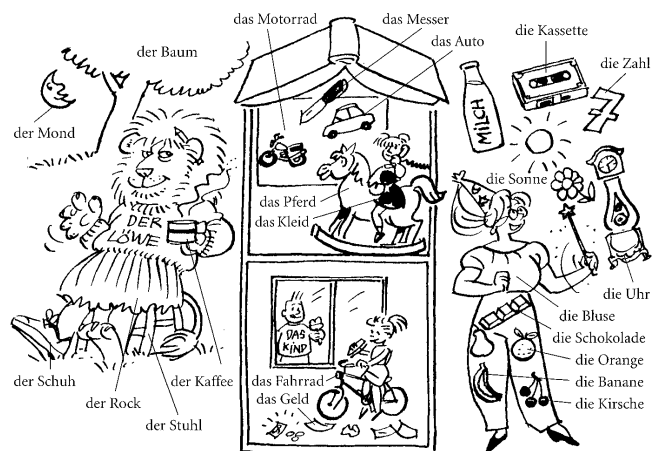
Da dieses selbstverantwortete Lernen, für mich ein klarerer Begriff als Lernerautonomie, von den wenigsten Lernenden als Vorerfahrung mitgebracht wird, muss es von den Kursleitenden in den Unterricht eingebracht und als Eigenleistung der Lernenden eingefordert werden. Man kann auch mit einem auf Lernerautonomie ausgerichteten Buch einen lehrer- und kurszentrierten Unterricht machen, aber das ist an sich nicht im Sinne der Erfindung. Deshalb sind eigentlich die Kursleitenden die ersten Adressaten der Lernerhandbücher, und sie sollten sich diese individualisierenden Vorgehensweisen zu eigen machen und sich überlegen, wie sie sie in den Unterricht hereinnehmen und sie gleichzeitig als Element der Eigenarbeit und Selbstreflexion einführen und installieren können.

Vieles von dem, was das Lernerhandbuch vorschlägt, kann auch im Unterricht eingesetzt und ausprobiert werden. So ist Wörter Lernen und Behalten ein besonders dringliches Problem des Sprachunterrichts, und das Lernerhandbuch enthält dazu eine ganze Reihe von Vorschlägen, in der deutschen Ausgabe des Lernerhandbuchs Deutsch auf S. 18 bis 23. Vorausgegangen ist ein Kapitel „Mit allen Sinnen lernen“, das zum einen die verschiedenen Lerntypen anspricht, zum andern aber auch die Verstärkung durch die Aktivierung verschiedener Sinne. Eine wichtige Übungsgruppe ist dann „Unbekanntes mit Bekanntem verbinden“, z. B. Wörter, die in verschiedenen Sprachen gleich lauten wie die Kopie, das Radio, das Theater, in Wörtern den gleichen Stamm suchen, wie Lehrer, Lehre, lehren oder Wortfamilien bilden wie Arbeit, Arbeitszeit, arbeitslos, Arbeiter, arbeitsam. Sehr schöne Übungen sind Wortfelder und Wörternetze über bestimmte Assoziationen. Das führt zum Wörterlernen in Zusammenhängen. Aus den Wörternetzen kann ich dann wieder Texte und ganze Geschichten machen.

Sehr spannend ist auch das Verbinden von Wörtern mit Bildern, vor allem der Vorschlag, die deutschen Artikel der, die und das jeweils mit einem typischen männlichen, weiblichen und neutralen Bild zu verbinden und mir mit dieser Zuordnung das Einprägen der richtigen Artikel zu erleichtern. Das Arbeiten mit diesen Möglichkeiten kann das Instrumentarium eines Kursleiters durchaus erweitern, seinen eigentlichen Zweck erfüllt es aber erst, wenn damit auch die Unabhängigkeit und Selbstständigkeit der Lernenden gefördert wird. Da liegt die eigentliche Verantwortung der Kursleitenden.

*Der Löwe - männlich
Das Haus - Neutrum
Die Fee - weiblich*

*Aus dem
Lernerhandbuch
Deutsch*



Die Tagebücher Viktor Klemperers, die seit 1995 im Aufbau-Verlag erschienen, haben mich sehr beschäftigt, nicht nur als Innenaufnahme des antisemitischen Nazi-Deutschland, sondern auch, weil Klemperers Monographie über Montesquieu eine der Grundlagen für meine Dissertation war, weil die von Klemperer erwähnten romanistischen Fachgelehrten in meiner Studienzeit die „großen Alten“ waren und weil Klemperer zweimal intensiv mit der Volkshochschule in Berührung gekommen war. Das führte zum folgenden, 1997 in der Zielsprache Französisch erschienenen Artikel.

VICTOR KLEMPERER, DIE ROMANISTIK UND DIE VOLKSHOCHSCHULE

1. Das Leben Victor Klemperers

Victor Klemperer wurde 1881 als jüngstes Kind eines Rabbinerpaars geboren. Er wuchs in Berlin auf, wo sein Vater in der deutsch-jüdischen Gemeinde das Rabbinat übernommen hatte. Victor besuchte das französische Gymnasium in Berlin, versuchte sich dann in einer kaufmännischen Lehre, kehrte enttäuscht in die Schule zurück und schloss 1902 mit dem Abitur ab. Danach studierte er in München, Genf, Paris und Berlin deutsche und französische Philologie, aber ohne klare Zielsetzung. In Berlin lernte er Eva Schlemmer kennen und heiratete sie 1906. Mit ihr lebte er in einer ungewöhnlich engen Beziehung, und im Dritten Reich wurde sie seine Lebensversicherung. Zwischen 1905 und 1912 versuchte Klemperer sich als Journalist und Schriftsteller, aber ohne bleibenden Erfolg. Er überlebte in dieser Zeit und auch später durch finanzielle Hilfen seiner gutgestellten älteren Brüder, die mit seiner Lebensführung und seiner Ehe nicht einverstanden waren und sich immer wieder einmischten. 1912 nahm er das Studium in München wieder auf, promovierte in Germanistik und habilitierte sich bei Karl Vossler mit einer Arbeit über Montesquieu. 1914 bis 1915 war er Lektor für Deutsch in Neapel. Dann meldete er sich freiwillig zur bayrischen Armee und war Soldat an der Westfront, bis er 1916 zum Militärzensoramt nach Litauen berufen wurde. Die Zensoren hatten Bücher auszuwählen, die für die Umerziehung der polnischen und litauischen Bevölkerung ins Deutsche Reich geeignet waren. Klemperer war für einen Lehrstuhl in Gent im Rahmen der Eindeutschung Belgiens vorgesehen, als der Krieg endete. 1920 wurde er als Professor für Romanistik an die Technische Hochschule Dresden berufen, auf einen Lehrstuhl, der eigentlich unnötig war und von der Universität Leipzig an der Weiterentwicklung gehindert wurde, und dort blieb er trotz aller Anstrengungen und Publikationen, weil er angeblich zu journalistisch war, aber vor allem wegen seiner jüdischen Herkunft. Er selber fühlte sich als Deutscher, beobachtete jedoch den wachsenden Antisemitismus wie den Zionismus mit Unbehagen und Misstrauen.

1934 verlor er seine Professur, und 1940 mussten die Klemperers ihr Haus aufgeben und in ein "Judenhaus" ziehen. Zwischen 1934 und 1938 schrieb er sein romanistisches Hauptwerk, die beiden Bände über das achtzehnte Jahrhundert. Nach dem völligen Bibliotheksverbot überarbeitete er seine Tagebuchaufzeichnungen bis 1918 zu einem "Curriculum Vitae" und sammelte Notizen über die "Lingua Tertii Imperii", alles ohne irgendeine Aussicht auf Veröffentlichung. Klemperers Tagebuchaufzeichnungen der nationalsozialistischen Jahre haben in den letzten Jahren die Diskussion über das innere Funktionieren des Dritten Reiches intensiviert und verändert. Der schreckliche Luftangriff auf Dresden im Februar 1945 befreite das Ehepaar Klemperer. In einer kleinen Odyssee zogen sie von Sachsen bis Bayern und zurück. Klemperer wurde wieder Professor und trat im Herbst 1945 der Kommunistischen Partei bei, begann aber schon mit Notizen für die "Lingua Quarti Imperii", die der LTI so ähnlich war. 1946 war er an der Gründung der Dresdener Volkshochschule beteiligt. Er wurde 1947 Professor in Greifswald, 1948 in Halle. Wie schon vor seiner Amtsenthebung galt er als begeisterter und mitreissender Hochschullehrer. Aber die Behandlung im Dritten Reich hatte die prekäre Gesundheit der Klemperers vollends untergraben. Eva starb 1951, und Viktor 1960. 1954 erschien der erste Band seiner französischen Literaturgeschichte, der zweite erst 1966. Sie wurden im Westen sehr wenig zur Kenntnis genommen, wegen des Kalten Krieges ebenso wie wegen seiner persönlichen Gegner im Westen, für die er der jüdische Schönschreiber blieb. Er ist also auch als bedeutender Literaturhistoriker noch zu entdecken.

2. Klemperer und die Romanistik

Die 1995 im Aufbau-Verlag erschienenen Tagebücher Victor Klemperers von 1933 bis 1945, die viel Aufsehen erregt haben, zeigen das schrittweise soziale Sterben eines Dresdener Hochschulprofessors und angesehenen Romanisten, den nach der Machtergreifung die nationalsozialistische Regierung vom Deutschen zum Juden machte und zwangspensionierte, dem nacheinander die Lehre, das Betreten seines Instituts, das Arbeiten im Lesesaal der Bibliothek und endlich die Benutzung jeder Bibliothek verboten wurden, der schließlich sein Haus aufgeben musste und unter entwürdigenden Umständen und in ständiger Gefahr nur dank der Treue seiner arischen Ehefrau mit ihr in einem „Judenhaus“ überlebte, für den das Tagebuchschreiben, das „Zeugnisablegen“ zum letzten Halt in einer irre gewordenen Welt geworden war.

In den ersten Jahren des Dritten Reiches schrieb Klemperer an einer Geschichte der französischen Literatur des achtzehnten Jahrhunderts. Nachdem ihm der Zugang zur Literatur verwehrt war, fasste er die Tagebücher früherer Jahre zu einem „Curriculum Vitae“ zusammen, das mit dem Ende des Jahres 1918 abbricht, weil die Arbeit daran zu gefährlich wurde. Seine Arbeiten wie die Tagebuchblätter und die Sammlung von Anmerkungen zur Sprache des Dritten Reiches, die *Lingua Tertii Imperii*, brachte seine Frau in kurzen Abständen zu einer befreundeten Ärztin in Pirna, wo sie Krieg und Zerstörung überlebten. Klemperers Tagebücher vermitteln gerade auch in ihrer Alltäglichkeit die wahnsinnige Konsequenz der Judenverfolgung hinter der willkürlichen Grausamkeit, mit der sie umgesetzt wurde. Krippendorf hat in einem Artikel im „Freitag“ die Sympathiebekundungen einzelner Deutscher, die Klemperer notierte, als Beleg gegen Goldhagens These von der antisemitischen Grundeinstellung der Deutschen angeführt. Dabei finden sich bei Klemperer, der sich ursprünglich für einen nationalen und liberalen Deutschen hielt, durchaus ähnliche Überlegungen, so am 20. September 1937 nach dem Parteitag:

...es peinigt mich doch, den Rest meines Lebens hier verbringen zu müssen. Und ich bin immer überzeugter, dass Hitler wahrhaftig der Sprecher so ziemlich aller Deutscher ist.

Über das Menschliche und Politische hinaus bieten Klemperers Erinnerungen den romanistisch Interessierten auch einige andere Aspekte. Er habilitierte sich 1914 bei Karl Vossler in München mit einer Arbeit über Montesquieu, und in seiner Zeit als Professor in Dresden kam er mit vielen Fachkollegen in Kontakt, deren Namen mir aus meiner Studienzeit um 1960 noch durchaus in Erinnerung sind. Über die Einschätzung seiner eigenen Arbeit in diesem Rahmen schrieb er am 20. Juni 1937:

Ich möchte in meiner Vita schreiben, was mir heute einfiel, érudit und savant. Wir haben in Deutschland die Wortunterscheidung nicht, aber die Sache. Der savant wird vom érudit immer sagen, er hafte am Rohstoff, komme aus dem Stofflichen nur gerade ein wenig heraus (günstigstenfalls!); der érudit wird vom savant sagen, er leiste nicht die eigentliche Arbeit, beute nur den érudit aus, spiele, schmücke, brilliere. Hie „Lautverschieber“, hie Literat! Ich bin immer savant gewesen, aber ehrlich nachgedacht habe ich auch immer, und, mindestens in späteren Jahren, auch sehr ernstlich gearbeitet.

Die Feigheit und der Opportunismus der früheren Kollegen, in menschlicher wie in fachlicher Hinsicht, erfüllte ihn mit Bitterkeit. So notierte er am 19. Oktober 1935:

Hier hat der Neuphilologenkongreß in dieser Woche getagt. Einer sprach über die Religion der Germanen, einer über neusprachlichen Unterricht im nationalsozialistischen Sinn, nicht für „Geist“ und „Kultur“, sondern für „den deutschen Menschen“. E. von Jan über Frankreichs „nationale Symbole“. -- Nicht einer von all den romanistischen Kollegen hat mich aufgesucht; ich bin wie eine Pestleiche.

Klemperer machte sich über das Französische als Schul- und Kultursprache Sorgen, auch durchaus eigennützig, weil seine Bücher, sollten sie je das Dritte Reich überdauern, ein französisch gebildetes Publikum voraussetzten. Er selbst hatte im Französischen Gymnasium in Berlin die Sprache von Grund auf gelernt. Dazu heißt es am 10. Juni 1936:

Vor ein paar Tagen schickte Rektor Kleinstück (mutig!) seinen Sohn, Obersekundaner im Vitzthum, zu mir. Der Junge interessiere sich für französische Literatur, er habe meinen

"Corneille" gelesen, ich solle ihn weiterberaten. Ein ganz kindlicher Junge, übrigens ohne alle französische Sprachkenntnis, da man im Vitzthum erst in Obersekunda II mit Französisch beginnt (ein pädagogischer Nonsens).

Am 27. März 1937 kam er wieder auf den Französischunterricht zu sprechen:

Gestern wurde der Rousseau ganz fertig, druckfertig mit allen Anmerkungen, in allen 104 Seiten noch einmal durchgesehen, korrigiert, aufeinander abgestimmt. Nun kann er verpackt werden und modern. Es ist eine todtraurige Sache: mein bestes Buch und durchaus nutzlos, eine Donquichotterie. Wie sehr, das wurde mir gerade gestern noch einmal verstärkt ad oculos demonstriert. Schon gleich 1919 begann die unglückselige Zurückdrängung des Französischen als Schulfach. Jetzt ist das kulturvernichtende Schulprogramm, die „Reform“ des dritten Reiches, mit sofortiger Wirkung heraus. Alle höheren Schulen verlieren die Oberprima, und Französisch wird im wesentlichen wohl nur noch an etlichen Mädchenschulen gelehrt. Selbst wenn sich irgendwann einmal ein Verleger finden sollte (irreales Wenn!) - wer könnte mein Buch in Deutschland noch lesen? Es wimmelt von französischen Zitaten, und wollte ich sie alle ins Deutsche übertragen, so hingen die sämtlichen stilistischen Ausführungen in der Luft. Einerlei, ob ich den Rousseau als eine Monographie denke oder als einen Teil meiner viel zu langen Literaturgeschichte, er hat in beiden Fällen keine Aussicht, je ans Licht zu kommen.

3. Die Erfahrung mit der Université Populaire in Paris

Einen frühen Kontakt zur Idee der Volkshochschule hatte Klemperer im Herbst 1913 in Paris. Er hielt sich dort zur Weiterführung seiner Montesquieu-Studien auf, und daneben besuchte er vor allem die „Université Populaire“. Darüber berichtet er ausführlich in seinem Curriculum Vitae: *Über die Äußerungen des anschwellenden Nationalismus ist in Deutschland unendlich viel geschrieben worden; von diesem unscheinbaren Bildungsinstitut aber ist meines Wissens nie die Rede gewesen. Uns beide fesselte es sogleich; wir waren viele Male dort, und immer machte ich mir die genauesten Aufzeichnungen. „Außerhalb meiner eigentlichen Arbeit ist mir diesmal nichts in Paris so wichtig gewesen wie die Université Populaire“, schrieb ich zuletzt.*

Die Université Populaire befand sich in der Rue Faubourg Saint Antoine in einem ärmlichen Arbeiterbezirk (nach dem alten Baedeker Möbelherstellung), mit einem baufälligen Saal für bis zu 400 Personen im Hinterhof. Für fünfzig Centimes wurde man für einen Monat Mitglied, und es gab fast jeden Tag eine Veranstaltung. Vorträge zu allgemeinen, politisch-sozialen, künstlerischen und literarischen Themen mit hauseigenen und Gastrednern, Kabarett und Liederabende gehörten zum Programm. Von den Vortragenden wie den Themen und den Zuhörern her war die Atmosphäre offen und großzügig, nicht eng nationalistisch oder sozialistisch: *Mit alldem habe ich nur einen Teil dessen skizziert, was wir in der Université populaire hörten. Immer wieder fesselten mich die Vortragenden, ihre Themen und ihre Aufnahme durch das Publikum. Und immer wieder sagte ich mir, hier sei ein anderes und besseres Frankreich, und immer wieder glaubte ich: auch ein mächtigeres als das chauvinistisch lärmende. Sicherlich war dabei viel Suggestion des Ortes und des Namens im Spiel; aber als étudiant à l'Université populaire, wie ich mich im Tagebuch manchmal nannte, fühlte ich mich dem Volk besonders nahe.*

Es ist vielleicht für unsere Volkshochschulüberheblichkeit ganz gut, auf diese Weise daran erinnert zu haben, dass es in Paris vor 1914 schon eine Université populaire gab, die die bürgerlichen Traditionen mit denen der Arbeiter im fortschrittlichen Sinn verband und auf wichtige Fragen Antworten zu geben versuchte.

4. Die Arbeit an der Dresdener Volkshochschule

Auch aus dieser Erfahrung heraus setzte Klemperer sich nach 1945 für die Gründung der Dresdener Volkshochschule ein. Er wurde ihr erster wissenschaftlicher Leiter, und am 28. 4. 1946 sprach er zu ihrer Eröffnung 'Über die Aufgaben der Volkshochschule'. Die Rede beginnt mit einem Hinweis auf 'eine weitläufig Verwandte', die französische Aufklärung und die „Encyclopédie“ als ihr Hauptwerk, für ihn das Entscheidungsbuch einer Epoche, das Gemeinschaftswerk einer Gruppe, für die eine vertiefte Volksbildung, eine Stärkung der Ver-

standeskräfte im Volk die Voraussetzung für Reform und Fortschritt war. Dabei betont Klemperer die große Vielfalt aufklärerischen Denkens:

Vom Deismus zum Atheismus, vom Sensualismus zum Materialismus, von Voltaire zu Condillac und Lamettrie ist es kein ganz kleiner Weg, und das gleiche gilt von den politischen Idealen des aufgeklärten Absolutismus., der konstitutionellen Monarchie und der Republik, und in volkswirtschaftlicher Hinsicht gibt es unter den Reformern nicht nur die Anhänger der neuen physiokratischen Lehre. Einheit der Aufklärung besteht allein in jenem Grundprinzip, der Vernunft Raum zu schaffen, und in dem Ziel der Menschheitsförderung. Die einzelnen Aufklärer oder 'Philosophes' mögen mit Leidenschaft, oft mit einseitiger Enge, Sonder Tendenzen verfolgen; innerhalb der Enzyklopädie dagegen ist mit Notwendigkeit Ausgleich und Toleranz vorhanden, hier steht nicht der einzelne, sondern die viele und vieles umfassende Gruppe, 'le Parti Encyclopédiste', gegen den gemeinsamen Feind.

Diesen Glauben an Fortschritt und Vernunft verbunden mit Ausgleich und Toleranz hatte Klemperer auch in der Pariser Université Populaire gespürt. Der deutschen Volkshochschulbewegung der Weimarer Zeit hielt er vor, dass sie nicht den Weg der Vernunft gehen wollte, dass sie an den einfacheren und direkteren des Gefühls glaubte und so zum Anti-intellektualismus beitrug, der schließlich im Nationalsozialismus eine groteske Übersteigerung erfuhr: *Und Missachtung, Knechtung des Denkens, systematische Volksverdummung wird das Ziel einer Propaganda, die überall mit den aufs äußerste vergrößerten Thesen einer deutschen Romantik operiert. Es steht außer Frage, dass pervertierte Romantik, dass insbesondere ihre Lehre von der Vorherrschaft des Gefühls, den Unterbau des Nationalsozialismus gebildet hat. In dieser Lage wäre es die oberste Pflicht der Volkshochschulen gewesen, zu klarem und ruhigem Denken anzuleiten. Was ich ihnen vorwerfe, ist das durchgängige Versagen gerade in diesem Punkt.*

Klemperer sieht daher als Aufgabe der Volkshochschule Vernunft und Aufklärung:

Damit es Tag werde in den Köpfen, wird heute die geistige und damit die menschliche Nahrung in Deutschland benötigt. Denn nimmt man die Verdunklung, unter der wir im Krieg gelitten haben, als Symbol, denkt man an die Köpfe statt an die Fenster, so haben wir nicht sechs, sondern reichlich zwölf Jahre der Verdunklung hinter uns. Und nun gibt es kaum einen wichtigeren Mann im Lande als den Schulmeister, und nun kann es für uns, auf welchem Katheder auch immer wir stehen, es kann für uns nichts Wichtigeres geben, als für Entdunklung zu sorgen, für klare Tageshelle, für Aufklärung.

Fünzig Jahre nach dieser Rede können und müssen wir uns an ihren Forderungen messen lassen. Haben wir uns allgemein nicht wieder viel zu weit von der Aufklärung entfernt, uns neue spirituelle Erfahrungen gesucht und so dem Wassermannzeitalter Tür und Tor geöffnet, bis wir heute vor dem totalen Anspruch neuer Psychokulte um unsere geistige Unabhängigkeit kämpfen? Und haben sich für das Französische in unserem Land und im Bereich der Volkshochschule die Befürchtungen Klemperers nicht noch in ganz anderer Weise bestätigt? Von wem außer von ein paar Spezialistinnen und Spezialisten wird heute noch eine ausführliche französische Literaturgeschichte des achtzehnten Jahrhunderts benutzt, ob mit oder ohne französische Zitate? Klemperer wollte noch für ein gebildetes Publikum schreiben. Das Verständnis für Kultur hat sich sicher geändert, aber genauso sicher sind wir in den Bereichen, die für Klemperer Kultur ausmachten, auch verarmt. Das können wir nicht abstreiten, und es kann auch eine Frage an die Volkshochschule sein, die sich ja bis heute als Vermittlerin von Allgemeinbildung versteht und ihren Auftrag auch damit rechtfertigt.

Literatur:

Victor Klemperer: Curriculum Vitae. Erinnerungen 1881 - 1918. 2 Bände. Aufbau Taschenbuch Verlag 1996 (Universität populaire Bd. 2, S. 62-80.

Victor Klemperer: Ich will Zeugnis ablegen bis zum letzten. Tagebücher 1933 - 1945. 1995.

Victor Klemperer: Vor 33 | nach 45. Gesammelte Aufsätze. Akademie-Verlag Berlin 1956.

Darin S. 230-245: Über die Arbeit der Volkshochschule.

Rede zur Eröffnung der Dresdener Volkshochschule am 28. April 1946.

Zum fünfzigjährigen Jubiläum der Volkshochschule Karlsruhe schrieb ich den folgenden Beitrag, der zuerst in der internen Dokumentation der Volkshochschule und dann 1998 in der „Zielsprache Französisch“ erschien.

50 JAHRE VOLKSHOCHSCHULE KARLSRUHE - 50 JAHRE FRANZÖSISCH AN VOLKSHOCHSCHULEN

1. Die Anfänge

Wie viele Volkshochschulen im Land hat auch die Volkshochschule Karlsruhe in diesem Jahr ihr fünfzigjähriges Bestehen gefeiert. Zwar gab es eine deutsche Volkshochschultradition auch aus der Zeit nach dem ersten Weltkrieg, aber in Karlsruhe war der Versuch schon 1922 wegen mangelnder Nachfrage wieder eingestellt worden, und nach 1945 ging die Anregung zur Neugründung oder Gründung von Volkshochschulen von den Besatzungsmächten aus, für die die Erwachsenenbildung ein Zugang zur notwendigen „Reeducation“ war. Ihr gemeinsames Interesse fand seinen Niederschlag in der Direktive Nr. 56 des Alliierten Kontrollrats vom 28. Oktober 1947 über „Grundlegende Richtlinien für Erwachsenenbildung in Deutschland“. Dabei war die Förderung und Ausgestaltung der VHS-Arbeit unter der jeweiligen Besatzungsmacht sehr unterschiedlich. Helmut Walter, der Leiter der Stuttgarter Volkshochschule in der amerikanischen Zone, beschrieb 1950 seinen ersten Kontakt mit Reutlingen in der französischen Zone:

Es steht mir in lebhafter Erinnerung, wie ich im Juni 1947 Freund Zeller in Reutlingen besuchte, um ein Bild über die Arbeit der Volksbildung in der französischen Zone zu bekommen. Welche Verschiedenheiten waren da festzustellen zwischen dem Norden und dem Süden Württembergs. Im Süden eine starke französische Anteilnahme an der Wiederaufnahme der Volkshochschulen, ja manchmal schon fast eine dringliche Aufforderung zur Aufnahme der Arbeit, im Norden zunächst eine starke Zurückhaltung der amerikanischen Besatzungsmacht, ein Misstrauen und Missverständnis durch eine Unzahl voneinander abweichender Richtlinien.

Die französische Besatzungspolitik hatte die Volkshochschule von Anfang an sehr viel stärker als Instrument der Umerziehung erkannt, genutzt und inhaltlich beeinflusst. Ein Ziel war dabei die Verbreitung der französischen Sprache und Kultur. Dafür wurden auch eigene Lektoren eingesetzt. So beschreibt Max Frommer die Anfänge des Französischen in der Volkshochschule Schweningen:

Die französischen Sprachkurse wurden zunächst vom Centre d'Information selbstständig aufgenommen. Der sehr rührige Lektor René Didier besorgte sich Leute aus der Schwenninger Geschäftswelt, die im Winter 1947/1948 einen Kurs für Anfänger, einen Kurs für Anfänger mit Vorkenntnissen und zwei Kurse für Fortgeschrittene übernahmen. Er selber hatte nebeneinander her zwei Kurse für Fortgeschrittene und einen Konversationskurs. Gleichzeitig hielt er in deutscher Sprache eine Vortragsreihe von 10 Abenden über die französische Literatur des 19. Jahrhunderts. Dieser groß angelegte Versuch eines auf die Erfordernisse des Tages ausgerichteten Fremdsprachenunterrichts verlor sehr schnell seinen Schwung. René Didier wurde abgelöst. Seine Nachfolger im Lektorat des Centre d'Information brachten der Volkshochschularbeit nicht das gleiche Engagement entgegen wie er. Die deutschen Lehrkräfte gliederten sich nach der Währungsreform wieder in das Geschäftsleben ein ... Von 1953 an waren dann auch die Französischkurse der Volkshochschule fest in der Hand der Fachlehrer des Gymnasiums.

Karlsruhe war zwar 1945 drei Monate lang französisch besetzt gewesen, gehörte aber seither zur amerikanischen Besatzungszone, wo die Volkshochschularbeit zögerlicher einsetzte und Französisch nicht besonders gefördert wurde. Leider sind die Quellen für die frühe Zeit sehr dürftig, es liegen nur die Programme vor, und die enthalten kaum Informationen. Im ersten Semester (14. April bis 25. Juli 1947) werden zwei Kurse angeboten, einer für Anfänger und einer für Fortgeschrittene. In Englisch sind es vier, Anfänger und Fortgeschrittene I und II. Die Kurse finden zweimal wöchentlich 90 Minuten statt, um 18.30 oder um

20 Uhr. Weder die Lehrkräfte noch das Lehrmaterial sind angegeben, im zweiten Trimester (offenbar hat man sich in der Zwischenzeit auf drei Arbeitsabschnitte pro Jahr festgelegt) gibt es in Französisch einen Kurs für Anfänger, in Englisch zwei, und eine Stufe 2 gegenüber drei im Englischen, bei Fortgeschrittenen einen (in Englisch zwei). Offenbar wurde Englisch deutlich mehr nachgefragt, was auch einsichtig ist, da der Verkehr nach Frankreich abgeschnitten war und die Besatzungsmacht englisch sprach. Im ersten und zweiten Trimester 1948 sind es in Englisch 11 und 13 Kurse, in Französisch je 3. Die Anfänger von 1947 erreichen die zweite und die dritte Stufe, und die Fortgeschrittenen werden weitergeführt. Nach der Währungsreform wird das Geld knapp, und das Angebot für das dritte Trimester wird reduziert und fällt wohl dennoch weitgehend aus, denn im ersten Trimester 1949 gibt es nur noch vier Englischkurse und keinen mehr in Französisch.

Im dritten Trimester 1949 wird das Programm etwas ausführlicher, ein Leporello mit Deckblatt und systematischer Gliederung. Es gibt fünf Englischkurse und Spanisch für Anfänger, aber kein Französisch. Im ersten Trimester 1950 unterrichtet Studienrat O. Egle Französisch für Anfänger mit geringen Vorkenntnissen und Prof. Dr. F. Bentmann Französisch für Fortgeschrittene. Die Gymnasiallehrer haben das Sprachenangebot fest im Griff. In den folgenden Trimestern hält sich Französisch mit drei bis fünf Kursen, die von Anfängern in die Mittelstufe aufsteigen oder auch absterben, und mit einem Kurs für Fortgeschrittene. Englisch bleibt etwas stärker. 1951 gibt es den Versuch einer französischen Konversation mit Monsieur Laballe, aber sie hält sich nicht. 1953 werden die Lehrbücher angegeben, für Französisch zuerst „Lehrbuch von Ernst Christ“, dann „Hartig-Grander von Langenscheidt und „Schäfer, Einführung in die französische Sprache“. Offenbar sucht sich jede Lehrkraft ihr Buch. 1955 bietet eine der Französischlehrerinnen zum ersten Mal einen grammatischen Vorkurs zum Erlernen von Fremdsprachen an. In Englisch findet sich der erste Muttersprachler, und in der französischen Mittelstufe wird „Français chez eux“ und „Ici on rit“ gelesen, Lektürehefte des Klett-Verlages, die ich von damals her aus dem Gymnasium kenne und in denen Landeskunde in lockerer Form vermittelt wurde. Den Anfängerkurs übernimmt ein junger Volksschullehrer, der als Kriegsgefangener Frankreich kennen und lieben gelernt hat. Aber insgesamt bleibt die gymnasiale Prägung vorherrschend, in Englisch sind es 1957 10 bis 12 Kurse pro Trimester, in Französisch 4 bis 5.

2. Allmähliche Systematisierung

Im ersten Trimester 1958 gibt es einen neuen Anlauf. Zu den 6 „üblichen“ Kursen kommt ein Angebot Cours de Conversation Française und Français Commercial von Claude Bodin, Diplômé ESC, Assistant Français, mit je 10 Abenden. Im selben Jahr gibt es zwei Vorträge von Pierre Savi - Paris: „Im Licht der französischen Kathedralen“ und „Der Wandteppich von Bayeux“. Offenbar hat es von der französischen Politik aus einen Anlauf zur größeren kulturellen Präsenz gegeben. Sonst ist aber in den Programmen der Karlsruher Volkshochschule zum großen Thema der deutsch-französischen Annäherung, der europäischen Option, der aktuellen Situation in Frankreich (Ende der IV. Republik) oder auch nur der französischen Landeskunde nichts zu finden. Das mag damit zusammenhängen, dass Prof. Brodesser, der Leiter der Volkshochschule von 1949 bis 1957, Vorträge und aktuelle Themen weitgehend abgebaut hat und im Abendgymnasium und den Langzeitkursen die Hauptaufgabe der Volkshochschule sah. Aber die damals führende Generation stand wohl auch grundsätzlich noch unter dem Eindruck der „Erbfeindschaft“ und mied den Kontakt zur „Siegermacht“. Es findet sich immer wieder deutsche Geschichte seit Bismarck, Marxismus, Weltmacht China, Staat und Demokratie, aber auch in den folgenden Jahren aus dem gymnasialen „Dozentenpool“ nie den Versuch einer Annäherung an oder Auseinandersetzung mit Frankreich.

Seit 1958 ist das Programm geheftet, und als Lehrbuch für Französisch setzt sich die Einführung in die französische Sprache von Giegerich-Leblanc im Klett-Verlag durch. Diese Reihe (im Englischen wird Eckermann-Piert schon seit 1956 benutzt) ist der erste Versuch, eigene Bücher für die Volkshochschule zu machen. Sie sind eine in Text, Wortschatz und Grammatik vereinfachte Version der gymnasialen Lehrbücher, enthalten aber die gleiche Mischung von kulturkundlicher Überfrachtung und mangelndem Gegenwartsbezug, mit der

sich die Hörer wie die Schüler berieseln lassen mussten. Auch die Kursleiter stammen fast ausschließlich aus dem gymnasialen Bereich, doch eine gewisse Verjüngung ist festzustellen, im zweiten Trimester 1966 gibt es 10 Französischkurse auf sechs Stufen, dazu eine Konversation (in Englisch 15 und 2 Oberkurse). In diesem Programm wird auch eine zweitägige Studienfahrt nach Nancy angekündigt: *Diese besonders preisgünstige Fahrt ist vornehmlich für die Teilnehmer der französischen Sprachkurse gedacht.* Das ist der erste Niederschlag der seit 1955 bestehenden Städtepartnerschaft im Volkshochschulprogramm.

3. Sprachlabor, Französisch für Sie und VHS-Zertifikat

Eine größere Veränderung bahnt sich seit 1966 an. Die Volkshochschule bekommt einen hauptamtlichen wissenschaftlichen Mitarbeiter, der nicht aus der Lehrerschaft stammt. Hans Ewers ist Journalist und war im Krieg als Besatzungsoffizier in Paris. Er sieht eine wichtige Aufgabe in der Förderung des Französischen und im Aufbau eines eigenständigen Profils für den Sprachunterricht an der Volkshochschule überhaupt. Deshalb nimmt er Anregungen aus der modernen Sprachdidaktik wie aus der Diskussion im Volkshochschulbereich bereitwillig auf. Im dritten Trimester 1966 wird das Format und das Aussehen des Arbeitsplans verändert. Ewers führt gemeinsam mit einer Rezitatorin einen Abend über Französische Lyrik (Baudelaire - Verlaine - Rimbaud) durch, und in den folgenden Programmen finden sich regelmäßig frankreichkundliche Vorträge, über Landschaften, aber auch über Maler oder den modernen französischen Roman. In Englisch gibt es seit 1967 parallel zu den konventionellen Kursen die Sandwich-Methode, bei der die Teilnehmenden als Lehrmaterial Arbeitsbogen, Arbeitshefte und Schallplatten benutzen. *Jeder Teilnehmer erhält pro Unterrichtsabend eine Schallplatte, auf welcher der in der Stunde behandelte Lehrstoff festgehalten ist, und die auf der Rückseite Übungen enthält. Diese Übungen ermöglichen ein vertieftes Heimstudium, das das Erlernen und korrekte Aussprechen des Englischen wesentlich unterstützt.* Im ersten Trimester 1969 wird zum ersten Mal auf das neue VHS-Zertifikat Englisch hingewiesen und ein Prüfungstermin angekündigt. Das passende Lehrbuch dazu ist „Englisch für Sie“.

Eine wichtige Neuerung ist die Einrichtung eines Sprachlabors mit 28 Plätzen. Es wurde 1967 vom Kuratorium genehmigt und stand seit Mai 1968 zur Verfügung. Zu dieser Zeit gab es noch kaum ausgearbeitete Lehrprogramme, aber junge Lehrkräfte gestalteten in Eigenarbeit zu den jeweiligen Lektionen Laborübungen und führten ihre Kurse zu gelegentlichen Terminen ins Sprachlabor. Dieter Stöcklin, ein Gymnasiallehrer für Französisch, der auch an der Volkshochschule unterrichtete und sich für die audiovisuellen Medien und ihre didaktischen Möglichkeiten besonders interessierte, wurde zum Multiplikator und Mittler für die Kursleiterinnen und Kursleiter in Französisch. 1973 wurde er offiziell zum nebenamtlichen Fachgruppenleiter für Französisch berufen und führte seither regelmäßige Fachbesprechungen und Fortbildungen durch, um vor allem Anregungen für einen „modernen“ Sprachunterricht mit Medieneinsatz und Sprachlabor zu geben.

Im ersten Trimester 1970 wurde das VHS-Zertifikat für Französisch angekündigt. Als Lehrbuch für die Anfängerkurse steht von jetzt an „Französisch für Sie“ im Programm. Diese Buchreihe wurde für den Unterricht mit Erwachsenen an Volkshochschulen entwickelt. Sie machte Schluss mit der engen Bindung an die traditionellen gymnasialen Werte, und die jungen Lehrkräfte auch aus dem Gymnasium waren froh über diesen Neuansatz. Gesprochenes Umgangsfrench sollte vermittelt werden. Das geschah in humorvoll-platten Geschichtchen als Lektionstexten, ohne geschichtliche Kulturkunde. In der Grammatik wurde das passé simple einfach durch das passé composé ersetzt, was dem Sprachgebrauch entsprach, aber von vielen Lehrern als Sakrileg angesehen wurde. Auch die Veränderlichkeit des participe passé spielte nicht mehr die dominierende Rolle. Der Sprachlehriansatz war behaviouristisch. Jede Lektion hatte vier Seiten, eine für den Text, eine für die Grammatik und zwei für Übungen. Diese Übungen gaben jeweils ein Modell vor und dann einen entsprechenden Impulssatz, zu dem die Lösung gefunden werden musste. Es eignete sich also für die Umsetzung im Sprachlabor, und es gab auch eine erweiterte Sprachlaborfassung dazu. „Französisch für Sie“ setzte sich in dieser Zeit an den Volkshochschulen durch und

blieb für zehn Jahre fast in einer Monopolstellung. Für die Entwicklung einer eigenen Didaktik und Systematik der Erwachsenenbildung war diese dreibändige Reihe von großer Bedeutung.

1975 wurde von Trimester auf Semester, umgestellt. Ein Semester dauerte 15 Unterrichtswochen, und mindestens die Lehrbuchkurse fanden nach wie vor ausschließlich zweimal wöchentlich statt, montags und donnerstags oder dienstags und freitags. Die Kursgebühr dafür betrug 60,- DM, heute liegt sie bei 200,- DM. Die Zahl der Teilnehmenden muss mindestens in den Anfängerkursen deutlich über dreißig gelegen haben, denn nach der Statistik waren 1976 in zwei Semestern in Englisch 3375 Personen in 137 Kursen, in Französisch 2250 in 102 Kursen eingeschrieben, also im Gesamtschnitt knapp 25 pro Kurs. Für jeden Band von „Französisch für Sie“ waren zwei Semester vorgesehen, so dass das Zertifikatsniveau nach sechs Semestern und 360 Unterrichtsstunden erreicht wurde. Das Zertifikat als Prüfung spielte entgegen den anfänglichen Erwartungen nie eine große Rolle. Es gab insgesamt vielleicht sechsmal einen eigenen Prüfungstermin in Karlsruhe, und im langjährigen Durchschnitt dürften wir zwei bis drei Anmeldungen pro Jahr gehabt haben. Trotzdem hat das Zertifikat große Auswirkungen gehabt, weil es ein eigenes Ziel für die Volkshochschulen vorgab und in gewisser Weise wie ein Curriculum wirkte. Damit trug es mit zur Loslösung vom Gymnasium bei.

Die wird auch bei den Lehrkräften deutlich. Von 35 Kursleitenden im zweiten Semester 1975 haben 29 die Bezeichnung Sprachlehrerin/Sprachlehrer, eine Verlegenheitsbezeichnung, um die nichtgymnasialen Kräfte neben den Studienrätinnen und Assessoren nicht so nackt und titellos dastehen zu lassen. Hier finden sich neben Deutschen mit einer „nur“ sprachlichen Ausbildung in beachtlicher Anzahl die Muttersprachlerinnen, in der Regel Französisinnen mit einer guten Hochschulausbildung, die das vereinte Europa persönlich verstanden hatten und einem Mann nach Deutschland gefolgt waren. Die Volkshochschule bot ihnen die Möglichkeit, ihrer Qualifikation entsprechend in dem Rahmen zu arbeiten, den ihre familiäre Situation mit Mann und Kindern zuließ. Diese ganz besondere Gruppe, in Karlsruhe seit 1975 immer deutlich mehr als die Hälfte der Kursleitenden in Französisch, hat das Profil des Fachbereichs wesentlich geprägt und bestimmt. Eine dieser Kursleiterinnen, Françoise Gröner Delpierre, seit 1970 bei der VHS, hat ihre Erfahrungen in der Jubiläumsschrift so beschrieben:

Ich kam vor vielen Jahren als junge Lehrerin aus Nordfrankreich hierher. Die VHS gab mir die Möglichkeit, neben der Familie in meinem Beruf tätig zu sein. Mir gefiel die Arbeit sofort, weil ich gern Erwachsene unterrichte und weil die VHS den Dozenten erlaubt, kreativ zu sein, durchaus auch in dem Bewusstsein, damit einen kleinen Beitrag zur deutsch-französischen Freundschaft zu leisten... Für viele Teilnehmer und für mich auch ist die VHS in erster Linie ein Ort der Wissensvermittlung, aber auch eine Art von zu Hause, wo sich Freundschaften entwickeln können mit gemeinsamem Ausgehen, Festen und Ausflügen. Wenn ich Poet wäre, würde ich unsere VHS mit einem Garten vergleichen, den man hegen und pflegen muss, aber wo immer etwas wächst und blüht.

Die Sprachlaboreuphorie war 1975 schon abgeebbt. Die Teilnehmenden empfanden die Sprachlaborstunden eher als lästig, die Technik erwies sich als anfällig, eigene Bänder zu erarbeiten war schwierig und aufwendig, und die gekauften und vorgegebenen erwiesen sich oft als langweilig und schwer einsetzbar. Trotzdem wurde das Labor noch auf vierzig Plätze erweitert, allerdings auch auf Drängen des Gymnasiums, das die Anlage mitbenutzte. Es gab jedoch auf Zertifikatsniveau in Englisch zwei und in Französisch einen „Intensivkurs im Sprachlabor“, die die vor kurzem noch als so modern empfundene Sprachlerntechnik weiter hochhielten, in Französisch bis 1985. Aber dabei ging der Anteil an eigentlicher Sprachlaborarbeit immer stärker zurück.

4. Die Jetztzeit

1978 fing ich als Hauptamtlicher Pädagogischer Mitarbeiter für den Bereich Sprachen bei der Volkshochschule Karlsruhe an und fühlte mich als Romanist der Entwicklung des

Französischen natürlich besonders verbunden. In diese Zeit fiel die Revision des Zertifikats, die noch stärker Gebrauchssprache und Kommunikation, aber auch Landeskunde und gesellschaftliche Problemstellungen (Frauen, Ausländer, Wohnen in Ballungsräumen) in den Blickpunkt rückte. Authentische Materialien waren gefragt, Stadtprospekte, Formulare, Anzeigen, vor allem auch Hörtexte. Ich habe selber einmal versucht, in der Gare St. Lazare die Tonaufnahme einer Zugdurchsage aufzunehmen. Natürlich genügte Französisch für Sie diesen Ansprüchen nicht mehr, und den Humor der lustigen Lektionstexte empfanden die Kursleitenden inzwischen als fad und peinlich. Die Verlage arbeiteten mit Hochdruck an neuen Lehrwerken, und Lebendiges Französisch konkurrierte mit A bientôt um den Markt. Wir konnten uns in Karlsruhe für keines davon entscheiden und erarbeiteten Zusatzmaterial zu Französisch für Sie, im Kern mit einer kleinen Arbeitsgruppe, aber unter Beteiligung vieler Kolleginnen und Kollegen. Nach einigen Versuchen konnten wir 1980 ein eigenes Teilnehmerheft zu Band 1 vorlegen, das zu jeder Lektion von Französisch für Sie einen einleitenden Filtertext als Dialog, kommunikative und offene Übungsformen, authentische Materialien und Höraufgaben enthielt. Dazu gehörte eine Kassette, auf der die Filterdialoge und die Hörtexte als Hausproduktionen mit den eigentlichen Lektionstexten vermischt waren, und eine Lehrerhandreichung. Die grafische Gestaltung war schrecklich, hausgemacht, mit schlechten Fotokopien und dem Zwang zum Ausnutzen der letzten Ecken und dann noch auf grauem Umweltpapier gedruckt, aber die Ideen und Methoden waren gut, und die gemeinsame Anstrengung trug erheblich zur didaktischen Aktivierung bei. Eine Konsequenz des Zusatzmaterials war, dass das erste Buch jetzt drei Semester benutzt wurde. Damit war die grammatische Progression verlangsamt und Zeit für die offeneren Spracharbeit gewonnen. Das Teilnehmerheft erlebte zwei Auflagen mit insgesamt 4000 Stück und wurde anfangs auch von einigen anderen Volkshochschulen eingesetzt. In Karlsruhe wurde mit diesem „runderneuten“ Französisch für Sie noch bis 1986 gearbeitet. In diesem Zusammenhang wurde auch ein lehrbuchunabhängiger Einstufungstest für die Pädagogische Arbeitsstelle des Deutschen Volkshochschulverbandes erarbeitet.

Seit 1978 wurden in Karlsruhe regelmäßig im Rahmen der regionalen Mitarbeiterfortbildung zweimal im Jahr Veranstaltungen für Kursleitende im Fachbereich Französisch durchgeführt. Neben Medien und Lehrwerken gab es Tagungen zum Unterricht mit authentischen Materialien nach dem Modell der unités capitalisables des Institut Français de Francfort, zu Spiel und Kommunikation, zur Landeskunde, zur Form und zum Inhalt verschiedener Kurstypen (Touristenkurse, Wiederholungskurse, Konversation), zur Ausspracheschulung, zur Lernzielbestimmung durch das Zertifikat, zur Binnendifferenzierung und zum Problem der falschen Anfänger, zum Superlearning und dann wieder zum Lehrbuch, bevor und nachdem wir 1986 Rendez-vous einführten. Fortbildung war ein zentrales Anliegen, um den Kursleitenden die übergreifende Konzeption und „Philosophie“ der Volkshochschularbeit bewusst zu machen, aber auch, um mit neuen Anregungen und Beispielen dem Verschleiß und der Ermüdung entgegenzuwirken.

Die zweite Hälfte der Achtzigerjahre brachte die große Euphorie der europäischen Mehrsprachigkeit und die Erwartung, dass sie in einer verstärkten Nachfrage allgemein und nach qualifizierten fachsprachlichen Kursen im besonderen ihren Niederschlag finden würden. Das war aber nicht der Fall. Die Volkshochschule Karlsruhe bemühte sich zwei Jahre lang vergeblich um Teilnehmende für einen Lehrgang zum Wirtschaftskorrespondenten / zur Wirtschaftskorrespondentin in Englisch und Französisch. In Englisch hielt sich ein Wirtschaftskurs oberhalb des Zertifikats, aber in Französisch war alle Mühe vergeblich. Dafür gab es durch die Einführung der Cambridge-Prüfungen einen deutlichen Qualitätssprung im allgemeinsprachlichen Bereich, und in Französisch führte die Volkshochschule zehn Jahre lang Vorbereitungskurse für das Examen de la Sorbonne durch. Insgesamt verschob sich die Programmstruktur eindeutig nach oben. 1976 waren 7 von 35 Kursen oberhalb der Zertifikatsgrenze, im ersten Semester 1997 21 von 59 Kursen. Bis zum zweiten Semester 1987 wurden die Sprachkurse im Lehrbuchbereich durchweg zweimal wöchentlich mit je einer Doppelstunde angeboten, aber der Ruf nach Kursen an nur einem Abend wurde unüberhörbar, vor allem, weil bei manchen Teilnehmenden auch der zeitliche Aufwand für An-

und Abfahrt beträchtlich war. Weil aber die Lernerfahrungen mit den üblichen Kursen mit einer Doppelstunde pro Woche eher negativ sind, wurde versuchsweise ein Kompaktkurs mit 3 Unterrichtseinheiten an einem Abend plus einer Pause, also zweieinhalb Zeitstunden eingeführt. Die Kompaktkurse sollten das gleiche Programm in gedrängterer Form und mit mehr häuslicher Arbeit durchnehmen. Innerhalb weniger Jahre verdrängten sie in Französisch und den anderen romanischen Sprachen die Kurse an zwei Abenden fast völlig. Heute sind diese Kurse unsere Normalkurse, und nur nachmittags vor allem für Ältere gibt es noch den inzwischen in Französisch extensiv umbenannten Kurs mit zwei Doppelstunden. Seit zwei Jahren bieten wir den Anfängerkurs in zwei Geschwindigkeiten an. Der langsamere nimmt den ersten Band des Lehrbuchs, seit 1994 die nouvelle édition von Rendez-vous, in vier Semestern und 168 Unterrichtsstunden durch, der Schnellkurs für Teilnehmende mit Kenntnissen in Latein oder einer anderen romanischen Sprache (und den falschen Anfängern) in drei Semestern mit 126 Unterrichtsstunden. Diese Aufteilung hat sich bewährt.

Anfängliche Bestrebungen zu Kontakten mit der Partnerstadt Nancy, auch mit dem dortigen Goethe-Institut, haben vor allem wegen des Fehlens einer entsprechenden Partnerorganisation nicht zu einem dauerhaften Ergebnis geführt. Auch Austauschprogramme, Studienfahrten oder Ferienkurse in Frankreich wurden von der Karlsruher Volkshochschule nach einigen Misserfolgen nicht mehr versucht. Dagegen gab und gibt es immer wieder Fahrten und Aktivitäten von einzelnen Kursen, zum Theater nach Straßburg, zum Essen ins Elsass, für ein Wochenende nach Paris oder ein paar Tage in die Provence. Da es in Karlsruhe ein sehr rühriges Centre Culturel mit Ausstellungen, Vorträgen, Lesungen und Filmprogrammen gibt, konnten wir uns in diesem Bereich zurückhalten. Sehr grosses Echo fand die „Journée de la Francophonie“ am 20. März, für die wir 1997 zum zweiten Mal einen von den oberen Kursen vorbereiteten Vorleseabend mit Texten aus dem französischen Sprachraum veranstalteten.

Versuche mit anderen Kursformen wie Wochenende, Schichtdienst, Block- und Intensivkurse fanden keine Resonanz. Mit der Diskussion und Einführung der **vhs sprachenschule** im VHS-Verband Baden-Württemberg in den letzten Jahren wurde das Kursprogramm auch äußerlich noch weiter systematisiert. Die Grundstufe (ausgerichtet am Grundbaustein) umfasst Kurs I bis V und hatte im 1. Semester 1997 etwa 30 Kurse, die Mittelstufe zwischen Grundbaustein und Zertifikat (Kurs VI bis VIII und die „Wiederholungskurse“ ohne Lehrbuch) etwa 25 Kurse, und die Aufbaustufe mit einem Kurs zur Vorbereitung auf das DELF und den Konversationskursen 6 Kurse. Die offizielle Teilnehmendenzahl liegt zwischen 13 und 18, die tatsächliche Durchschnittszahl bei knapp 12. Die Zahl der Kurse ist also weiter gestiegen, die Zahl der Französischlernenden aber seit Anfang der Achtzigerjahre rückläufig: 2250 in 1976, 1621 in 1986 und 1529 in 1996. Bei allem Stolz auf eine beachtliche quantitative und qualitative Entwicklung in diesen fünfzig Jahren bleibt das Unbehagen darüber, dass es auch im grenznahen Bereich nicht gelungen ist, das Französische als selbstverständlichen europäischen Standard zu etablieren und zu popularisieren. Ein jetzt gegründeter grenzüberschreitender Verband von nordelsässischen, südpfälzischen und badischen Volkshochschulen am Oberrhein kann vielleicht zu diesem Ziel etwas beitragen.

Literatur:

- Volkshochschulverband Baden-Württemberg: Fünfzig Jahre Volkshochschulen in Baden-Württemberg. Dokumente aus den ersten Jahren. Leinfelden-Echterdingen 1996 (Zitat Walter S. 53)
- Stadt Villingen-Schwenningen: Vierzig Jahre Volkshochschule in Villingen-Schwenningen. Villingen-Schwenningen 1987 (Zitat Max Frommer S. 65)
- Erfahrung für die Zukunft: 50 Jahre VHS Karlsruhe. Jubiläumsschrift 1997 (Zitat Gröner S. 17)
- Volkshochschule Karlsruhe: Arbeitspläne und Programme 1947 –1997, Jahresberichte, Statistiken und Protokolle 1947-1997, sonstige Unterlagen

Im Oktober 2003 schrieb ich für die Projektgruppe „Kulturhauptstadt 2010“ diesen kleinen Beitrag über die Bedeutung der Sprache(n) für die Kultur

KULTURHAUPTSTADT 2010: KULTUR BRAUCHT SPRACHEN

1. Im Tandem mit Frankreich

Karlsruhe liegt näher an der Grenze zu Frankreich als jede andere deutsche Großstadt, und diese Nähe hat uns geprägt. Im Elsass, unserer französischen Nachbarprovinz, lebt ein dem südbadischen Alemannisch nah verwandter Dialekt weiter, Mundartdichter tauschen sich über den Rhein weg aus und haben auf beiden Seiten ihr Publikum, und das Französische, im 18. und 19. Jahrhundert die Kultursprache schlechthin, hat nicht nur direkte Spuren in der Umgangssprache hinterlassen, wenn wir auf dem Trottoir flanieren, die ausgestellten Mode-Accessoires attraktiv finden oder im Restaurant vor dem Menu einen Apéritif zu uns nehmen, sondern auch Lebensart und Kultur wegweisend beeinflusst.

Deshalb ist der Zugang zum Französischen, das „Lerne die Sprache des Nachbarn“, bei uns ein besonderes Anliegen. Das ist heute nicht mehr so einfach, weil das Englische dem Französischen den Rang abgelaufen hat und als erste Priorität gilt. Dennoch lernen bei uns seit September 2002 die Erstklässlerinnen und Erstklässler in der Grundschule Französisch, und sie können dann vielleicht in den weiterführenden Schulen in anderen Fächern in Französisch unterrichtet werden, so wie heute schon im Französischzug des Fichte-Gymnasiums. Das Centre Culturel Français, das der französische Staat aus finanziellen Gründen schließen wollte, wurde durch den Einsatz der Stadt Karlsruhe in ein von einer Stiftung getragenes Centre Culturel Franco-Allemand umgewandelt, das den Karlsruhern den Zugang zur französischen Sprache und Kultur öffnet. Nancy ist seit 50 Jahren Partnerstadt von Karlsruhe, und in der Volkshochschule ist Französisch schon traditionell ein besonderer Schwerpunkt.

2. Sprachenlernen in der Schule

Französisch liegt uns zwar besonders nahe, aber wir brauchen alle mehr Sprache(n), weil sie uns die Welt öffnen. Ein besonderes Vorbild dafür ist die Europäische Schule, eine von 12 in ganz Europa, in der die Kinder und Jugendlichen in zwei Sprachen aufwachsen und unterrichtet werden und noch eine dritte lernen. Ihr Schulabschluss ist europäisch und öffnet ihnen den Zugang zur Hochschule in den angeschlossenen Ländern. In den 16 Gymnasien der Stadt gibt es die unterschiedlichsten Modelle und Möglichkeiten zum zusätzlichen und intensiven Sprachenlernen mit Englisch, Französisch und Spanisch. In vielen in Karlsruhe zugewanderte Sprachgemeinschaften wird für die Kinder zusätzlicher Nachmittagsunterricht in der Muttersprache organisiert, für die italienischen und türkischen Kinder von ihrem Staat, für die polnischen von der Kirche, für andere von einem Elternverein oder einfach privat wie für das afghanische Persisch. Die Mehrsprachigkeit dieser Kinder auch in die Normalschule zu integrieren, zum Beispiel mit einem italienischen oder türkischen Gymnasialzug, wäre eine große Chance für unsere Schulentwicklung.

3. Vorbereitung auf den Wirtschaftsraum Europa

Ein Ziel der Europäischen Union war von Anfang ein großer nicht durch Zollgrenzen und nationale Vorschriften beengter Wirtschaftsraum, aber die Freizügigkeit stößt leicht an sprachliche Grenzen. Die Merkur-Akademie bildet seit Jahren Europa-Assistentinnen und -Assistenten aus, die sich nicht nur in den Bedingungen des europäischen Marktes auskennen, sondern auch in mindestens zwei Fremdsprachen fit sind. In Zusammenarbeit mit der IHK Karlsruhe setzt sie dabei Maßstäbe für ganz Baden-Württemberg. Absolute Profis für Übersetzen und Dolmetschen werden in Germersheim an der Fakultät für Angewandte Sprachwissenschaften der Universität Mainz ausgebildet.

4. Sprachenlernen an Universität und Volkshochschule

Auch für die Hochschulen in Karlsruhe, insbesondere für alle Wirtschaftswissenschaftler, ist die sprachliche Kompetenz ihrer Studierenden eine besondere Herausforderung. So verfügt die Berufsakademie über ein hochmodernes Computer gesteuertes Sprachlabor, das den Studierenden ein individualisiertes und intensives Selbstlernen erlaubt. Die Sprachabteilung beim Studienkolleg der Universität und das Sprachenzentrum der Fachhochschule bieten für die wichtigsten europäischen und internationalen Verkehrssprachen Unterricht auf den verschiedensten Stufen an, in Englisch vor allem im oberen Bereich, im Arabischen oder Japanischen eher auf der elementaren Ebene.

Die Volkshochschule ist mit ihrer **vhs sprachenschule** schon traditionell die größte Anbieterin für Sprachen, für viele „kleinere“ Sprachen sogar oft die einzige Möglichkeit. Sie hat fast alle europäischen Verkehrssprachen im Programm, auch Estnisch oder Rumänisch. In den viel nachgefragten Sprachen wie Deutsch als Fremdsprache, Englisch, Französisch, Italienisch und Spanisch hat sie bis zu 15 unterschiedlichen Leistungsstufen und bereitet auch auf die höchsten Niveaus bei internationalen Prüfungen vor.

5. Virtuelles Prüfungszentrum

Denn Sprache will nicht nur gelernt sein, es braucht auch objektive Nachweise für die jeweilige Kompetenz. Dafür wurde vom Europarat der „Europäische Referenzrahmen“ geschaffen, der Kenntnisse standardisiert und sprachliche Kompetenzen definiert. Auf dieser Grundlage bieten nationale und internationale Einrichtungen (wie das Goethe-Institut für Deutsch als Fremdsprache) unterrichtsunabhängige Niveau-Prüfungen an.

Seit 2002 arbeiten das Studienkolleg der Universität, das Sprachenzentrum der Fachhochschule, die Berufsakademie und die Volkshochschule deshalb in enger Kooperation am Aufbau eines virtuellen Prüfungszentrums für Sprachen, in dem die Möglichkeiten der verschiedenen Einrichtungen gebündelt werden. Eine erste Zusammenstellung dafür liegt vor.

6. Englisch als Wissenschaftssprache

Manche Fachleute sind der Ansicht, dass US-Amerikaner deshalb mehr wissenschaftliche Hochleistungen bringen als andere, weil sie sich in ihrer Ausbildungszeit nicht mit anderen Sprachen belasten müssen und von Anfang an „zur Sache“ gehen können. Das mag sein, aber mit den Fremdsprachen verzichten sie auch auf einen faszinierenden Bereich, den Zugang zur kulturellen Vielfalt und Andersartigkeit, der für das „alte Europa“ so typisch ist. Richtig daran ist auf jeden Fall, dass Englisch heute die Sprache ist, in der die internationale Wissenschaft denkt und kommuniziert und dass die Beherrschung des Englischen deshalb Voraussetzung für eine internationale wissenschaftliche Karriere ist. Aus diesem Grund hat die Karlsruher Universität ein „International Department“, in dem Englisch Unterrichtssprache und Mittel der Verständigung ist. Und das ZKM, eine internationale Karlsruher Einrichtung mit weltweiten Verbindungen funktioniert ganz selbstverständlich auf Englisch. Auf solche Entwicklungen können wir stolz sein, denn sie sichern uns den Platz in der ersten Reihe, den wir für unsere Zukunftsfähigkeit brauchen.