

Christ, Herbert

## Moderne Fremdsprachen in der gymnasialen Oberstufe

*Zeitschrift für Pädagogik 26 (1980) 2, S. 259-270*



Quellenangabe/ Reference:

Christ, Herbert: Moderne Fremdsprachen in der gymnasialen Oberstufe - In: Zeitschrift für Pädagogik 26 (1980) 2, S. 259-270 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-140906 - DOI: 10.25656/01:14090

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-140906>

<https://doi.org/10.25656/01:14090>

in Kooperation mit / in cooperation with:

# BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

### Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

### Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

### Kontakt / Contact:

peDOCS  
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Digitalisiert

# Zeitschrift für Pädagogik

Jahrgang 26 – Heft 2 – April 1980

## I. Thema: Reform der gymnasialen Oberstufe

- INGRID SCHINDLER Die gymnasiale Oberstufe – Wandel einer Reform. Von der „Saarbrücker Rahmenvereinbarung“ bis zur „Bonner Vereinbarung“ 161
- PETER LOHE Die Verwirklichung der Oberstufen-Reform in den Ländern der Bundesrepublik Deutschland 193
- PETER SEIDL/WULF DREXLER Pädagogische Freiräume und administrative Regelungen: Drei Fallanalysen zur Oberstufenreform 211
- WOLFGANG HARDER Die Entwicklung von Richtlinien für die Oberstufe des Gymnasiums in Nordrhein-Westfalen 243
- HERBERT CHRIST Moderne Fremdsprachen in der gymnasialen Oberstufe 259

## II. Erfahrungsberichte aus dem Schulalltag

- DIETER KUTZSCHBACH Tagebuchnotizen zum Schulalltag von Lehrern und Schülern in der reformierten Oberstufe 271
- JOCHEN SPERBER Aufgaben des Tutors in der reformierten gymnasialen Oberstufe 279
- RUTH RAHMEL Erfahrungen im Alltag der reformierten gymnasialen Oberstufe 287
- ROLF EILERS Die reformierte Oberstufe auf dem Weg zur Normalität 297
- PETER LOHE Erfahrungen mit der Oberstufenreform aus der Sicht der Schüler, der Fächer und der Lehrer 307

### III. Besprechungen

GERD SCHNEIDER

Hartmut Rahn: Interessenstruktur und Bildungsvhalten 319

GERLIND SCHMIDT

Werner Fuchs: Schule und Produktion im polytechnischen Unterricht der DDR 322

Pädagogische Neuerscheinungen 329

#### *Anschriften der Mitarbeiter dieses Heftes:*

Prof. Dr. Herbert Christ, Institut für Didaktik der französischen Sprache und Literatur der Univ. Gießen, Karl-Glöckner-Straße 21 G, 6300 Gießen; Dr. Wulf Drexler, Tübinger Straße 6, 4800 Bielefeld 12; Dr. Rolf Eilers, Am Bersberg 58, 4194 Bedburg-Hau; St.Prof. Wolfgang Harder, Nikolausstraße 4, 4052 Korschenbroich 2; Dieter Kutzschbach, Helmer 48, 2800 Bremen 33; Dr. Peter Lohe, Badener Ring 42, 1000 Berlin 42; OSt.D. Ruth Rahmel, Elisabethenschule, Vogtstraße 35-37, 6000 Frankfurt; Prof. Dr. Ingrid Schindler, Scheidter Straße 77, 6600 Saarbrücken 3; Dr. Gerlind Schmidt, Bleibiskopfstraße 57, 6370 Oberursel; Dr. Gerd Schneider, Maisacher Straße 42, 8080 Fürstenfeldbruck; Univ. Doz. Dr. Peter Seidl, A-6020 Innsbruck, Anton-Rauch-Straße 13 a; Dr. Jochen Sperber, Mellendorfer Straße 17 d, 3002 Wedemark 2.

# Zeitschrift für Pädagogik

Beltz Verlag Weinheim und Basel

*Anschriften der Redaktion:* Dr. Reinhard Fatke, Brahmweg 19, 7400 Tübingen 1; Prof. Dr. Andreas Flitner, Im Rotbad 43, 7400 Tübingen 1; Prof. Dr. Walter Hornstein, Pippinstraße 27, 8035 Gauting.

Manuskripte in doppelter Ausfertigung an die Schriftleitung erbeten. Hinweise zur äußeren Form der Manuskripte finden sich am Schluß von Heft 1/1980, S. 157f. und können bei der Schriftleitung angefordert werden. Besprechungsexemplare bitte an die Anschriften der Redaktion senden. Die „Zeitschrift für Pädagogik“ erscheint zweimonatlich (zusätzlich jährlich 1 Beiheft) im Verlag Julius Beltz KG, Weinheim und Basel. Bibliographische Abkürzung: Z.f.Päd. Bezugsgebühren für das Jahresabonnement DM 84,- + DM 4,- Versandkosten. Lieferungen ins Ausland zuzüglich Mehrporto. Ermäßigter Preis für Studenten DM 65,- + DM 4,- Versandkosten. Preis des Einzelheftes DM 18,-, bei Bezug durch den Verlag zuzüglich Versandkosten. Zahlungen bitte erst nach Erhalt der Rechnung. Das Beiheft wird außerhalb des Abonnements zu einem ermäßigten Preis für die Abonnenten geliefert. Die Lieferung erfolgt als Drucksache und nicht im Rahmen des Postzeitungsdienstes. Abbestellungen spätestens 8 Wochen vor Ablauf eines Abonnements. Gesamtherstellung: Beltz Offsetdruck, 6944 Hemsbach über Weinheim. Anzeigenverwaltung: Heidi Steinhaus, Ludwigstraße 4, 6940 Weinheim. Bestellungen nehmen die Buchhandlungen und der Beltz Verlag entgegen: Verlag Julius Beltz KG, Am Hauptbahnhof 10, 6940 Weinheim; für die Schweiz und das gesamte Ausland: Beltz Basel, Postfach 227, CH-4002 Basel.

Die in der Zeitschrift veröffentlichten Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte, insbesondere das der Übersetzung in fremde Sprachen, bleiben vorbehalten. Kein Teil dieser Zeitschrift darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form – durch Fotokopie, Mikrofilm oder andere Verfahren – reproduziert oder in eine von Maschinen, insbesondere von Datenverarbeitungsanlagen, verwendbare Sprache übertragen werden.

Auch die Rechte der Wiedergabe durch Vortrag, Funk- und Fernsehsendung, im Magnettonverfahren oder ähnlichem Wege bleiben vorbehalten.

Fotokopien für den persönlichen und sonstigen eigenen Gebrauch dürfen nur von einzelnen Beiträgen oder Teilen daraus als Einzelkopien hergestellt werden. Jede im Bereich eines gewerblichen Unternehmens hergestellte oder benützte Kopie dient gewerblichen Zwecken gem. § 54 (2) UrhG und verpflichtet zur Gebührenzahlung an die VG WORT, Abteilung Wissenschaft, Goethestraße 49, 8000 München 2, von der die einzelnen Zahlungsmodalitäten zu erfragen sind.

## Moderne Fremdsprachen in der gymnasialen Oberstufe

Die „Bonner Vereinbarung“ der Kultusministerkonferenz von 1972 hat das Fächerspektrum der gymnasialen Oberstufe insgesamt erheblich verändert; sie hat aber wohl in keiner Fächergruppe so starke Gewichtsverschiebungen herbeigeführt wie in den „Fremdsprachen“ (worunter nach der Terminologie unserer Kultusverwaltungen moderne Fremdsprachen *und* alte Sprachen zusammengefaßt werden). Früher hatten die modernen Fremdsprachen in den neusprachlichen Gymnasien ihren angestammten Platz und die alten in den altsprachlichen, die zusammengenommen weit mehr als die Hälfte der Oberstufenschülerschaft versorgten. Diese angestammte Position haben sie verloren. Man kann heute ohne jede moderne Fremdsprache durch die Klassen 12 und 13 der gymnasialen Oberstufen hindurchgehen; die Minimalanforderungen sind mit zwei Grundkursen in Latein oder in Griechisch zu erfüllen.

### *1. Die „Bonner Vereinbarung“ und die modernen Fremdsprachen*

Die „Bonner Vereinbarung“ ist in ihren Aussagen hinsichtlich der „Fremdsprachen“ insgesamt und der modernen Fremdsprachen im besonderen äußerst karg. Vom Fach Deutsch wird immerhin gesagt, daß es unter anderem „Einsicht in sprachliche Strukturen“ vermitteln soll und „die Fähigkeit zur sprachlichen Differenzierung unter Berücksichtigung verschiedener Ebenen sprachlicher Kommunikation“ fördert. Die „Fremdsprachen“ haben nach der „Vereinbarung“ nur die Aufgabe, diese Einsichten „durch die Kenntnisse, die durch angemessene Beherrschung von mindestens einer Fremdsprache gewonnen werden“, zu erweitern. Das ist natürlich nicht alles, was im Fremdsprachenunterricht der gymnasialen Oberstufe und im Fremdsprachenunterricht überhaupt angestrebt wird; und daher kann von dieser Aussage her auch nicht beurteilt werden, ob die Gewichte in der gymnasialen Oberstufe richtig verteilt sind.

Der Unterricht in modernen Fremdsprachen hat eine instrumentelle, eine kulturelle und eine politische Zielsetzung. Jeglicher Unterricht in modernen Fremdsprachen verfolgt das Ziel, bei einem Schüler eine zweitsprachige Kompetenz (bzw. im Fall von dritten und weiteren Sprachen weitere sprachliche Kompetenzen) aufzubauen. Diese Zielvorstellung kann relativ problemlos differenziert werden, je nachdem, ob die Hör-Sprech-Kompetenz oder die Lese- oder die Schreib-Kompetenz im Mittelpunkt des Interesses steht und bis zu welchem Grad der Beherrschung die Kompetenz geführt werden soll. Diese Kompetenzen werden zunächst aus einem instrumentellen Interesse entwickelt. Man lernt moderne Fremdsprachen, weil damit etwas angefangen werden kann – also zu Zwecken, die jenseits des Spracherwerbs liegen. Man will z. B. Bücher in fremden Sprachen lesen können, Radio- und Fernsehsendungen verfolgen, mit Anderssprachigen (aus beruflichen oder privaten Gründen) Briefwechsel führen, mit Partnern in ihrer Sprache sprechen können, sich als

Reisender oder Tourist im Ausland informieren, im Ausland studieren oder tätig sein können.

Nun mag Fremdsprachenkenntnis in einem instrumentellen Sinn außerordentlich wichtig sein; sie ist dennoch nur *ein* Grund für die Einrichtung des Fremdsprachenunterrichts im allgemein-bildenden Schulwesen. Die Kultusministerkonferenz selbst läßt in ihren knappen Bemerkungen in der „Bonner Vereinbarung“ einen anderen Grund hervortreten: Es soll Einsicht in das Funktionieren von Sprache vermittelt werden, ergänzend zum muttersprachlichen Unterricht. Die vom Fremdsprachenunterricht zu leistende Ergänzung ist in der Tat eine eigentümliche, die zum einen auf dem Kontrast der sprachlichen Systeme beruht, zum anderen aber in der Art und Weise des Erwerbs der Zweitsprache ihre Wurzel hat. Kontrastive Analyse von Sprachen (und zwar sowohl im Deutschunterricht wie im Fremdsprachenunterricht) ist nur dann zu leisten, wenn der Kontrast durch Gebrauch anschaulich gemacht werden kann; sie setzt also Fremdsprachenkenntnis voraus.

Wichtiger erscheint jedoch, daß durch Fremdsprachenerwerb selbst die Relativität des Sprachbesitzes erfahren wird; das ist eine menschliche Grunderfahrung, auf die niemand in einer faktisch mehrsprachigen Gesellschaft (auch die Bundesrepublik Deutschland ist eine solche) verzichten kann, wenn er für einen reflektierten Sozialkontakt mit Anderssprachigen fähig werden will. Schon das Kind, das sich in Klasse 5 um die Anfangsgründe der englischen oder der französischen Sprache bemüht, wird die Schwierigkeit seines türkischen oder italienischen Mitschülers in der deutschen Sprache mit anderen Augen sehen, als es sie sah, bevor es selbst mit dem Fremdsprachenunterricht begonnen hat. Diese menschliche Grunderfahrung der Verschiedenheit der Sprachen, die Erkenntnis der Probleme, die aus dem Nebeneinander der Sprachgruppen, aus dem Sprachkontakt erwachsen, die Einsicht in die Anstrengungen des Zweitsprachenerwerbs, die allmähliche Einsicht in Möglichkeiten der Kooperation über die Sprachgrenzen hinaus, das Bewußtsein von der Konfliktrichtigkeit des Nebeneinanders der Sprachen, das ist der wesentliche Ertrag des Fremdsprachenunterrichts in einem politischen Verstande.

Der Fremdsprachenunterricht vermittelt jedoch über diese formalen Einsichten hinaus auch kulturelle Inhalte. Das beginnt auf einer sehr einfachen Ebene, wenn es nämlich um Fragen des täglichen Lebens geht, es setzt sich fort in der Diskussion von Gesellschaftskonzeptionen, Traditionen, Zukunftsvisionen und Realisationen der anderen Gesellschaft. Die schöne Literatur wie die Sachliteratur bieten hierzu hinreichend Anschauungsmaterial.

Dieses dreifache Konzept eines für den instrumentellen Fremdsprachegebrauch wirksam vorbereitenden, eines politisch verantwortlichen und eines kulturell vermittelnden Fremdsprachenunterrichts gilt es im Auge zu behalten, wenn man über den Fremdsprachenunterricht auf der gymnasialen Oberstufe spricht – allerdings nicht nur dort; denn das hier Gesagte gilt auch, mit selbstverständlichen Einschränkungen, für den Fremdsprachenunterricht auf der Sekundarstufe I.

## 2. Die Lage der modernen Fremdsprachen nach der Reform der gymnasialen Oberstufe

### 2.1. Statistische Erhebungen

Die Oberstufenreform hat die Lage der modernen Fremdsprachen ohne Zweifel stark verunsichert. Hiobsbotschaften der ersten Stunde sind zwar inzwischen von positiveren Nachrichten abgelöst worden. So haben die modernen Fremdsprachen in den Leistungskursen tatsächlich eine relativ starke Stellung. Das Englische ist in den meisten Bundesländern eines der am meisten gewählten Leistungskurs-Fächer. Auch das Französische hält unter den Leistungskurs-Fächern einen guten Platz. Anders ist es bei den Grundkursen. Die modernen Fremdsprachen erscheinen im allgemeinen so arbeitsaufwendig, daß man sich scheut, sie als Grundkurse bis zum Abitur zu belegen und gegebenenfalls in die Prüfung einzubringen (ABGEORDNETENHAUS 1976).

Der Wahlmechanismus bringt es allerdings mit sich, daß in vielen Schulen Kurse in modernen Fremdsprachen mangels ausreichender Teilnehmerzahl nicht zustandekommen. KELLER hat entsprechende Tendenzen in einigen Bundesländern verfolgt und nachgewiesen, daß z. B. in Hessen nur Schulen mit einer erheblichen Jahrgangsbreite ein ausreichendes Angebot in Englisch und Französisch machen können, d. h. Leistungskurse und Grundkurse in beiden Fächern durchführen können. In Baden-Württemberg liegen dagegen die Verhältnisse wesentlich günstiger (KELLER 1978).

Es ist jedoch sicherlich nicht nur auf ein unvollständiges Angebot zurückzuführen, wenn eine Schwerpunktbildung in modernen Fremdsprachen durch die Wahl von zwei Leistungskursen kaum erfolgt. KELLER (1977) hat festgestellt, daß nur 2,2% der hessischen Schüler je einen Leistungskurs in Englisch und Französisch belegen (das sind die einzigen Leistungskurse in modernen Fremdsprachen, die in diesem Land in Frage kommen). In Hamburg wird selbst dieser Prozentsatz unterschritten (vgl. WILDE 1976). In einer etwas anderen Lage sind die Länder, die in Klasse 11 neu einsetzende Fremdsprachen als Leistungskurse zulassen (z. B. Nordrhein-Westfalen und Schleswig-Holstein) sowie Rheinland-Pfalz, wo die Schüler drei Leistungskurse belegen.

Wenn man bedenkt, daß die Belegung von zwei modernen Fremdsprachen im Stundenumfang von Leistungskursen früher für die Absolventen der neusprachlichen Gymnasien Pflicht war, dann wird der Rückgang deutlich. Dieser Rückgang zeigt andererseits auch, daß ein Ziel der Reform für die modernen Fremdsprachen nicht erreicht worden ist: die individuelle Schwerpunktsetzung durch eine angemessene Zahl von Schülern in dieser Fächergruppe. Die Hoffnung, daß die Reform, die ja grundsätzlich das Fächerspektrum erweitern wollte, eine nennenswerte Verbreiterung der Sprachenpalette herbeiführte, ist bisher nicht erfüllt worden. Es sind zwar örtlich Erfolge erzielt worden (Italienisch hat in Bayern und Spanisch in Nordrhein-Westfalen Fortschritte gemacht). Aber im großen und ganzen sind die Zuwachsraten bescheiden.

Die im folgenden vorgelegten Zahlen über das Wahlverhalten bedürfen einer kurzen Erläuterung:

(1) Die Statistik der Bundesrepublik Deutschland arbeitet verhältnismäßig langsam. Die jüngsten vom STATISTISCHEN BUNDESAMT (1979) veröffentlichten Zahlen zum Bereich „Bildung und Kultur“ stammen aus dem Jahr 1977.

(2) Die Zahlen sind nur im Vergleich aussagekräftig. Hierbei ergeben sich allerdings verschiedene Schwierigkeiten; denn bis zum Schuljahr 1977/78 war die Reform noch nicht überall durchgeführt. Gleichwohl war sie schon weit fortgeschritten. Derzeit ist es daher auf Grund der Statistiken des STATISTISCHEN BUNDESAMTES noch nicht möglich, die Zustände vor der Reform und die Zustände der reformierten Oberstufen statistisch exakt miteinander zu vergleichen.

(3) Die Zahlenangaben lassen keinen Unterschied zwischen Leistungs- und Grundkursen und zwischen neu eingeführten und von der Sekundarstufe I her kontinuierlich unterrichteten, fortgesetzten Fremdsprachen erkennen.

(4) Eine Zuordnung der Schüler zu Jahrgangsstufen ist nicht durchgängig möglich. Die wesentlichen Unterschiede der Teilnahme am Fremdsprachenunterricht in der Klassenstufe 11 und den Kursen der Klassenstufen 12 und 13 wird nicht sichtbar. Erhebliche Diskrepanzen zwischen den Ländern ergeben sich nämlich dadurch, daß die Klassenstufe 11 ganz unterschiedlich gehandhabt wird. Wo (wie in Baden-Württemberg und in Bayern) die Klassenstufe 11 schultypenspezifisch im Klassenverband erhalten bleibt, ist der Englischunterricht für alle und der Französischunterricht für einen erheblichen Teil der Schüler gesichert. Anders ist dies in Ländern mit reformierter Klassenstufe 11.

Tabelle 1 läßt erhebliche Unterschiede zwischen den Bundesländern erkennen, andererseits auch erhebliche Unterschiede zwischen den Sprachen. Die sprunghafte Zunahme der Belegzahlen für Berlin und ähnlich in Hamburg (auch übrigens hinsichtlich der alten Sprachen) von 1976/77 zu 1977/78 ist mit Hilfe der Daten des STATISTISCHEN BUNDESAMTES nicht zu erklären. – Davon abgesehen, kann man jedoch länderübergreifend eine geringfügige Zunahme der Anteile des Englischen und des Spanischen feststellen sowie eine geringfügig rückläufige Tendenz beim Französischen und Russischen.

Die Zahlen machen jedoch die Verschiebungen *innerhalb* der reformierten Oberstufe nicht hinreichend deutlich. Darum füge ich einen Vergleich mit Daten aus 6 Bundesländern hinzu, der sich nur auf die Klassenstufe 12 der reformierten Oberstufe des Schuljahres 1976/77 bezieht (Tabelle 2; zum Verfahren der Datenerhebung vgl. CHRIST 1977 a). Die Klasse 12 nimmt hinsichtlich der Belegung in den modernen Fremdsprachen eine Mittelstellung ein. Einerseits ist in ihr das Kurssystem voll ausgebaut, und die Wahlfreiheit der Schüler wirkt sich aus. Andererseits findet in der Klasse 12 die Pflichtbelegung zweier Grundkurse in Fremdsprachen (modernen Fremdsprachen oder alten Sprachen) statt. So ist von der Klasse 11 bis zur Klasse 13 eine abnehmende Belegungsdichte der Kurse in modernen Fremdsprachen feststellbar. Aus der Hamburger Untersuchung von WILDE (1976) ergibt sich, daß nach Klasse 12 mehr als 20% der Schüler die Englischkurse und annähernd 20% der Schüler die Französischkurse verlassen haben.

Zahlen für eine einzige Jahrgangsstufe, die sich mitten im Reformprozeß befindet, sind zweifellos problematisch. Sie können erst in mehrjährigem Vergleich abgesichert werden. So meldet z. B. das baden-württembergische Kultusministerium (Pressemitteilung Nr. 53 vom 5. 4. 1979) für das Schuljahr 1978/79, daß 42,1% der Schüler der Klassenstufe 12 Französischunterricht erhalten (das bedeutet eine Steigerung von fast einem Drittel gegenüber den in Tabelle 2 festgestellten Zahlen für das Jahr 1976/77). Man wird also die weitere Entwicklung abwarten müssen, bevor man endgültige Schlüsse zieht. Zum Vergleich seien Zahlen für den Unterricht in modernen Fremdsprachen in den Klassen 11–13 des Jahres 1966 mitgeteilt (Tabelle 3). Allerdings sind nur die Gesamtzahlen für alle Länder der Bundesrepublik Deutschland angeführt, die jedoch die Entwicklung sehr deutlich erkennen lassen.



Tabelle 1: Sekundarstufe II / Gymnasiale Oberstufe: Teilnahme der Schüler am Fremdsprachenunterricht in den Klassen 11 – 13. Prozentzahlen nach Sprachen und Bundesländern (Obere Ziffer: 1976; untere Ziffer: 1977)

	Bundesrepublik Deutschland	Baden-Württemberg	Bayern	Berlin	Bremen	Hamburg	Hessen	Niedersachsen	Nordrhein-Westfalen	Rheinland-Pfalz	Saarland	Schleswig-Holstein
Englisch	82,09% 82,63%	99,26% 98,07%	69,46% 72,43%	69,60% 91,70%	97,56% 91,26%	68,39% 83,35%	94,56% 94,09%	68,98% 68,08%	81,64% 81,71%	89,30% 88,89%	75,91% 76,33%	70,79% 65,47%
Französisch	42,53% 41,87%	71,36% 72,62%	49,12% 40,88%	24,08% 49,71%	38,71% 32,70%	29,31% 34,69%	32,69% 34,69%	35,12% 31,37%	34,36% 34,65%	42,86% 41,38%	77,41% 63,98%	43,81% 42,46%
Russisch	1,63% 1,53%	1,12% 1,04%	1,70% 1,57%	0,96% 1,50%	2,20% 1,71%	1,95% 2,51%	1,07% 1,36%	2,24% 1,63%	2,11% 2,33%	0,46% 0,45%	0,03% 0,01%	1,43% 4,14%
Spanisch	1,58% 1,98%	0,85% 0,97%	2,01% 2,10%	1,22% 1,25%	8,34% 8,57%	4,32% 5,65%	0,55% 0,73%	0,77% 1,35%	2,10% 2,70%	0,33% 1,11%	0% 0,01%	1,43% 1,55%
Italienisch	0,68% 0,77%	1,00% 1,13%	2,27% 2,22%	0% 0,10%	0% 0%	0% 0%	0,30% 0,25%	0,08% 0,10%	0,54% 0,74%	0,06% 0,16%	0% 0%	0% 0%
Sonstige Sprachen	0,30% 0,52%	0,22% 0,41%	0,17% 0,07%	0% 0,36%	0,21% 1,42%	0,01% 0,07%	0,11% 0,06%	0,25% 0,10%	0,46% 0,78%	0% 0%	0% 0%	1,48% 1,17%
Latein	29,64% 29,57%	38,45% 38,07%	47,38% 43,87%	21,25% 30,72%	18,71% 16,20%	11,21% 13,02%	21,48% 21,33%	27,85% 25,40%	24,51% 26,37%	26,65% 24,73%	38,66% 32,80%	30,41% 30,24%
Altgriechisch	2,89% 2,49%	2,39% 2,40%	7,44% 6,00%	3,62% 4,76%	0,67% 0,76%	1,28% 1,30%	1,90% 1,73%	2,24% 1,62%	2,29% 1,87%	1,68% 1,52%	2,55% 1,80%	1,27% 0,73%

Tabelle 2: Fremdsprachenunterricht im Schuljahr 1976/77 in der Klassenstufe 12 in sechs Bundesländern

	Baden- Württemberg	Bayern	Hamburg	Hessen	Nieder- sachsen	Rheinland- Pfalz
Schülerzahlen in Klassenstufe 12 (nur reformierte gymnasiale Oberstufe)	5.032	18.039	5.721 (1. Semester)	13.320	3.647	9.406
Teilnehmer- zahlen für Englisch- unterricht	2.967	10.999	4.344	12.354	2.566	8.521
	58,95%	60,97%	75,93%	92,75%	70,36%	90,59%
Französisch- unterricht	1.693	4.407	1.839	3.833	1.232	3.876
	32,57%	24,43%	33,35%	28,78%	33,78%	41,21%
Russisch- unterricht	32	62	122	240	83	52
	0,64%	0,34%	2,14%	1,80%	2,28%	0,55%
Spanisch- unterricht	—	278	263	164	52	42
	—	1,54%	4,59%	1,23%	1,43%	0,45%
Italienisch- unterricht	11	110	—	33	—	—
	0,22%	0,61%	—	0,25%	—	—

*Tabelle 3: Fremdsprachenunterricht in den Klassen 11–13 in der Bundesrepublik Deutschland im Jahre 1966*

Gesamtzahl der Schüler der Jahrgangsstufen 11–13 für das Bundesgebiet	222 952	
Davon lernten (im Pflichtunterricht und in Arbeitsgemeinschaften)		
Englisch	188 562	84,6 %
Französisch	130 752	58,6 %
Russisch	4 773	2,14%
Spanisch	2 694	1,18%
Italienisch (nur AG)	965	0,43%

Aus dem Vergleich der Tabellen 1 und 3 ergibt sich, daß die Reform der gymnasialen Oberstufe dem Englischunterricht geringe Einbußen gebracht hat. Der Französischunterricht hat annähernd ein Drittel seines Bestandes (gemessen an 1966) verloren. Auch der Russischunterricht hat bei einer sehr viel bescheideneren Ausgangsbasis noch abgenommen. Der Spanischunterricht und der Italienischunterricht haben sich dagegen vorteilhaft entwickelt; allerdings bleiben die absoluten Zahlen nach wie vor bescheiden. Auch der Unterricht in den Nachbarsprachen Dänisch und Niederländisch hat von der Reform in bescheidenem Umfang profitiert (BODENSTEIN 1979; SUDHÖLTER 1979). Für die zuletzt genannten Sprachen hat die Reform insofern eine Besserstellung gebracht, als sie, die früher nur als Arbeitsgemeinschaften unterrichtet wurden, jetzt als Grundkurse und stellenweise auch als Leistungskurse wählbar sind und damit das volle Gewicht anderer Fächer haben.

Dem vorgelegten Zahlenmaterial kann man folgendes entnehmen: (1) Auf der reformierten gymnasialen Oberstufe lernt ein erheblicher Prozentsatz der Schüler Englisch. Allerdings lernt etwa ein Viertel bis ein Drittel aller Schüler diese Sprache nicht kontinuierlich von Klasse 11 bis 13. (2) Mehr als 40% der Schüler lernen auf der gymnasialen Oberstufe Französisch. Darunter ist ein vermutlich erheblicher, auf Grund unserer statistischen Daten jedoch nicht feststellbarer Prozentsatz, der es als neu einsetzende Fremdsprache lernt. (3) Die von der Oberstufenreform erhoffte Erweiterung des Fremdsprachenangebots ist in ungenügendem Umfang erfolgt. Für Sprachen wie Italienisch, Russisch und Spanisch (die auch vor der Reform unterrichtet wurden) ist allerdings eine Statusverbesserung eingetreten. Vorher wurden diese Sprachen zumeist als Arbeitsgemeinschaften unterrichtet; nach der Reform werden sie dagegen als Grundkurse oder stellenweise auch als Leistungskurse angeboten.

## 2.2. Erste Folgerungen

Diese Feststellungen können nun aus einer doppelten Sicht diskutiert werden: im Sinn der Reform selbst und aus einer eigenständigen schulsprachenpolitischen Perspektive.

Die Reform versprach eine Individualisierung des Curriculum nach Begabung und Neigung (vgl. CHRIST 1977 b). Dazu gehört auch das Prinzip der Schwerpunktbildung. Für die modernen Fremdsprachen ist diese so gut wie nicht zu verzeichnen. Dafür werden unterschiedliche Gründe angeführt (vgl. WILDE 1976; CHRIST 1977 a; PSYCHOLOGISCHES INSTITUT 1976). Es scheint so, als ob ein Zusammentreffen von Wahlzwängen, mangelndem Angebot, vermuteter Schwierigkeit der Fremdsprache, hoher Arbeitsintensität der Fremdsprachenkurse zu einem vorsichtigen Wahlverhalten der Schüler führen. Eine Reform der Reform wird gerade auch eine Förderung der Schwerpunktbildung im Bereich der modernen Fremdsprachen ins Auge fassen müssen. Man wird aber auch die Sprachenpalette erheblich ausweiten und die neueinsetzenden Fremdsprachen fördern müssen. Auf diese Weise könnte nämlich sowohl die Individualisierung des Curriculum vorangetrieben wie auch ein neuer oberstufengemäßer Arbeitsstil entwickelt werden: Das Sprachenlernen junger Erwachsener bedarf anderer Methoden als das Sprachenlernen von Kindern und Jugendlichen; hier kann Vorbereitung auf lebenslanges Lernen geschehen, Bedürfnissen und Neigungen entsprechend.

Bisher hat sich allerdings eine gegenläufige Tendenz durchgesetzt. Die von der Sekundarstufe I her gelernten Fremdsprachen sind privilegiert worden; die sogenannte „Lübecker Vereinbarung“ der KMK vom 2. 6. 1977 hat die neu einsetzenden Fremdsprachen ausdrücklich in die zweite Linie verwiesen. Die Gründe sind zwar sehr einfach, aber deshalb noch keineswegs einleuchtend: Neu einsetzende Fremdsprachen seien leichter als fortgeführte Fremdsprachen; außerdem seien sie nicht in gleicher Weise „bildend“, so wird gesagt. Das letztgenannte Argument kann nur als elitär bezeichnet werden. Inwiefern fängt Bildung erst an, wenn man Texte der „Höhenkammliteratur“ lesen kann? Inwiefern sind Sachverhalte des Alltagslebens nicht bildend? Und fängt die sprachliche Bildung erst mit der Syntax an, während die Morphologie den Menschen ungebildet läßt? Wenn schließlich von der Schwierigkeit des Spracherwerbs im fortgeschrittenen Stadium die Rede ist, dann ist die gewählte Progression in Frage zu stellen. Hier scheint ein von SAUER (1971) vor einigen Jahren in die Debatte geworfener Begriff unheilvolle Wirkungen zu zeigen: der der „Sequentialität“. SAUER berief sich mit diesem Begriff auf amerikanische Untersuchungen und wollte damit deutlich machen, daß Fremdsprachenunterricht in besonderem Maß „sequentiell“ ist, d. h. auf vorhergegangenes Lernen aufbaut; der Erfolg hängt mehr als in anderen Fächern davon ab, daß man vorher Gelerntes beherrscht. Er zog daraus den Schluß, daß im Fremdsprachenunterricht besonders häufig, besonders planmäßig und besonders intensiv wiederholt werden muß. Er folgerte dagegen nicht, daß Fremdsprachenunterricht im fortgeschrittenen Stadium wertvoller ist als solcher in einem frühen Stadium, und noch viel weniger, daß er schlechter benotet werden muß als der Anfangsunterricht in den Fremdsprachen.

Eine andere Auswirkung dieser Auffassung ist die, daß Fremdsprachenunterricht nach den Regelungen für die neue gymnasiale Oberstufe von der Sekundarstufe I nach der Sekundarstufe II kontinuierlich weitergeführt werden muß, wenn er zu einem späteren Zeitpunkt, z. B. in Klasse 12 oder Klasse 13, noch belegt werden soll. Auch dies ist ein Verstoß gegen den Geist der Reform. Die Reform war nämlich in der Absicht begonnen worden, eine gewisse Flexibilität zu ermöglichen: Kurse nach Themen zu wählen, über die Reihenfolge und Wahl der Kurse in gewissen Grenzen frei zu verfügen. Nun steht auch hier der Begriff der „Sequentialität“ im Wege: Diesmal wird er so verstanden, daß nur diejenigen

Kurse in die Abiturwertung einzubringen sind, die in regelmäßiger Folge belegt worden sind. Auch dies ist ein Mißverständnis des Begriffs der Sequentialität.

### 2.3. Der Bedarf an modernen Fremdsprachen

Andere Gesichtspunkte ergeben sich, wenn man den objektiven Fremdsprachenbedarf in die Betrachtung einbezieht. Diese Fragestellung ist erst in den allerletzten Jahren auf den Fremdsprachenunterricht bezogen worden, obwohl sie an sich höchst einleuchtend und in ihrer Bedeutsamkeit kaum zu bestreiten ist (vgl. BAUSCH et al. 1978). Die Fragestellung lautet: Welche Fremdsprachen braucht man in Industrie und Handel, im Dienstleistungsgeschäft, in der Wissenschaft, im grenzüberschreitenden Personenverkehr, im Kulturkonsum usw.? In welchem Umfang braucht man diese Sprachen? Im Ergebnis kommt man zu statistischen Größen für objektiven Fremdsprachenbedarf, die natürlich nicht unmittelbar in individuelle Lernprozesse umgesetzt werden können, zumal hier u. a. subjektive Sprachbedürfnisse korrigierend wirksam werden. Aber immerhin sollte man entsprechende objektive Erhebungen bei schulischen Planungen nicht ignorieren. – Was ergibt sich aus den Erhebungen zum Fremdsprachenbedarf? Wir sind inzwischen recht gut unterrichtet über den Bedarf in unserer außenhandelsorientierten Wirtschaft. Bei einem Außenhandelsanteil von ca. 25% des Bruttosozialprodukts ist ein erheblicher Teil unserer Handels-, Industrie- und Dienstleistungsunternehmen auslandsorientiert.

Der Fremdsprachenbedarf ist nach Aussage fast aller befragten Unternehmen vielfältig und differenziert, und er betrifft eine Vielzahl von Mitarbeitern in sehr unterschiedlichen Tätigkeitsbereichen.

Der Bedarf ist *vielfältig*: Übereinstimmend wird Bedarf in den internationalen Sprachen Englisch, Französisch und Spanisch (in dieser Reihenfolge) angemeldet. Auch Portugiesisch und Russisch werden – allerdings mit erheblichem Abstand – genannt. In Großsprachen wie Arabisch, Chinesisch und Japanisch melden einzelne Spezialisten Bedarf an.

Das eigentlich überraschende Ergebnis zweier Regionaluntersuchungen ist jedoch, in welchem Umfang Bedarf an der Kenntnis von Nachbarsprachen besteht (vgl. SCHROEDER et al. 1979; CHRIST et al. 1979). Dies gilt vor allem für das Italienische; hier scheint es so, als ob die gesamte Bundesrepublik angesichts ihres sehr bedeutenden Italienhandels einen erheblichen Bedarf aufzuweisen hätte. Aber auch das Niederländische spielt eine nicht unbedeutende Rolle bei den Bedarfsmeldungen.

Der Bedarf ist *differenziert*: In den Unternehmen hat man durchaus präzise Vorstellungen von einer Differenzierung nach Fertigkeiten, nach Kommunikationssituationen, nach Sprachfunktionen. Die zum Teil für den Fremdsprachenlehrer überraschenden Kombinationen von Fertigkeiten könnten und sollten Rückwirkungen auf die Lehrgänge in den Schulen haben. – Bedarf besteht in vielen Berufen und Funktionsbereichen in den Betrieben. Auch in dieser Hinsicht können die Untersuchungen erhellend wirken. Letztlich bestätigen sie, daß Fremdsprachenunterricht für alle auch und gerade deshalb nötig ist, weil fast alle in ihrer beruflichen Laufbahn Fremdsprachenkenntnisse gebrauchen können.

Die Betriebe melden einen vielfältigen und differenzierten Fremdsprachenbedarf an, auf den von der Schule nicht in ausreichender Weise vorbereitet worden ist. Sie müssen entweder zur Selbsthilfe schreiben und selbst Fremdsprachenunterricht organisieren oder sich nach freien Unterrichtsstätten umsehen. Auch hier geben die Untersuchungen Auskunft. Allerdings ist dabei nicht zu übersehen, daß das berufsbegleitende Fremdsprachenlernen unter erschwerten Bedingungen erfolgt, mit nicht unerheblichen Kosten für die Betriebe und für die Mitarbeiter aller Beteiligten Defizite ausgeglichen werden, die bei anderer Organisation des Fremdsprachenunterrichts an den Schulen in dieser Weise nicht hätte entstehen müssen.

Dies sei an einem Beispiel illustriert, das der Auswertung einer Umfrage zum Fremdsprachenbedarf bei Großbetrieben entnommen ist (BAUSCH et al. 1978, S. 175): Die DEUTSCHE BUNDESPOST hat nach ihren Angaben vor allem Bedarf in vier Sprachen, und zwar hat dort „Französisch Priorität gegenüber dem Englischen, da es amtliche Sprache des Weltvereins und eine der drei Amtssprachen (Französisch, Englisch, Spanisch) der internationalen Fernmeldeunion, und zwar die im Zweifelsfall verbindliche“ ist. Neben den bereits genannten Fremdsprachen spielt Italienisch eine gewisse Rolle. Statistiken über das Verhältnis, in dem die englische, französische, italienische und spanische Sprache von den Angehörigen der Deutschen Bundespost beherrscht wird, plazieren Italienisch an die dritte Stelle hinter Englisch und Französisch (Vorkommenshäufigkeit der vier Sprachen: Englisch 73,36%, Französisch 20,49%, Italienisch 3,29%, Spanisch 3,86%). Der Ist-Stand der Fremdsprachenkenntnisse bei der Deutschen Bundespost spiegelt ein großes Defizit im Französischen wider. „Dem kann man hinzufügen: auch im Italienischen und Spanischen. – Die Funktionsbereiche, in denen die BUNDESPOST von ihren Mitarbeitern die Anwendung fremdsprachlicher Kenntnisse verlangt, sind nach der gleichen Quelle: Umgang mit Schalterkunden, Vermittlung von Auslandsferngesprächen, Befassung mit fremdsprachlichen Vorgängen, Lektüre von fremdsprachlicher Literatur, Betreuung von ausländischen Besuchern, Teilnahme an internationalen Tagungen, Zusammenarbeit mit ausländischen Verwaltungen, selbständige Verhandlungsführung in internationalen Gremien (ebd., S. 219). – Um das festgestellte Defizit an Fremdsprachenkenntnissen auszugleichen, führt die BUNDESPOST innerbetrieblichen Unterricht durch (beim Fernmeldetechnischen Zentralamt Darmstadt sowie bei einzelnen Oberpostdirektionen), bedient sich aber zugleich einer Fülle von öffentlichen und privaten Sprachschulen. Im öffentlichen Sektor nimmt sie die Hilfe der BUNDESAKADEMIE FÜR ÖFFENTLICHE VERWALTUNG, der zentralen Sprachenstelle beim SENATOR FÜR INNERES IN BERLIN und des BUNDESPRACHENAMTES in Hürth in Anspruch. Sie entsendet außerdem eine Reihe von Mitarbeitern auf Sprachschulen ins Ausland sowie zu ausländischen Post- und Fernmeldeverwaltungen, wobei diese Entsendung mit dem Besuch einer Sprachenschule verbunden ist (ebd., S. 219).

Dieses Beispiel steht für andere, die zeigen, daß der Sprachenunterricht in unseren Schulen viele Lücken läßt, ja daß die Schulsprachenpolitik den Bedarf offensichtlich ignoriert.

#### 2.4. Sprachenpolitische Implikationen

Ein Maßstab für die Schulsprachenpolitik sollte gesondert genannt werden: die sprachpolitische Diskussion (vgl. die einschlägigen Dokumente bei CHRIST/LIEBE [Hrsg.] 1978). Wir leben in einem Land, in dem die Sprachenpolitik kaum eine Rolle zu spielen scheint. Die faktische Mehrsprachigkeit unserer Gesellschaft wird nur allzugern als temporär abgetan und verdrängt. Die sprachpolitische Empfindlichkeit unserer Nachbarn nehmen bestenfalls unsere Außenpolitiker zur Kenntnis; Sprachkonflikte und Sprachenkämpfe erscheinen uns exotisch, obwohl sie mitten in Europa politische Realität sind. Selbst Fremdsprachenlehrer wissen vielfach nicht, daß Schulsprachenpolitik Teil einer Sprachenpolitik ist und daß Fremdsprachenunterricht niemals politisch neutral ist: Er greift immer in den Sprachenhaushalt ein. Gerade darum muß er ja auch die sprachpolitischen Grundsatzentscheidungen widerspiegeln und stützen.

Die sprachpolitischen Grundsatzentscheidungen in Westeuropa und die Praxis der Schulsprachenpolitik in der Bundesrepublik Deutschland gehen aber, wie sich leicht nachweisen läßt, unterschiedliche Wege. Die Grundsatzentscheidungen sind im Europarat und in den Europäischen Gemeinschaften und schließlich in der Konferenz von Helsinki gefallen. Die europäische Sprachenpolitik ist egalitär; sie erkennt alle europäischen Muttersprachen als gleichberechtigt an; sie tritt in der Praxis zumindest für die aktive Förderung der europäischen Amtssprachen ein. Die Bundesrepublik Deutschland hat sich nach einer Zeit des Schwankens für eine aktive deutsche Sprachenpolitik entschlossen; sie paßt genau

in das europäische Konzept. Sie ist aber unvereinbar mit einer hegemonialen Sprachenpolitik, die nur eine Sprache als internationales Verständigungsmittel anerkennen würde. Im Widerspruch zur Sprachenpolitik der europäischen Institutionen und erklärten Politik der Bundesrepublik Deutschland (die übrigens auch ihren Ausdruck in 36 Kulturabkommen gefunden hat, in denen die Pflege von zwei Dutzend Partnersprachen vereinbart wurde, im Gegenzug zur Förderung der deutschen Sprache im Ausland) ist die Schul-sprachenpolitik der deutschen Länder eindeutig hegemonial. Es ist nicht zu bezweifeln, daß dieses Verhalten der Kultusbehörden aus den unterschiedlichsten Gründen von einer breiten Öffentlichkeit gebilligt wird (wegen der regionalen und schulformspezifischen Durchlässigkeit, aufgrund der vermuteten Effizienz, wegen der angenommenen leichten Erlernbarkeit der englischen Sprache usw.). Das überbrückt jedoch nicht den offensichtlichen Widerspruch. Es wäre daher wenigstens in der gymnasialen Oberstufe angebracht, den Widerspruch aufzuheben, indem man möglichst viele Schüler dazu veranlaßt, seltener gelernte Sprachen zu lernen, und zwar unter Verzicht auf die an erster Stelle gelernte Fremdsprache (die dann auf freiwilliger Basis z. B. in Lektürekursen weitergelernt werden könnte).

### 3. Die ausgebliebenen Versuche

Um ein derartiges Programm durchführen zu können, müßte experimentiert werden können. Freude am Experimentieren ist jedoch über dem Improvisieren der Reform der vergangenen Jahre vielen vergangen. Ein kleiner Katalog wünschenswerter Versuche lautet:

(1) *Experimente mit intensiven Phasen* im schulischen Fremdsprachenunterricht müßten angestellt werden. Über ein einziges, offensichtlich hoffnungsvolles Experiment in Klasse 9 und 10 ist berichtet worden (PREISENDÖRFER 1974). Der optimale Wechsel von intensiven Perioden und extensiven Perioden müßte in weiteren Experimenten ermittelt werden.

(2) *Das Fremdsprachenlernen im Klassentausch*, mit Partnern zusammen, die Deutsch lernen, ist ein weiteres Desiderat. Dafür liegen im Rahmen der sogenannten bilingualen Gymnasien recht umfangreiche Erfahrungen vor. Berichte hierüber fehlen jedoch. Daß ein solches Verfahren z. B. auch mit ganz normalen Realschulklassen möglich ist – wenn eine Städtepartnerschaft den Rahmen dafür bietet –, haben FIRGES/MELENK (1979) gezeigt.

(3) *Die Ablösung der ersten Fremdsprache* mit Beginn der Sekundarstufe II durch neu-einsetzende Fremdsprachen müßte ebenfalls genauer untersucht werden. Damit die erste Fremdsprache nicht in Vergessenheit gerät, sollten im Unterricht anderer Fächer (z. B. im Geschichts-, Erdkunde-, Deutschunterricht oder im Unterricht in den Naturwissenschaften) gelegentlich, aber planmäßig Texte in dieser Sprache eingesetzt werden.

(4) *Das Lernen von Fremdsprachen mit begrenzter Zielsetzung* in unseren Schulen ist ebenfalls eine nähere Untersuchung wert. Zum Beispiel fehlen Experimente über die Anbindung des schulischen Fremdsprachenunterrichts an die Zielsetzung der VHS-Zertifikate. Lesekurse sind bisher ebenfalls noch nicht auf breiterer Ebene untersucht worden.

(5) Schließlich sollten *Experimente mit dem raschen Erwerb rezeptiver Kompetenz* auf der Basis bekannter, strukturverwandter Sprachen angestellt werden. Auf der Basis des Deutschen könnten z. B. Dänisch- und Niederländischkurse angeboten und untersucht werden, auf der Basis des Französischen Spanisch- und Italienischkurse.

### Literatur

- ABGEORDNETENHAUS VON BERLIN: Drucksache 7/526, 7. Wahlperiode: Bericht zur Reform der gymnasialen Oberstufe. Berlin 1976.
- BAUSCH, K.-R., et al.: Beiträge zum Verhältnis von Fremdsprache und Gemeinsprache im Fremdsprachenunterricht der Sekundarstufe II. Bochum: Zentrales Fremdspracheninstitut (in Kommission bei Groos, Heidelberg) 1978. (Darin vor allem: Fremdsprachenbedarf in Wirtschaft und Verwaltung, S. 147–223; Zusammenfassende Darstellung von Bedarfsanalysen im Bereich von modernen Fremdsprachen, S. 375–405.)
- BODENSTEIN, E.: Dänisch als Fremdsprache im Lande Schleswig-Holstein. In: Die Neueren Sprachen (1979), S. 170–181.
- CHRIST, H.: Der Fremdsprachenunterricht auf der gymnasialen Oberstufe. Eine quantitative Analyse. In: Praxis des neusprachlichen Unterrichts (1977), S. 339–347. (a)
- CHRIST, H.: Kriterien für Leistungskurse in den neueren Sprachen. In: Praxis des neusprachlichen Unterrichts (1977), S. 12–21. (b)
- CHRIST, H./LIEBE, E. (Hrsg.): Dokumente zur Schulsprachenpolitik in der Bundesrepublik Deutschland. Augsburg (Lehrstühle für englische Sprachwissenschaft und Didaktik des Englischen) 1978.
- CHRIST, H., et al.: Fremdsprachenbedarf in Handel und Industrie im Raum Düsseldorf/Köln. Augsburg (Lehrstühle für englische Sprachwissenschaft und Didaktik des Englischen) 1979.
- FIRGES, J./MELENK, H.: Alternativen zur touristischen Perspektive bei der Behandlung landeskundlicher Inhalte. In: Kongreßdokumentation der 8. Arbeitstagung der Fremdsprachendidaktiker. Dortmund 1979.
- KELLER, G.: Die Auswirkungen des Wahlverhaltens der Schüler auf die neueren Sprachen in der reformierten Oberstufe. In: Neusprachliche Mitteilungen (1977), S. 21–25.
- KELLER, G.: Quantitative Strukturanalyse des neusprachlichen Unterrichts in der reformierten gymnasialen Oberstufe. In: Neusprachliche Mitteilungen (1978), S. 209–211.
- PREISENDÖRFER, H.: Ein Jahrespensum Französisch in 20 Tagen? In: Praxis des neusprachlichen Unterrichts (1974), S. 283–293.
- PSYCHOLOGISCHES INSTITUT DER UNIVERSITÄT MAINZ (Hrsg.): Erste Ergebnisse der psychologischen Begleituntersuchung zur Mainzer Studienstufe. Mainz 1976.
- SAUER, H.: Sequentialität als Ursache für Minderleistungen im Fremdsprachenunterricht. Konsequenzen für Curriculum-Reformen. In: Neusprachliche Mitteilungen (1971), S. 133–143.
- SCHROEDER, K., et al.: Fremdsprachen in Handel und Industrie unter besonderer Berücksichtigung mittlerer Betriebe in Schwaben und im Raum München. Dokumentation und Auswertung einer Umfrage. Königstein/Ts. 1979.
- STATISTISCHES BUNDESAMT (Hrsg.): Fachserie 11: Bildung und Kultur. Reihe 1: Allgemeines Schulwesen (1977). Stuttgart 1979.
- SUDHÖLTER, J.: Das Niederländische in deutschen Schulen und Hochschulen. In: Die Neueren Sprachen (1979), S. 160–169.
- WILDE, H. (Hrsg.): Die neugestaltete gymnasiale Oberstufe im Urteil Hamburger Schüler. Eine empirische Untersuchung. Hamburg (Behörde für Schule, Jugend- und Berufsbildung) 1976.