

Franz-Joseph Meißner\*

## Qualität Entwickeln – Neue Wege in Unterricht und Lehrerbildung.

Eröffnungsrede anlässlich des gleichnamigen Kongresses des  
*Gesamtverbandes Moderne Fremdsprachen* an der  
Universität Leipzig am 27. März 2008

Das Motto des Leipziger Kongresses des *Gesamtverbandes Moderne Fremdsprachen – Qualität entwickeln. Neue Wege in Unterricht und Lehrerbildung* antwortet auf Fragen, die seit PISA I die deutsche Öffentlichkeit stellt. *Qualitätsentwicklung, Bildungsstandards, Kompetenzorientierung, Tests, Leistungs- und Vergleichsstudien, TOSCA, DESI* und jüngst *DEZIBEL* sind Begriffe und Akronyme mit in den letzten Jahren bemerkenswert hoher Konjunktur. Mehr als anderen Fächern verleihen dem Fremdsprachenunterricht zudem dessen neue Instrumente für Kompetenzmessung und Lerndiagnostik und Lernförderung bereits eine europäische Dimension; so der *Gemeinsame Europäische Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen* (Berlin u. München: Langenscheidt 2001), so das *Europäische Sprachenportfolio (ESP)*.

*Qualitätsentwicklung* schafft einen Markt. Mit TestDaF, DELF, TOEFL usw. erzielt die Sprachindustrie hohe Gewinne. Qualitätskontrolle ist Ausdruck von Professionalität. Die in den Fremdsprachendidaktiken längst vor PISA (2000) bekannte Diskussion – zu erinnern ist an die VHS-Zertifikate der 1970er Jahre – verbindet sich allerdings seit 2000 mit Defiziten im Schulwesen der deutschen Länder, die zuvor noch den eigenen ‚Output‘ ohne den vergleichenden Blick nach außen eher über den grünen Klee zu loben pflegten<sup>1</sup>.

Doch gibt es auch Grund zur Kritik: Wer evaluiert die Qualität derer, die Qualitätsmerkmale beschreiben und messen? Dass sich mit *Assessment* eine kolossale Aufwertung der *Assessoren* verbindet, versteht sich von selbst. Vergleiche zu *high stake*-Tests in US-Schulen zeigen, dass diese dazu neigen zu mogeln, indem sie schwächere Leistungen dem *Assessment* vorenthalten (Schirp 2006). Auch hierzulande stehen Schulen in Konkurrenz zueinander... – Und zur inhaltsbezogenen Kritik an einer vorgeblichen ‚Testitis‘: Führt der zu häufige Blick auf den

---

\* Prof. Dr. Franz-Joseph Meißner ([franz-joseph.meissner@sprachen.uni-giessen.de](mailto:franz-joseph.meissner@sprachen.uni-giessen.de)) bzw. [www.uni-giessen.de/cms/meissner/](http://www.uni-giessen.de/cms/meissner/), Präsident des GMF. Die vorliegende Fassung wurde für den Druck aufbereitet und ist bis auf wenige Aktualisierungen mit der mündlich vorgetragenen Version identisch.

<sup>1</sup> Allerdings schränken die *Einheitlichen Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung (EPA)*, die auf einen KMK-Beschluss aus dem Jahre 1989 zurückgehen und heute i.d.F. vom 05.02.2004 Gültigkeit haben, diese

Output über ein *Teaching to the test* zu einer Verkürzung des Erziehungsauftrags oder gar zur inhaltlichen Ausdünnung des auf ‚Kommunikation‘ reduzierten Fremdsprachenunterrichts? Offene Fragen – viele Praxen – unterschiedliche Antworten.

Doch zurück zur Kompetenzorientierung! Im Jahr 2006 (246) bilanzieren Köller et al. den rezeptiven Kompetenzstand für Englisch:

In Realschulen erreichen mehr als zwei Drittel der Schülerinnen und Schüler Kompetenzen auf oder über Niveau A2. Das durch die Standards für den Mittleren Bildungsabschluss vorgegebene Niveau B1 erreichen hier über 40 Prozent. Das Niveau C1 ist auf der Realschule nicht anzutreffen. (...) Am Gymnasium liegen rund 90 Prozent der Schülerinnen und Schüler am Ende der 9. Jahrgangsstufe auf oder über Niveau B1. Etwa zehn Prozent der Gymnasiasten erreichen bereits das Niveau C1. (...) Über 40 Prozent der Leistungskurschüler erreichten die Niveaus C1/C2...

Vergleichbare Leistungsstandserhebungen liegen für andere Fremdsprachen nicht vor. Signalisiert dies für sich genommen bereits eine Verengung des Blicks? Englischunterricht deckt Fremdsprachenunterricht ebenso wenig ab wie das Englische die Sprachenvielfalt. ‚Neben der Muttersprache mindestens zwei moderne EU-Sprachen operabel können‘ lautet das europäische Lernziel. Aber Deutschland verfehlt dieses selbst im gymnasialen Bereich weitgehend (Annex, Doc 1), weil Schülerinnen und Schüler zu wenige Sprachen belegen. So verweisen die *Key Data on Teaching Languages at School in Europe* von Eurydice (2005: 48) Deutschland, bezogen auf das Gesamt der Schülerschaft (über 9 Mio), zusammen mit Italien – in beiden Ländern belegen die Schüler der Sekundarstufe I pro Kopf 1,2 Fremdsprachen – nur auf Rang 11 von 15 bei 16 Teilnehmern. In der Sekundarstufe II kann Deutschland, blickt man auf die Breite und Tiefe des Unterrichts in mehreren Fremdsprachen (wie es sich in der Zahl von Kursen und dem Verhältnis von Grundkursen zu Leistungskursen ausdrückt), nicht als eine einheitliche Bildungslandschaft gelten. So zeigten die Belegzahlen für ‚Sprachen außer Englisch und Latein‘ in der Jahrgangsstufe 12 im Europäischen Jahr der Sprachen 2001 zwischen Rheinland-Pfalz auf der einen Seite und Mecklenburg-Vorpommern, Nordrhein-Westfalen und Bayern auf der anderen Unterschiede von bis zu 50 Prozent und sogar mehr (Meißner & Lang 2005)<sup>2</sup>. Dass die Kenntnis mehrerer Schulsprachen Auswirkungen auf das Verhalten von Studierenden und Erwachsenen ausübt, weitere Sprachen zu erlernen und zu vertiefen bzw. ein Auslandsstudium anzustreben, konnte ebenfalls nachgewiesen werden (Meißner & Beckmann 2008).

---

Bemerkung leicht ein, wenn auch Testformate und Testvalidität in ihnen noch keine wirkliche Rolle spielen.

<sup>2</sup> Zugleich sind z.B. in Rheinland-Pfalz die Werte für Englisch hoch.

Leistungsbeschreibungen von Schule müssen daher die Vielfalt der real belegten Sprachen berücksichtigen, ansonsten greifen sie zu kurz. Zu entwickeln sind daher eine *Quantitative Bildungsforschung Fremdsprachen*; des Weiteren zuverlässige Instrumente zur Messung von ‚Mehrsprachenkompetenz‘. Würde sich die deutsche Gesellschaft breit und nicht nur rhetorisch zur ‚individuellen Mehrsprachigkeit‘ bekennen (Sprachenberatung, aber auch ein Blick auf Luxemburg oder die Niederlande wäre hilfreich), so könnten sich ‚Mehrsprachentests‘ als ein wirksames Steuerungs- und Motivationsinstrument erweisen<sup>3</sup>.

Nicht nur Experten wissen, dass der entscheidende Faktor für die Qualität von Unterricht die berufsbezogene Qualität der Lehrerbildung – der 1. und 2. Phase sowie der Lehrerfortbildung – ist. Im Jahre 1988 stellte die *Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts* die Frage (Bausch et al. 1988), ob es Fortschritte im Unterricht fremder Sprachen gebe..., um sie nahezu einhellig zu bejahen. Als Ursachen wurden damals die Aufsicht des Staates über die Lehrerausbildung, über Abschlussprofile (Abitur) und die Lehrpläne und den Unterricht genannt. Zwar sind seither die Motive für die Qualitätsentwicklung die gleichen geblieben, doch haben sich die Instrumente der Qualitätskontrolle deutlich verfeinert und sie sind auch zunehmend präsent im Unterricht.

Doch muss es gerade angesichts einer Politik, die Qualitätskontrolle erklärtermaßen sehr hoch einschätzt, überraschen, dass in Deutschland immer noch zahlreiche Universitäten Lehrende fremder Sprachen ausbilden, ohne in der Fachdidaktik elementarste Qualitätskriterien akademischen Unterrichts zu beachten, gemeint ist die ‚Einheit von ‚Forschung und Lehre‘. Diese ist allein durch die Existenz von einschlägigen Professuren gewährleistet, denn nur sie können den Nachwuchs formal und fachdidaktisch eindeutig qualifizieren, d. h. fachdidaktische Promotionen und Habilitationen betreuen. Die Sprachlehrforschung verfügt längst über quantitative und qualitative empirische Verfahren, um das Aktionsfeld von Lehren und Lernen/Lehrenden und Lernenden fremder Sprachen wissenschaftlich zu erfassen. Die Studierenden lernen in der 1. Phase, die in Lehr- und Lernprozessen interagierenden Faktoren und ihre Komplexion zu verstehen und das Forschungsdesign entsprechender Studien in ihrer Bedeutung für die eigene Praxis einzuschätzen. Die Fachwissenschaften sind überfordert, wenn um Fragen geht, die nur von einer Handlungswissenschaft beantwortet werden können. Auch die Allgemeine Didaktik bzw. die Erziehungswissenschaften können die Fachdidaktik nicht ersetzen, denn Lernen ist weitgehend gegenstandsspezifisch. Die 2. Phase umfasst zwar

---

<sup>3</sup> Die Europäische Kommission fördert daher die Entwicklung von international verwertbaren Instrumentarien zur Messung von kommunikativen Kompetenzen auch in zweiten und dritten Fremdsprachen. Dies ist jedoch schwer, weil die zum Zeitpunkt der Messung erreichte Sprachkompetenz noch sehr gering ist. (MES)

ein theoretisch gut basiertes Unterrichtstraining. Dies ist nicht hoch genug einzuschätzen (sofern auch in der 2. Phase die Grundbedingungen für Qualitätssicherung erfüllt sind). Doch ersetzt die 2. Phase nicht die Begegnung mit auf Fachunterricht abhebender Forschung. Fazit: Eine Reihe deutscher Länder erfüllt grundlegende Qualitätskriterien für die Lehrerbildung in der 1. Phase nicht oder nur sehr unzureichend. Sie entlässt junge Lehrerinnen und Lehrer in eine Jahrzehnte währende Praxis, ohne dass diese Einsicht in jene Wissenschaft bekommen, die ihr berufliches Handeln erforscht.

Die Ministerien reichen, auf die Defizite angesprochen, den Schwarzen Peter an die an der Lehrerbildung beteiligten Universitäten und diese wiederum an die betroffenen Institute weiter. Verhindern diese nun eine forschungsintensive Fachdidaktik, etwa weil Fachwissenschaftler wegen augenfälliger Eigeninteressen die fachdidaktische Komponente für eine *quantité négligeable* halten? Man würde in einer solchen Haltung nicht nur eine Art Ignoranz gegenüber der Fachdidaktik vermuten, sondern auch einen Mangel an Sensibilität für die vitalen Interessen der Lehrerbildung und damit der Gesellschaft erkennen, denn selbstverständlich müssen zukünftige Lehrende lernen, sich das, was sie täglich tun, auf vermittlungswissenschaftlicher Grundlage transparent zu machen (Meißner 2007).

An der Qualitätsentwicklung von Fachunterricht haben die Fachverbände nicht unwesentlich Anteil. – Die im GMF zusammengeschlossenen Verbände sind – jeder für sich oder in bewährter Zusammenarbeit u. a. mit den Fortbildungsinstituten der Länder – wichtige Träger der Fortbildung. So kann allein die *Vereinigung der Französischlehrerinnen und -lehrer*, der ich weit über ein Jahrzehnt vorstand, zwischen 1993 und 2004 in Deutschland und Frankreich rund 20.000 Fortbildungsfälle (Lehrende, die an Veranstaltungen teilnahmen, die von der VdF alleine oder mit Partnern durchgeführt wurden) verbuchen. Einen großen Anteil hatten die im Zweijahres-Rhythmus stattfindenden Tagungen der Landesverbände. Hier wird ein enormes ehrenamtliches Engagement sichtbar, das Anerkennung verdient. Ich weiß, dass der *Deutsche Spanischlehrerverband* (DSV) auf vergleichbare Zahlen kommt; ebenso die weiteren Verbände im GMF in Proportion zur Zahl der Lehrenden ihrer Sprachen. Auch der FMF hat auf diesem Feld hervorragende Verdienste. Diese betrafen allein im Rahmen der hinter uns liegenden Konvergierenden Prozesse die Gemeinsamen Kongresse in Nürnberg 2006 und Bremen 2005. Extrapoliert man auf der Grundlage der genannten VdF-Zahl die Fortbildungsfälle der Verbände insgesamt, so ist eine kritische Zahl von rund 100.000 keineswegs aus der Luft gegriffen und eher zu niedrig denn zu hoch. Die gute Qualität von auf den Kongressen und Lehrertagen gebotenen Beiträgen ist in einer Vielzahl von

Publikationen belegt. Leipzig 2008 führt diese Tradition weiter.

Der GMF ist als ein Verband der Verbände viel mehr als eine Arbeitsgemeinschaft derselben. Dies lässt sich an strukturellen Merkmalen ablesen: (A) Das Präsidium des GMF wird von Delegierten aller im GMF zusammengeschlossenen Verbände gewählt. (B) Für den Austritt eines Verbandes aus dem GMF gilt dasselbe Quorum wie das für dessen Auflösung. (C) Transversale Arbeitsgemeinschaften behandeln als Strukturelemente des GMF Themen, die über das Interessensfeld monolingualer Verbände hinausgehen: Lehrerbildung, Sprachen- und Schulpolitik, Schulentwicklung, Mehrsprachigkeitsdidaktik, Vielsprachigkeit und Gesellschaft, Sprachenberatung, Testformate, Studentafeln, Qualitätssicherung usw. So knüpft der GMF auch an die Stärken des FMF an: Gemeint sind vor allem die Konzepte zur Sprachenpolitik. Den monolingualen Verbänden fällt es eher schwer, eine die konkrete Zielsprache übergreifende Vision für die Entwicklung von Fremdsprachenunterricht zu entwerfen. So will der GMF zu Gunsten seiner Sprachenverbände alle Vorteile realisieren, die ein integrativer Mehrsprachenverband bieten kann. Zugleich möchte er auf die von den monolingualen Verbänden in nahezu vier Jahrzehnten erworbene fachspezifische Expertise und sprachenspezifischen Mitglieder-Service nicht verzichten. Die heutigen GMF-Verbände (in alphabetischer Reihenfolge der Sprachen) – Fachverband Chinesisch, Deutsch im GMF, Englisch & Mehrsprachigkeit, Vereinigung der Französischlehrerinnen und Französischlehrer e.V., Fachvereinigung Japanisch, Fachvereinigung Niederländisch, Fachverband Russisch im GMF, Deutscher Spanischlehrerverband – weitere sind in Gründung – verfolgen über die Vorteile von *l'union fait la force* hinaus das Ziel von *ex pluribus unum* – aber nicht auf Kosten, sondern zur Förderung der GMF-Verbände und ihrer Sprachen.

In die bis in das Jahr 1880 zurückreichende Geschichte der deutschen Sprachenverbände wird die Gründung des GMF (2007) bzw. der Leipziger Kongress 2008 als ein herausragendes Ereignis eingehen. Es schließt an das Jahr 1886 an, in dem die Umbenennung des 1880 gegründeten *Vereins für neue Sprachen* in *Allgemeiner Deutscher Neuphilologenverband* erfolgte; sodann an 1972, wo der *ADNP* zum *Fachverband Moderne Fremdsprachen* wurde. Die Neugründung antwortete auf ein verändertes Umfeld, das seit 1970 von der Entstehung rasch wachsender monolingualer Verbände gekennzeichnet war. Das Verhältnis der Verbände war in den folgenden Jahren von heftiger Konkurrenz geprägt. Diese *Querelle d'allemand* – so das französische Wort für einen ‚unproduktiven Streit‘ - fasste Konrad Schröder 1992 in einem wegweisenden Titel zusammen: ‚*Difficile est satiram non scribere*‘. Erwachsen geworden begannen die Verbände indes mehr das Gemeinsame als das Trennende

wahrzunehmen. Die monolingualen Verbände erfuhren in einem sich vereinenden Europa der Multilateralität einerseits rasch die Grenzen der Wirksamkeit des Werbens für eine einzige Sprache gegen alle anderen; andererseits gelang es dem Mehrsprachenverband in den Augen der Mitglieder monolingualer Verbände – die ja viel zahlreicher waren als die des Mehrsprachenverbandes – nicht wirklich, glaubhaft für alle Sprachen zu sprechen. Auch konnte eine einzige didaktische Zeitschrift für alle Sprachen nicht das leisten, was eine Zeitschrift für jeweils eine Sprache transportieren konnte. Der GMF gibt alle Vorteile der mono- und des vormaligen multilingualen Verbandes an die Mitglieder weiter.

Die Entwicklungen gingen mit längst oft genannten berufssoziologisch einschneidenden Veränderungen einher: Der klassische ‚Neuphilologe‘ mit der Fächerkombination Englisch und Französisch ist in die Minderheit geraten und Kombinationen nur einer Fremdsprache mit einem Sachfach oder mit Deutsch fanden verbreiteten Anklang; neue moderne Schulsprachen verlangten eine Ausbildung von Lehrenden in diesen Sprachen. Was dies auf Verbandsebene bedeutet, zeigt am eindrucksvollsten der Deutsche Spanischlehrer-Verband, der nahezu 30 Prozent aller Lehrenden für das Spanisch organisiert.

Manche unter Ihnen, liebe Kolleginnen und Kollegen, sind, wie ich, gestern Zeugen eines bewegenden Erlebnisses geworden, dass wir nie ganz vergessen werden können: Die Delegiertenkonferenz des *Fachverbandes Moderne Fremdsprachen* hat dessen Auflösung beschlossen. Sie hat das Notwendige getan, um den FMF im GMF aufgehen zu lassen. Der Schritt war überfällig, weil sich in der Struktur des FMF der Zusammenschluss der Sprachenverbände zu einem wirksamen Gesamtverband nicht verwirklichen ließ. Die Auflösung des FMF auf Bundesebene ist Anlass, die Verdienste unmissverständlich zu unterstreichen, die sich dieser große Verband seit 1972 als eine maßgebliche Kraft auf dem Feld der Fremdsprachen in Deutschland erworben hat. Es ist darauf hinzuweisen, dass der FMF wesentlichen Anteil an der Entstehung des GMF hatte und dessen Gesicht zusammen mit den anderen Verbänden des GMF prägt. Schon dies erklärt, warum die ideelle Substanz des FMF im GMF fortlebt und sich der GMF zu dieser auch ausdrücklich bekennt, denn ‚Mehrsprachigkeit und deren Förderung‘ lautet die Leitlinie des GMF. Die Kontinuität wird auch in den Personen sichtbar, die sich im alten Mehrsprachenverband FMF engagierten und die nun in dem um vielen Tausend Mitglieder größeren Gesamtverband die gute Tradition des FMF weitertragen. Wie das Jahr 1972 für die Gründung des FMF steht, so antwortet 2008 mit der Gründung des GMF (2007) und dem ersten - dem Leipziger - Kongress des GMF auf neue Herausforderungen einer durch Europäisierung und Globalisierung gekennzeichneten Zeit.

Ich darf daran erinnern, dass der GMF auf einen immensen Konsens der Mitglieder der Verbände (einschließlich der des vormaligen FMF) beruht, wie schon die eindeutigen Voten der Mitgliederversammlungen der Verbände deutlich machen. Dies wurde in den Abstimmungen der Gremien der Einzelverbände einschließlich des FMF sowie in einer Mitgliederbefragung der VdF deutlich. Der GMF genießt auch bei den politischen Partnern weiteste Zustimmung. So verbindet sich mit der Auflösung des FMF, auf dessen Leistung wir mit Stolz zurückblicken (und mit Dank an diejenigen, die diese Leistungen ermöglichten) der Blick nach vorne. Dabei richten sich nun die Hoffnungen auf den GMF, der sich in der Verpflichtung weiß, das Bewährte fortzuführen, um es mit neuen Antworten auf neue Fragen zu verbinden.

Bereits jetzt ist der GMF weltweit bekannt, wie die Anwesenheit des Sekretärs der *Fédération Internationale des Professeurs de Langues Vivantes*, Denis Cunningham, in Leipzig deutlich macht.

Liebe Kolleginnen und Kollegen des Faches Englisch. Inzwischen ist *Englisch & Mehrsprachigkeit* gegründet. Die Gründungsversammlung hat sich einen Vorstand gegeben. Im Vorfeld der Gründung wurden bereits Verhandlungen mit dem Diesterweg-Verlag geführt, um Ihnen möglichst bald den Bezug einer qualitativ anspruchsvollen und an Ihren Interessen orientierten Englischzeitschrift zu sichern. Weiteres hierzu erfahren sie auf der *homepage* von E&M. (<http://www.englisch-und-mehr.de/>). Ich verweise Sie an dieser Stelle auf das dortige *mission-statement*. Der GMF mit allen seinen Verbänden wünscht sich einen starken Englischlehrerverband für Mehrsprachigkeit. Ob dieser Wunsch in Erfüllung geht, hängt nun von Ihnen ab. Daher meine herzliche Bitte: Stärken Sie den GMF, indem Sie im E&M Mitglied werden.

Auch ein Verband *Russisch & Mehrsprachigkeit im GMF* hat sich gegründet. Unter seiner Vorsitzenden, Dr. Christine Heyer, geht er nun daran, seine Strukturen aufzubauen. Dies bedeutet, dass auch er in allernächster Zeit eine eigene Internetpräsenz haben wird. R&M steht selbstverständlich allen Lehrenden der russischen Sprache offen. Solange die Internet-Präsenz von R&M noch aussteht, nimmt der GMF stellvertretend für diese Anmeldungen entgegen. Interessenten wenden sich einfach an mich und ich reiche dann Ihre Anmeldungen weiter. Die *homepage* des GMF berichtet selbstverständlich über Neuigkeiten.

Liebe Kolleginnen und Kollegen aller Verbände. Nun kommt es darauf an, aus den neuen Voraussetzungen das Bestmögliche zu machen. Mit diesem Wunsch verbinde ich den Dank

an die vielen langjährig in allen Verbänden des GMF Engagierten zuvorderst jenen des vormaligen FMF, aber auch den Appell, ihre Erfahrung weiterhin in ihre Verbände und auch in den GMF einzubringen. Eindringlich und herzlich bitte ich die jungen Kolleginnen und Kollegen, aus diesem sehr kurzen Rückblick auf 126 Jahre Verbandsgeschichte die Folgerung abzuleiten, an der Fortsetzung dieser guten Tradition mitzuwirken. Ein erster Schritt hierzu ist der Eintritt in einen GMF-Verband, ein weiterer das Engagement in unseren Verbänden.

Ich möchte nicht schließen, ohne all jenen zu danken, die diesen Kongress vor Ort ermöglicht haben: vorab den beiden Tagungspräsidenten, den Kollegen Erwin Tschirner und Norbert Schlüter, sodann den Professorinnen Grit Mehlhorn und Karen Schramm. Des Weiteren Irmgard Wanner vom Herder-Institut, Petra Knorr aus der Englischdidaktik, Dr. Roberto Mann, Direktor des Sprachenzentrums, Dr. Olaf Bärenfänger vom Herder-Institut; den studentischen Hilfskräften Britta Heine, Lavinia Ionica, Johanna Ilse, René Zschoch, Giselle Valman, Jenni Handschack, Stefanie Jung, Anna Rowek, Christian Morgenstern, Caterina Rost, Monique Hempe, Laura Alves do Prado. *Last but not least* den Mitgliedern von Programmkommission bzw. den Vorsitzenden der Verbände und Organisationskomitee. Ganz herzlich aber danke ich Jupp Möhring, der sich „um alles kümmerte“.

Im Namen des GMF danke ich des Weiteren dem Kommissar für Mehrsprachigkeit in der EU, Herrn Leonard Orban, und dem Staatsminister für Kultus des Landes Sachsen, Herrn Kurt Flath, für die bereitwillige Übernahme der Schirmherrschaft sowie der Leipziger Universität für ihre Gastfreundschaft. Wir bitten sie, die Entscheidung des GMF, diesen Kongress nach Leipzig zu vergeben, als eine Anerkennung der Leipziger Fachdidaktiken zu interpretieren.

Der GMF hat sich vorgenommen, im Zweijahresturnus nationale Kongresse zu veranstalten. Zurzeit prüfen mehrere Universitäten, ob sie sich um eine Kandidatur bewerben. Das GMF-Präsidium kann derzeit noch keine Entscheidung bezüglich des Ortes treffen. Unter der Voraussetzung, dass ein geeigneter Ort gefunden wird und hieran zweifle ich nicht, darf ich Ihnen zurufen: Der GMF freut sich darauf, Sie in zwei Jahren erneut auf seinem dann zweiten Bundeskongress begrüßen zu dürfen.

## **Referenzen**

Bausch, K.-Richard. Christ, Herbert, Hüller, Werner & Krumm, Hans-Jürgen (Hsg.) (1988): *Fortschritt und Fortschritte im Fremdsprachenunterricht. Arbeitspapiere der 8. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen: Narr.

EPA: <http://www.schule-bw.de/schularten/gymnasium/zentralepruefungen/abitur/epa>.

Eurydice (2005): *Key Data on Teaching Languages at School in Europe*. 2005 edition.

Köller, Olaf. Trautwein, Ulrich. Cortina, Kai S. & Baumert, Jürgen: Rezeptive Kompetenzen in Englisch am Ende der gymnasialen Oberstufe. *Unterrichtswissenschaft* 24, 2006/H. 3, 230-255.

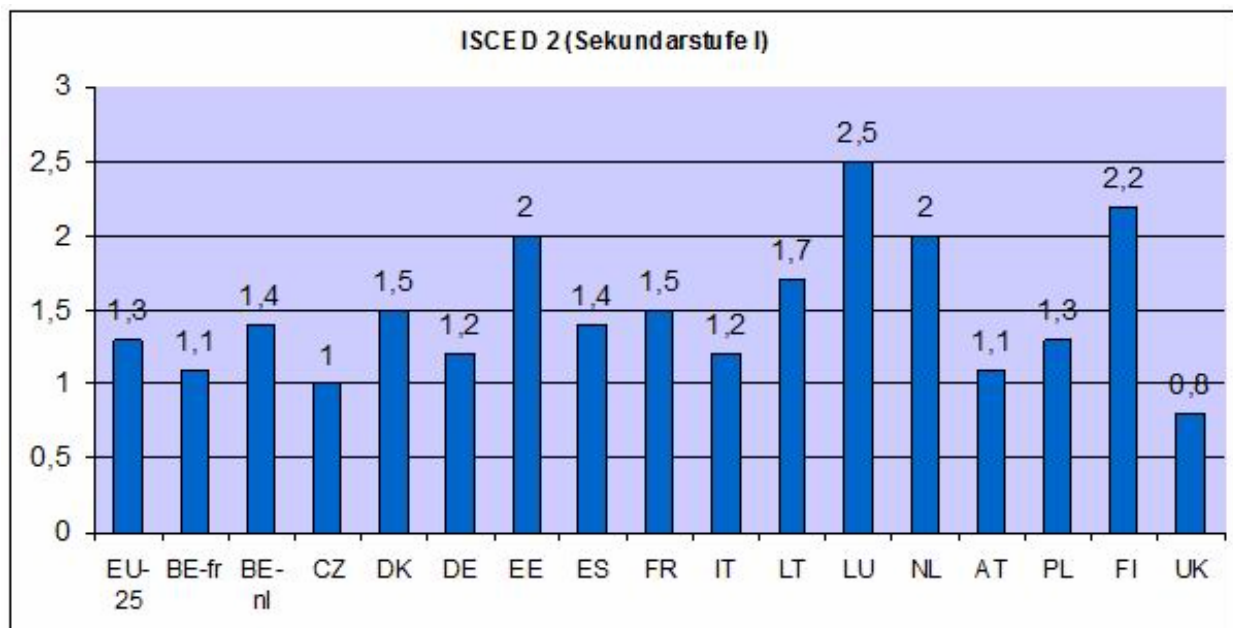
Meißner, Franz-Joseph & Beckmann, Christine (2008): *Studierende äußern sich zu ihren schulischen Erfahrungen mit Fremdsprachen (1995-2005) und zu ihren sprachlichen Orientierungen. Eine quantitative Analyse*. Tübingen: Narr (im Druck).

Meißner, Franz-Joseph & Lang, Andreas (2005): Fremdsprachenunterricht in Deutschland in der Jahrgangsstufe 12 des Gymnasiums im Europäischen Jahr der Sprachen (2000/1). *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung*, 16(2), 187-216.

Schirp, Hienz (2006): Zentrale und quantitative Leistungsmessungen und qualitative Schulentwicklung. Die Wirkungen von High Stakes Tests in den USA. *Die Deutsche Schule* 98, 2006 (4), 422-435.

Schröder, Konrad (1992): Difficile est satiram non scribere. *Neusprachliche Mitteilungen* 45, 208-209.

#### Annex



Eurydice: Key Data on Teaching Languages at School in Europe (2005), 48.

	Lk #E/#L	Gk #E/#L	#E/#LSumme	Summe Englisch	Engl. (Lk)
RHLD.-PFLZ.	13,37	32,45	<b>45,82</b>	84,09	48,07
SAAR	16,98	26,98	<b>43,96</b>	90,92	40,71
BERLIN	7,24	33,06	<b>40,30</b>	78,86	35,99
HESSEN	8,23	28,24	<b>36,47</b>	96,02	53,57
HAMBURG	10,72	25,59	<b>36,31</b>	89,06	29,08
BADEN.-W.	15,64	19,13	<b>34,77</b>	88,27	31,88
SACHSEN	2,38	31,43	<b>33,81</b>	92,25	33,90
BRANDENB.	0,53	32,61	<b>33,14</b>	88,46	30,70
S.-HOLST.	9,25	23,34	<b>32,59</b>	94,10	32,04
NIEDERS.	7,79	23,14	<b>30,93</b>	94,89	55,82
THÜRINGEN	0,73	25,91	<b>26,64</b>	94,94	35,52
BAYERN	13,76	6,70	<b>20,46</b>	97,27	30,57
NRW	4,55	15,71	<b>20,26</b>	95,42	26,81
M.-VORP.	5,74	14,32	<b>20,06</b>	95,21	29,78
<b>Durchschnitt</b>	<b>8,35</b>	<b>24,19</b>	<b>32,54</b>	<b>91,41</b>	<b>36,75</b>

Abb. 18: Korrelierte Liste von Lk/Gk nach Belegstärken, und (relevantem) Diversifikationswert nach EU-Orientierung

Meißner & Lang 2005.