

## Französisch in der Schule als Element eines Bildungskonzepts

- Stellungnahme von Herrn Prof. Dr. Lutz Küster (HU Berlin) -

Frage 1: *Welchen Beitrag zu einem Konzept von „Bildung“ muss das Fach Französisch leisten und im Unterricht umsetzen?*

Wir sollten uns zunächst darüber verständigen, was wir mit `Bildung` meinen. Um mein Verständnis zu skizzieren, zitiere ich der Einfachheit halber aus einem eigenen Beitrag ("Plädoyer für einen bildenden Fremdsprachenunterricht", in: *Neusprachliche Mitteilungen* 4/2004, S. 194-198):

In den Diskursen der Erziehungswissenschaft und der Schulpolitik stoßen wir seit einigen Jahren wieder verstärkt auf den Terminus `Bildung`. Unter dem Einfluss der Postmoderne hat er sich allerdings gewandelt (vgl. Koller 1999, Peukert 1998). Statt einer Orientierung an Normen, an erreichbaren Zuständen oder Resultaten steht nunmehr der Prozess selbst im Vordergrund. In einem heutigen Verständnis unterstreicht der Bildungsbegriff

- das Prinzip der Reflexivität (im Spannungsfeld von Sach- und Selbstbezug),
- das Prinzip der Subjektivität (im Spannungsfeld von Ich- und Fremdbezug),
- den Prozesscharakter.

Nur am Rande sei erwähnt, dass die in aktueller Fremdsprachendidaktik viel diskutierten Konzepte des Interkulturellen Lernens, der *Language Awareness* sowie der Lerner- und der Lernprozessorientierung Parallelen zu den drei genannten Merkmalen von Bildung aufweisen.

Bildung bezieht sich traditionell im Gefolge Humboldts primär auf das Individuum, auf eine möglichst umfassende Entfaltung individueller Selbständigkeit und Mündigkeit. Sie vertraut auf die angelegte Bildsamkeit des Einzelnen, die ihn dazu befähigt, autonom zu urteilen und in sozialer Verantwortung zu handeln. Gerade diese Vorstellung des Individuums als eines autonomen Subjekts seiner eigenen wie auch der politischen Geschichte ist bekanntlich im Zuge der Moderne-Kritik angegriffen worden. Ich will hierauf nicht näher eingehen, sondern nur einen Punkt herausgreifen, der mir für den erziehungswissenschaftlichen Kontext besonders wichtig erscheint: die eng mit dem Subjektbegriff verbundene Frage nach einer Bestimmung von individueller Identität nämlich.

Dem humanistischen Ideal entsprechend findet der gebildete Mensch im Bewusstsein seiner unverwechselbaren Individualität seine persönliche Identität. Diese Zielvorstellung ist von Geschlossenheit gekennzeichnet. Identität erscheint als erreichbarer Zustand, in dem das Individuum die Übernahme einer sozialen Rolle akzeptiert und zur eigenen Zufriedenheit mit persönlichen Charakter- und Fähigkeitsmerkmalen in Deckung bringen kann. Abweichungen werden als defizitär begriffen, als unvollständiger Stand der Reifung im Jugendalter oder als pathologisch im psychoanalytischen Sinne einer nicht gelungenen Persönlichkeitsintegration.

Dem hält postmodernes Denken entgegen, dass alle Einheitsvorstellungen nichts weiter als Mystifikationen seien. Für die Sphäre des Individuellen wird dementsprechend die Konzeption einer fragmentarischen Identität oder einer *patchwork identity* entworfen. Das Statische in dieser Metaphorik indes ist trügerisch. Es geht nicht nur um einen Wechsel vom Ideal der Einheit und Geschlossenheit hin zum Fragmentarischen und Pluralen, sondern auch um den Faktor des Dynamischen. Identität, schreibt Hennig Luther, könne als Ziel angestrebt werden, jedoch nur im Bewusstsein eines nie zu erreichenden Zustandes, Identität sei nicht Grund und Bedingung gelingenden Lebens, sondern seine Vision. „Wir müssen uns nicht gefunden haben, um zu leben, sondern wir leben, um uns zu finden“ – so lautet sein Fazit (Luther 1992: 151). Diese Bewegung des Suchens lässt sich als Bildungsprozess beschreiben.

Eine so verstandene Bildung bleibt stets unabgeschlossen. Die Präzisierung dessen, was als ihr Ziel zu betrachten ist, liegt beim Einzelnen und kann keinerlei Allgemeingültigkeit beanspruchen. Denn eine Allgemeingültigkeit setzte ja das Vorhandensein einer übergeordneten normativen Instanz voraus, heiße sie nun Vernunft, Gott oder Partei. Eben diesen Instanzen wird jedoch in unseren westlichen Gesellschaften ihre normstiftende Bedeutung abgesprochen. In postmodernem Verständnis sind Normen allenfalls im Wege einer Übereinkunft zu etablieren, sie können daher nur von kurzlebiger und verhandelbarer Gültigkeit sein. Worauf aber kann der Einzelne seine Ziele und Lebensentwürfe gründen? Einzig und allein auf eine kritische und nie endende Infragestellung der Prämissen eigenen Denkens, auf eine Reflexion der eigenen Erfahrungen und Wertentscheidungen, meine ich. Hierzu wiederum benötigen wir eine Verfremdung des eigenen Blicks, die Möglichkeit, uns quasi von außen zu sehen.

# Klett Akademie

Das Erlernen einer fremden Sprache gibt uns Mittel an die Hand, einen derartigen Perspektivenwechsel vorzunehmen. Gudula List (1997: 45) spricht in diesem Zusammenhang anschaulich von einer notwendigen „Irritation der Selbstgewissheit“. Fremdsprachenlernen hat natürlich nicht nur eine solche eher korrosive Wirkung. Es kann vielmehr dahin führen, sich fremde Stimmen einzuverleiben und so zu einer inneren Mehrsprachigkeit bzw. zu einer inneren Vielstimmigkeit zu gelangen. Diese Vorstellungen besagen, dass wir unterschiedliche Entwürfe, in sich oft konfliktuelle und ambivalente Positionen in uns tragen, dass unser innerer Monolog eher als ein Dialog oder ein Polylog zu deuten ist. Fremdsprachen mit ihren sozio-kulturellen Prägungen und Implikationen bereichern eine solche innere Mehrstimmigkeit. Sie erlauben uns, wie Claire Kramsch (1995) mit Bezug auf Bachtin schreibt, „jemand anderes in der eigenen Sprache und man selbst in der Sprache anderer“ zu sein. Rein sprachliche Kenntnisse und Fertigkeiten reichen hierzu allerdings nicht aus. Wesentlich muss der Aspekt der Reflexivität und damit der Aspekt von Bildung hinzukommen. Insbesondere im Rahmen Interkultureller Bildung werden sozial-kognitive und sozial-affektive Aspekte akzentuiert wie die Beziehungen zwischen Verstehen und Verständnis, zwischen Empathie und Toleranz im Miteinander einer heterogenen Gesellschaft.

Der Beitrag, den das Fach Französisch im Sinne einer so umrissenen Bildungsorientierung erbringen könnte, bestünde zum einen darin, über die Beschäftigung mit der fremden Sprache für den Umgang mit Fremdheit generell, zum anderen aber auch für Sprache, ihre Funktionen und den eigenen Sprachlernprozess zu sensibilisieren. Des Weiteren sollten Prozesse individueller Identitätsentwicklung angeregt und gefördert werden. Dies kann über die Thematisierung subjektiv belangvoller Inhalte geschehen, vor allem wenn diese interaktiv verhandelt werden. Das mag sehr anspruchsvoll klingen, lässt sich m.E. aber an vielen unterschiedlichen, durchaus kleinen Anlässen realisieren.

*Frage 2: Auf welche Art und Weise kann es dem Fach Französisch gelingen, das potentielle Spannungsverhältnis zwischen sprachlicher Kompetenzausbildung auf der einen Seite und individueller Persönlichkeitsentwicklung auf der anderen im Unterricht zu einer Synthese zu führen?*

Das genannte Spannungsverhältnis ist m.E. mehr als nur potentiell, vielmehr ist es strukturell bedingt durch den paradoxen Bildungsauftrag von Schule. Einerseits soll Schule die Kontinuität des wirtschaftlichen, sozialen und politischen Lebens in der Gesellschaft gewährleisten. Demzufolge sind die nachfolgenden Generationen auf ihre künftigen Aufgaben vorzubereiten (Stärkung des Systems). Andererseits ist es Aufgabe schulischer Erziehung, den Einzelnen in der Entfaltung seiner individuellen Anlagen und Interessen und damit im Prozess seiner Identitätsentwicklung zu fördern. Hierbei spielen sozio-affektive Aspekte eine große Rolle (Stärkung des Subjekts). Für das Fach Französisch bedeutet dies zum einen, dass der Entwicklung sprachlicher Kompetenzen in Bezug auf ihre möglichen Verwendungs- und Verwertungskontexte eine zentrale Stellung zukommt. Hierbei spielen nicht nur, aber keineswegs an letzter Stelle Erwägungen eines gesellschaftlichen Nutzens eine Rolle. Nicht minder sollte der Französischunterricht aber gleichfalls Anlässe bieten, Prozesse subjektiver Sinnbildung anzuregen und zu unterstützen. Obwohl es punktuell gewiss gelingen kann, beides sinnvoll miteinander zu verbinden, ist das Leitziel einer Synthese-Findung in meiner Sicht zu hoch gegriffen. Ich denke, dass wir metaphorisch eher in Kategorien einer Baustellen-Didaktik denken sollten, die jeweils gleichzeitig unterschiedliche Konstruktionsprojekte in den Blick nimmt.

Praktische Konsequenzen können so aussehen, dass schulischer Französischunterricht stärker noch als bisher dem Prinzip einer inhaltlichen Modularisierung folgt. Bereits seit längerer Zeit sind Ansätze einer Modularisierung in der Nach-Lehrwerksphase etabliert. Hier erscheint es mir allerdings sinnvoll, zu einer stärkeren Diversifizierung und Schwerpunktbildung zu gelangen. So sollten auch berufsvorbereitende Module eingeplant werden (z.B. Kennenlernen einer Firma des französischen Sprachraums, Simulationen innerbetrieblicher Interaktionen, Geschäftskorrespondenz, Bewerbungsschreiben für ein Praktikum etc.). Diesen wiederum

sollten andere Module an die Seite gestellt werden, die ästhetischen Gegenständen oder auch gesellschaftspolitischen Problemstellungen gewidmet sind. Der inhaltlichen Vielfalt entspräche eine methodische. Manche Module legen eine Aufgabenorientierung nahe, andere mehr eine Projektorientierung, wiederum andere eine Kreativitätsorientierung etc.

Zu überlegen wäre, inwieweit bei der Konzeption von Lehr- und Lernmaterialien der Anfangsphase (1.-3. Lernjahr) nicht ebenfalls eine stärkere Modularisierung zur Anwendung kommen könnte. Ziel wäre, das vielfach beklagte Prinzip der Linearität in der Progression herkömmlicher Lehrwerke zumindest partiell aufzubrechen und vorgegebene Lektionsfolgen durch offenere Lernangebote zu ersetzen. Dies allerdings setzt eine Umorientierung im Sinne konstruktivistischer Lernprinzipien voraus (Bereitstellen einer „reichen Lernumgebung“ / Zumutung an den Lerner, Komplexität auszuhalten / Vertrauen auf eine oft nicht sichtbare Weiterentwicklung des Systems Lernalternative auch bei „unfertiger“, fehlerhafter Sprachverwendung / Förderung individueller Lernwege etc.). Ein Anhaltspunkt dafür, dass derartige Vorgehensweisen praktikabel sind, zeigt sich in dem vielfach belegten Erfolg von *simulation globale* - Modulen. In einer künftigen Materialentwicklung wären Unterrichtsszenarien zu entwickeln und didaktisch vorzubereiten, die Aushandlungsprozessen zwischen Lehrenden und Lernenden sowie Interaktionen der Lernenden untereinander viel Raum geben. Ansätze hierzu finden wir bereits in der vermehrten Berücksichtigung von Lernaufgaben und von Gruppen- bzw. Partnerarbeit in neueren Lehrwerken. Gerade die Einbeziehung des Computers als Werkzeug des Lernens und Lehrens bietet zudem für eine Modularisierung vielfältige Möglichkeiten.

*Frage 3: Sowohl die Beschreibung des Beitrags zu einem Konzept von Bildung als auch das wissenschaftliche Konstrukt der Kompetenzmodelle bleiben leere Hülsen, solange sie nicht eine Konkretisierung durch Inhalte erfahren. Welche Kriterien führen zur Bestimmung und Auswahl relevanter Inhalte des Französischunterrichts? Welche bekannten oder neuen Inhalte können dies beispielsweise sein?*

Entsprechend der oben genannten Heterogenität von Kompetenz- und Bildungszielen können die Kriterien zur Auswahl von Inhalten des Französischunterrichts nicht einheitlich sein. Dort, wo der Ausbildungsbedarf der Gesellschaft im Vordergrund steht, haben entsprechende Kriterien Vorrang. Ein Beispiel ist die o.g. Berufsorientierung. Das Spektrum der Ausdifferenzierung und der Anwendungsmöglichkeiten kommunikativer Fertigkeiten ist aber so breit, dass er einen großen Überlappungsraum von freizeit- und berufsrelevanten Situationen und Themen aufweist. Ein Kriterium der Auswahl sollte die Transparenz möglicher außerschulischer Anwendung sein. Ein weiteres sehe ich im Anregungspotenzial der Inhalte für sprachliche Interaktionen im innerschulischen Rahmen.

Das letztgenannte Kriterium kann ein Bindeglied zur Bildungsorientierung darstellen. Das primäre Kriterium der Auswahl besteht hier jedoch nicht in externer, objektiver, sondern in interner, subjektiver Relevanz. Damit sehen wir uns jedoch vor die Schwierigkeit gestellt, von außen zu bestimmen, was subjektiv und individuell von Belang sein kann. Mit Gienow/Hellwig (passim) bin ich der Ansicht, dass ein wichtiges inhaltliches Kriterium in der „Tiefe“ von Texten (im weiteren, semiotisch begründeten Sinn des Wortes) zu finden ist. In Anlehnung an Holzkamp (1995: 222) ist zu vermuten, dass ein in sich flacher Gegenstand nicht zu einem tiefen Gegenstandsaufschluss führen kann. Das Merkmal Tiefe wiederum lässt sich daran festmachen, dass Texte mehrere Bedeutungsschichten aufweisen, mehrdeutig sind und zu individueller Positionierung einladen. Ein Bezug zur Lebenswelt von Heranwachsenden mag einerseits als Garant dafür erscheinen, dass Texte als persönlich relevant bewertet werden. Manche derartige Themen sind andererseits durch häufige Thematisierung in schulischen Fächern derart „ausgelutscht“, dass sie nur mehr

## **Klett Akademie**

Abwehrreaktionen provozieren. Daher haben gerade auch Gegenstände Reiz, die Neugier wecken oder solche, die Anlässe zu spielerisch-kreativen Verfahren sein können. In der Unterrichtspraxis wird es auf das Einfühlungsvermögen der Lehrkraft ankommen, passende Lernangebote zu machen. Eine Kanonisierung bestimmter, von Experten als relevant eingestufte Inhalte und Texte ist hingegen wenig Erfolg versprechend. Aufgabe von Lernmittelverlagen, unterstützt von Didaktikern in Fortbildung und Universität, sollte es sein, Lehrenden eine große Bandbreite unterschiedlicher Materialien bereitzustellen, aus denen sie eine aus ihrer Sicht geeignete Auswahl treffen können. Dabei sollten sowohl Inhalte und Verfahren bedacht werden, die der Entwicklung von Kompetenzen förderlich sind, als auch solche, die als Bildungsanreize gelten können.