

ODILE SCHNEIDER-MIZONY (STRASBOURG)

Zum Verständnis von Sprachen und Kulturen in französischer Fremdsprachenpolitik

1. Stand des Fremdsprachenunterrichts in Frankreich

1.1 Gesamtüberblick

Nach den letzten Erhebungen des französischen Schulministeriums genießen Fremdsprachen eine hohe Wertschätzung: so gut wie alle Schüler lernen im Gymnasium eine erste Fremdsprache (99,7%)¹, 83% lernen eine zweite Fremdsprache² und 7 % eine dritte. Diese schönen Zahlen gelten im Durchschnitt und charakterisieren das humanistische Gymnasium: im beruflichen lernen viel weniger Schüler eine FS2, da diese bis vor kurzem ein Wahlfach darstellte, und gar keine eine FS3.

Französische Schüler fangen in der Grundschule (*école élémentaire*) mit acht Jahren an, eine Fremdsprache zu lernen, in 95 % der Fälle Englisch, obwohl theoretisch acht nationale Sprachen zur Wahl stehen — Arabisch, Chinesisch, Deutsch, Englisch, Italienisch, Portugiesisch, Russisch und Spanisch³ — und dazu noch sechs regionale: Baskisch, Bretonisch, Katalanisch, Korsisch, Elsässisch und Okzitanisch. Noch wird ihre kleine Seele in diesem Alter nicht zu sehr überfordert: Ganze 54 Stunden im

¹ Alle Zahlen aus verschiedenen Stellen zusammengesucht aus *Références et repères statistiques* 2011.

² Ab jetzt für erste Fremdsprache FS1, für zweite Fremdsprache FS2, usw.

³ alphabetische Reihenfolge und nicht nach Wichtigkeit.

Schuljahr werden dafür vorgesehen, d. h. bescheidene anderthalb Stunden pro Woche.

Im Gymnasium wird die Liste der möglichen (immer nationalen) FS1 um 4 Einheiten verlängert: Hebräisch, Japanisch, Niederländisch, Polnisch, die auch als zweite oder dritte Fremdsprache gewählt werden können. Der französische Staat bildet Fremdsprachenlehrer und -lehrerinnen in den eben genannten Sprachen aus und stellt sie als Beamten ein. Türkisch, die oben genannten regionalen Sprachen und die Muttersprachen der Überseegebiete, d. h. kreolische oder melanesische Sprachen, können als FS2 oder FS3 gewählt werden, lediglich als FS3 werden folgende Sprachen unterrichtet: Armenisch, Dänisch, Finnisch, Griechisch, Kambodschanisch, Persisch, Schwedisch, Vietnamesisch und die Taubstummensprache (Gebärdensprache). Der Lehrerstatus bei diesen Sprachen schwankt zwischen der Sicherheit des Beamtenstatus bei nationaler Eignungsprüfung (*CAPES*), wie sie 2010 für die Gebärdensprache ins Leben gerufen wurde, und der Einstellung auf Stundenbasis für selten gelernte Sprachen.

Insgesamt gibt es also 44 Sprachen, die den Status einer Schuldisziplin besitzen und beim Abitur geprüft werden können, mit einer mündlichen Prüfung, falls es die Schulbehörde bei sogenannten "seltenen" Fremdsprachen schafft, einen Prüfer zu finden, oder sonst schriftlich. Sieben Jahre lernen Schüler ihre erste Fremdsprache, 5 Jahre ihre zweite und drei Jahre ihre dritte. Die geringe Stundenzahl in der Volksschule und ihre auf spielerische Sensibilisierung ausgerichtete Didaktik lassen die zwei Jahre vor dem Eintritt ins Gymnasium kaum als Möglichkeit des Spracherwerbs zählen, was vom ehemaligen französischen Premierminister François Fillon auch bestätigt wurde, als er, am 3. Oktober 2010 nach der geringen Mittelzuwendung für die fremdsprachliche Grundschullehrerausbildung gefragt, sich damit rechtfertigte, man „solle es mit der Qualität in der Grundschule nicht übertreiben, es wäre eine Einführung, und man wäre nicht dabei, Englisch in der Schule zu lernen.“⁴

Studenten haben drei weitere Jahre Sprachunterricht, denn Universität und Handels-, Kunst- oder Journalismusschulen fordern von ihren Bachelor- und Masterstudenten die Belegung einer lebenden Fremdsprache während des Studiums. 2004 wurde eine besondere Zertifizierung für studentische Fremdsprachenkompetenzen ins Leben gerufen: das *CLES* ou *Certificat de Compétences en Langues de l'Enseignement Supérieur*, das zwölf Sprachen betrifft: Arabisch, Chinesisch, Deutsch, Englisch,

⁴ Von mir übersetzt; <http://www.arretsimages.net/vite.php?id=972>; Zugriff am 10/10/10. Man bemerke auch die Gleichsetzung von *Fremdsprachen* mit *Englisch*.

Italienisch, Niederländisch, Polnisch, Portugiesisch, Russisch, Schwedisch und Spanisch. Allerdings schreiben sich bis jetzt jährlich nur 30 000 bis 40 000 Studenten in dieser Zertifizierung ein, und lediglich 40 % der Prüflinge schaffen sie auch tatsächlich. Bei ungefähr zweieinhalb Millionen Studenten sind es also etwa 0,5 % der Studenten, die ein akademisches Fremdsprachenzertifikat erhalten, was die typische französische Diskrepanz zwischen hochtrabendem Diskurs und ernüchternder Wirklichkeit widerspiegelt.

Dieselbe Paradoxie trennt auch die große Bandbreite der theoretisch zu erwerbenden Fremdsprachen und ihre praktische Beschränkung: Die bis zu drei Fremdsprachen gelten ja erstens nur für das humanistische Gymnasium. Zweitens können nicht alle nationalen und keine der regionalen Sprachen als FS1 gewählt werden. Und es besteht für die Schulverwaltung nicht die entsprechende Pflicht, den dazugehörigen Unterricht auch am gewünschten Einschulungsort anzubieten. Dafür ist eine Mindestanzahl von Schüleranfragen nötig, die je nach *Académie* (französischer Schuldistrikt) zwischen 8 und 12 pendelt. Eine regionale Nähe oder Verwurzelung liefert allerdings ein Argument zur Öffnung der entsprechenden Klassen, wie etwa Deutsch im Osten Frankreichs, Spanisch im Südwesten, Italienisch im Südosten oder Niederländisch im Norden Frankreichs.

Diese Fremdsprachenpolitik nach dem Territorialprinzip, wo sowohl Nachbarsprache als auch Regionalsprache konvergieren (zum Beispiel im Elsass für das Deutsche), ist eine Effizienzberechnung seitens des Schulministeriums, die schon vorhandene Trends verstärkt: Schüler und ihre Eltern, die in Frankreich mehrheitlich die Fremdsprachenwahl ihrer Kinder bestimmen, scheuen mit Recht die praktischen Probleme, die mit einer selten unterrichteten Sprache einhergehen, und wählen die Sprachen aus, die schon am häufigsten unterrichtet werden. Die Zahlen sehen dann für den Sekundarbereich (zwischen 10 und 18 Jahren) folgendermaßen aus:

In der Volksschule wählen 87% der Schüler Englisch, 10% Deutsch, und 3 % Arabisch, Spanisch, Italienisch und Portugiesisch, oft als Sprachen einer ehemaligen oder rezenten Einwanderung.

Als FS1 lernen 94% Englisch, 7% Deutsch und 2% andere Fremdsprachen; dass die Summe 100 übersteigt, ergibt sich aus der Möglichkeit, zugleich mit zwei FS1 zu beginnen, worauf später noch zurückgekommen wird.

Die Verteilung zur FS2 ist genauso ungleichgewichtig: Spanisch erobert 70% der Schülerherzen, Deutsch 15%, und alle anderen Sprachen teilen sich die übrigen 15% auf.

Die FS3 ist das Reservoir für drei Sprachen: Italienisch einerseits als Sprache eines Urlaubslandes und Sprache einer ehemaligen Einwanderung; Russisch und Chinesisch andererseits, Weltsprachen, die vor allem deswegen erkoren werden, weil sie als schwierig gelten. Das soll den Zugang zum Elitegymnasium des Stadtzentrums erlauben, in das die Eltern ihre Kinder gern unter dem Vorwand eines ausgefallenen Wahlfachs schicken. Andere als die genannten Sprachen kommen auf sehr geringe Zahlen, wie das Polnische, das im Jahr 2010-2011 in nur sieben Gymnasien in Frankreich angeboten wurde, und dessen Schülerzahlen in den Statistiken nicht gefunden werden konnten.

1.2 Zum besonderen Stand des Deutschunterrichtes

Die Wahl des Deutschen als FS1 und FS2, die seit 30 Jahren drastisch zurückgegangen ist, hat sich seit dem Schuljahr 2004-2005 zumindest stabilisiert. Verantwortlich wird vor allem eine schulpolitische Maßnahme aus dem Jahr 2000 gemacht, die es einem Schüler erlaubt, beim Eintritt ins Gymnasium (sogenannte *sixième*) sich für zwei gleichgestellte Fremdsprachen einzuschreiben, Englisch und eine andere Fremdsprache seiner Wahl, und beide gelten als "erste Fremdsprache" mit gleichem Gewicht für die Leistungsbeurteilung. Die Klassen werden "*bi-langues*" genannt, Klassen mit zwei Sprachen. Die theoretisch offene Wahl für die zweite Fremdsprache fällt in 90% der Fälle auf das Deutsche. So steigen die Zahlen für Deutsch als FS 1, während es als FS 2 zurückgeht. Es ist aber nicht so, dass die eine Sprache das verlieren würde, was die andere bekommt, denn ein Status als erste Fremdsprache ist für den Erhalt des Deutschunterrichts viel wichtiger, da etliche Schüler im Laufe ihrer Schullaufbahn die zweite Fremdsprache aufgeben, wenn die Anforderungen in den anderen Fächern steigen.

So sichert der Rang als erste Fremdsprache (entweder als einzige oder im Rahmen des Zwei-Sprachen-Systems) den Bestand des Deutschunterrichts sieben Jahre lang und eine einigermaßen korrekte Kenntnis der Sprache beim Durchschnittsschüler. Diese Klassen mit gleichgestellten Erstfremdsprachen wurden zuerst im Elsass eingeführt, wo sie inzwischen 50% der Schüler umfassen, und haben sich von da aus ins übrige Frankreich verbreitet. Sie erfreuen sich einer großen Beliebtheit bei den schulbewussten Eltern, weil sie den Vorstellungen eines frühen Fremdsprachenlernens am meisten entsprechen (sogenannte Theorie des kritischen Alters). Von der Schulverwaltung werden sie als kostenintensiv eingestuft, denn sie muss Sprachlehrer (der zweiten Fremdsprache) zwei Jahre früher bereitstellen,

und die Behörden bremsen mit dem Hinweis auf ihren elitären Charakter. Es springen dann Privatschulen, konfessionelle oder einfach elitäre, in diese Marktlücke des staatlichen Unterrichts: Letztes Jahr wurde ein Drittel der Klassen mit zwei FS1 von nicht-staatlichen Trägern gestellt.

Beim Studieneintritt bessert sich der Prozentsatz der Deutschlerner über den erwarteten Durchschnittswert von 10 %: Deutsch wird von 24% der Studenten der naturwissenschaftlichen Fächer gelernt und von 35% der Studenten, die sich für eine Elite-Hochschule entscheiden: Dieses Phänomen ist beispielhaft für die Koppelung von Deutschunterricht und Qualitätsprofilierung in Frankreich. Im Bewusstsein der Franzosen, die eine kasuslose Sprache sprechen und mit Englisch eine weitere kasuslose Sprache gelernt haben, gilt Deutsch als schwere Sprache, eine Art modernen Lateins (SCHNEIDER-MIZONY, 2008), worin die besseren Schüler eher Erfolgchancen hätten als diejenigen, die schon mit anderen Schulfächern zu kämpfen haben. Dem Abschreckungseffekt auf mittelmäßige oder mutlose Schüler steht die Attraktivität der Deutschklassen für ehrgeizige Eltern und gute Schüler gegenüber, solche Schüler, die sich mit etwas Glück in den Exzellenz-Studiengängen wiederfinden.

Die Sprachwahl verstärken die politischen Fördermaßnahmen des deutsch-französischen Staatenpaares, die beide immer wieder beteuern, wie wichtig ihre Zusammenarbeit für Europa sei, und dass man das Erlernen der *Sprache des Nachbarn* fördern wolle. Das tun sie mit symbolischen Maßnahmen, etwa besonderen Austauschprogrammen wie "Brigitte Sauzay" oder "Voltaire", die eine sehr kleine Anzahl von Schülern betreffen. Eine andere symbolische Maßnahme war die Schaffung 1994 eines deutsch-französischen Abiturs, *Abibac* als Verkürzung des deutschen *Abiturs* einerseits und des französischen *baccalauréat* andererseits, das die Hochschulreife in beiden Ländern ersetzt und den Abiturienten ein Studium in beiden Ländern erlaubt (SCHNEIDER-MIZONY, 2011). Der wirkliche Vorzug einer solchen Einrichtung kommt nur den besten Schülern zuteil, die den Zusatzkursus auf Deutsch zusätzlich zu den normalen Anforderungen der französischen Hochschulreife packen.

Deutsch hätte in Frankreich ein großes Steigerungspotenzial, wenn es nach den Umfragen des Eurobarometers ginge: Darin geben französische Eltern bezüglich der Sprache, die ihre Kinder nach ihrer Muttersprache lernen sollten, zu 24% "Deutsch" als Antwort, also weit mehr als die tatsächlichen 10%, die es auch machen⁵. Zu dem Unterschied zwischen Wunschbild und Wirklichkeit gibt es zwei mögliche Erklärungen: Halo-Effekt einer-

⁵ Seite 11 der Zusammenfassung des Berichts n°64.3

seits: man weiß um das Gute, tut das Andere, aber man sagt es nicht, um seinen Heiligenschein zu behalten; oder die kräftigen Hindernisse, die die Schulverwaltung allen Fremdsprachenwünschen in den Weg legt, die nicht auf Englisch als FS1 und Spanisch als FS 2 hinauslaufen. Diese Präferenzierung der Verwaltung leitet sich ganz einfach aus Sparüberlegungen her: je weniger unterschiedliche Sprachen gelernt werden, desto weniger Sprachgruppen und Lehrer werden nötig, die vielleicht auch nicht bis an den Kapazitätsrand ausgelastet wären. Die institutionelle Konterkarierung trifft auch andere Sprachen als Deutsch, aber eben Deutsch in erster Linie.

2. Französische Deklinierung der europäischen Modernisierung von Fremdsprachenausbildung

2.1 Allgemeine Fremdsprachenpolitik

Seit dem Ende der neunziger Jahre und dem wachsenden Einfluss der Bildungspolitik des Europarates auf die Schulpolitik der verschiedenen Staaten kündigt sich ein Paradigmenwechsel der fremdsprachlichen Ziele und der didaktischen Anforderungen an: Früher war der Maßstab die Sprachbeherrschung einer oder mehrerer Sprachen mit flüssigem Sprechen und Hör- und Leseverständnis, heute gelten Kompetenzen, d. h. auf eine praktische Handlung hin ausgerichtete Fertigkeiten des Schülers in der Fremdsprache. Der in den Schulsystemen eingebürgerte "Europäische Referenzrahmen" aus dem Jahr 2001 wird in Frankreich immer stärker in die Unterrichtsgestaltung einbezogen, mit folgenden Konsequenzen:

Das Fremdsprachen-Niveau eines Schülers wird nicht mehr nach dem Abstand von der idealen Realisierung für sein Alter oder seine Klasse gemessen, sondern danach, ob die sprachliche Aktivität z. B. im Rollenspiel als gelungen oder nicht beurteilt werden kann: hat der Gesprächspartner verstanden, wie er zum Bahnhof kommt? Habe ich die gewünschte Ware im Laden bekommen? Die Änderung bei der Leistungsbeurteilung kam in Frankreich an, nachdem sich die jungen Franzosen in den internationalen Vergleichen à la PISA schlechte Ergebnisse eingeholt hatten, die den französischen Nationalstolz empfindlich berührten. So zeigte die Kompetenzbewertung der sechzehnjährigen Schüler in 15 europäischen Staaten im Jahre 2011⁶ eine systematisch schlechtere Position der französischen Schüler für alle getesteten Fähigkeiten, also Hör- und Leseverständnis, schriftliche Produktion und für die zwei getesteten

⁶ Bekanntgegeben April 2012, im „First European Survey on Language Competences“

Fremdsprachen. Da man schlecht ein Unfähigkeitsgen der Franzosen in Fremdsprachen dafür verantwortlich machen konnte, wie die Presse witzelte, wurde die Fremdsprachendidaktik in Frankreich erneut an die Kandare genommen: sie wäre zu sehr um das Lesen von literarischen Texten, um die Vermittlung von anspruchsvollem Wissen bemüht und zu wenig um Kommunikation. Es wurde gefordert, statt Schüler auf die Lektüre von Shakespeare, Goethe oder Manzoni vorzubereiten, ihnen den Metrowechsel in London, das Austauschen über die Fußballergebnisse der Bundesliga oder das Bestellen eines *gelato alla fragola* zu ermöglichen. Leitwort ist die Fähigkeit, sich zu helfen zu wissen. Beispiel: das Unterrichtsziel der mündlichen Produktion auf dem B1-Niveau gilt als erreicht, wenn der Schüler "sich in den meisten Situationen einer Reise selber zu helfen weiß".

Als kritischer Kommentar zu diesem Ausbildungsziel kann man anführen, dass man dem bisherigen Fremdsprachenunterricht in Frankreich Unrecht tut, wenn man die Lehrer/Innen als weltfremde Bibliotheksratten hinstellt, die sich nur um klassische englische, deutsche oder italienische⁷ Literatur gekümmert hätten und um sonst nichts. Unbestritten ist in der Lehrerschaft auch, dass ein Schüler in seinen Fremdsprachen dazu fähig sein sollte, sich vorzustellen, nach seinem Weg zu fragen, über Speise und Trank etwas zu sagen und sein Gegenüber zu fragen, warum er jenes macht und dieses unterlässt. Die meisten von ihnen veranstalten Klassenreisen, zeigen Filme, lassen kleine Theaterrollen spielen oder didaktisieren Fernsehsendungen zu politischen Ereignissen, und wenn es auch nur darum wäre, die Aufmerksamkeit der Jugendlichen besser zu binden. Vielleicht würden ihre Schüler auch bessere Ergebnisse in den internationalen Tests bekommen, wenn das Sprachlabor repariert würde und es in der Klasse einen Computer gäbe⁸ oder wenn die Frage der Autorenrechte zum Zeigen eines Filmes nicht dem einzelnen Lehrer aufgebürdet würde, der so viel Verwaltungszeit nicht aufbringen kann. Bei der Prioritätsmodernisierung kann man sich fragen, ob es darum geht, Spracherlernung effizienter zu machen, oder die Sprachbewertung auf die Maximierung des sowieso Erreichten umzuschwenken. Abgesehen von der Trivialität mancher vorgeschlagenen Kompetenzabfrage (eine Postkarte schreiben können als Handlungsziel!), geht es eher um Nutzen von Erfahrung als um

⁷ um bei den bisherigen Beispielen von Sprachen zu bleiben.

⁸ Die französisch verfasste Zusammenfassung des Surveys durch das Erziehungsministerium (*note d'information* 12.11) stellt Seite 4 fest, dass Frankreich mit Estonien das Land mit den geringsten Medienmöglichkeiten für Fremdsprachenlernen in Europa ist, zieht aber keinen Schluss daraus.

Wissensvermehrung. Sozial extrovertierte Charakterzüge fördern im neuen System bessere Bewertungen: ein Vielschwätzer, der in der Fremdsprache mit charmantem Lächeln radebricht, bringt es in der neuen funktionalen Perspektive viel weiter. Natürlich ist Toleranz schön und Purismus schlecht, Anpassung an neue Gesprächspartner gut und langes Grübeln vor dem Reden schlecht, diese erzieherischen Ziele als Wissensvermittlung zu deklarieren muss aber nicht jedem einleuchten. Es ist *training on the task*, und die Entfachlichung des Fremdsprachenunterrichts scheint angebahnt.

Passend zur Argumentationsfigur, wonach der didaktische Wechsel eine Modernisierung des angeblich verkrusteten Fremdsprachenunterrichts wäre, wird immer stärker Gewicht gelegt auf die Virtualisierung des Unterrichts, das heißt auf den verstärkten Einsatz der neuen Technologien, die es, so schwebt es den modernen Schulmanagern vor, erlauben würden, fremdsprachlichen Input ohne menschliche Zusatzkosten ewig bereitzustellen. So wird für die Grundschule in Pilotschulen der Einsatz von Videokonferenzen geplant, in denen *native speakers* die Ausbildung der Grundschullehrer in der Fremdsprache unnötig machen; für die Gymnasialstufe wird die virtuelle Partnerschaft durch das Programm «eTwinning» gefördert: ein reger Mailverkehr zwischen englischen und französischen Schülern soll den umständlichen und kostspieligen wirklichen Austausch ersetzen. Wozu noch ins andere Land reisen, wenn man's mit Mauseklick auf dem Bildschirm gezeigt bekommt?

Dieser modernistische Wunsch steht im starken Kontrast zur Ausstattung und zum schulischen Alltag vieler französischer Schulen und lebt vom magischen Glauben daran, dass es nur genügen würde, Menschen und Fremdsprachen zusammenzuführen, damit Fremdspracherwerb entsteht: Sprache wird wie Fahrradfahren und Schwimmen lediglich gezeigt und trainiert. Wahrscheinlich wissen die zuständigen Ministerialkreise, dass es nicht so einfach geht, versuchen aber aus Spargründen, die Verantwortung für die Beherrschung von Fremdsprachen in den Zuständigkeitsbereich des Einzelnen outzusourcen, dem es beim sympathischen Stichwort "lebenslanges Lernen" obliegen wird, wie er wieder im Laufe seiner beruflichen oder persönlichen Laufbahn je nach Bedarf sein bisschen Schulkenntnis auffrischt, indem er selber durch Crash-kurse oder Internet-Module sein Englisch, Italienisch oder Deutsch aufbessert. Der öffentliche Diskurs betont die begrenzte Rolle der Schule: sie sei nur dazu da, das Anfangsstadium der Lernprozesse zu aktivieren, das Individuum müsse sie später in eigener Verantwortung vervollkommen. Hier hat die Nützlichkeits-Wende des europäischen Referenzrahmens seinen Sinn: die geistige Bildung durch

Metadiskurse zur Sprache und Kultur des Landes macht dem tatsächlichen Sprechen in Beruf und auf Reisen Platz.

2.2 Von der Kultur weg zur Interkulturalität

Zum obersten didaktischen Ziel wurde im Europäischen Referenzrahmen und seinen unzähligen Auslegungen die Entwicklung einer interkulturellen Kompetenz erklärt, die eigentlich nicht mehr viel mit Kultur zu tun hat, sondern sich eher als die Fähigkeit entwickelt, das Anderssein seiner Gesprächspartner irgendwie noch zu ertragen. Oberflächliche Fremdbilder der anderen Länder werden im Sprachunterricht kennengelernt und kurz diskutiert: von der italienischen Autofahrweise, vom Queuing der Engländer, von der Bier- "kultur" der Deutschen handelt kurz der Schulbuchtext, und im Glauben, durch die kurze Konversation darüber dem Schüler den Fremdheitsschock wegzunehmen, werden eher die jugendlichen Klischeevorstellungen verstärkt: Italiener würden noch wilder als Franzosen fahren, Engländer sich dagegen braver anstellen, und ausgiebiges oder exzessives Trinken in Deutschland nicht Wein, sondern eher Bier betreffen. Landeskundliche Fakten, die im Französischen "*Civilisation*" heißen, gelten in ihrer seriösen Form als schwierig und langweilig, also motivationstötend, und Ideengeschichte oder Literatur als elitäres Wissen, das zum reinen Kommunizieren in der Fremdsprache nicht nötig wäre. So wurde folgerichtig bei der letzten Gymnasial/Abiturreform der Abiturzweig L als „Exzellenzzweig“ deklariert, weil in der ersten Fremdsprache jetzt zusätzlich zum Sprachunterricht ein Literaturunterricht hinzukommt⁹. Die anderen Fremdsprachen (FS2 und FS3) und die zwei anderen Abiturzweige (hauptsächlich ES und S) kommen ohne literarische Texte und ohne offensichtliche Exzellenz in den Fremdsprachen aus.

Damit wird verkannt, dass kulturelle Spezifika oft erst in der besonderen Geschichte eines Landes eine intellektuell befriedigende Erklärung finden können (PICHT, 1995). Natürlich bieten auffällige Verhaltensunterschiede zwischen Sprechern unterschiedlicher Kulturen einen willkommenen Sprech Anlass (*Stimulus der Kommunikation*), aber diese Kulturunterschiede auf Stammtischniveau werden durch die sich globalisierenden Alltagspraktiken entschärft: Im Mac Donald der West Nanjing Road in Shanghai werden die Big Macs nicht mit Stäbchen gegessen, und Coca-Cola wird serviert, nicht grüner Tee. Zweitens werden die übrigbleibenden kulturellen Eigenheiten nur oberflächlich gestreift, und das Wissen gar nicht

⁹ Diese Reform wurde im Bulletin Officiel des 4/2/2010 angekündigt und wird seit dem Schuljahresbeginn im Herbst 2010 angewandt.

vermittelt, das das Verhalten und die Einstellungen der Sprecher der Zielkultur tatsächlich erklären würde. Mit "Interkulturalität" wird nicht die Fähigkeit umschrieben, sich in unterschiedlichen Kulturen gewandt und glücklich bewegen zu können, sondern eine Basis-Sensibilisierung zur Kulturenvielfalt gepaart mit der Toleranz zu anderen Lebensformen. In der staatlichen Eignungsprüfung für angehende Fremdsprachenlehrer (CAPES) wird der Wert der Allgemeinbildung betont, wobei folgende Kulturinhalte im Rechenschaftsbericht dieser Prüfung¹⁰ als Beispiele gegeben werden: Modernität und Tradition („*modernité et tradition*“), die Kunst des Miteinanderlebens („*l'art de vivre ensemble*“), das Hier und das Anderswo („*l'ici et l'ailleurs*“), kein Spezialwissen also, sondern eine Grundstufe der Sozialisierung und ein netter Kosmopolitismus.

Die beschriebenen Ziele verstehen sich für alle Sprachen, wobei Englisch auf Grund seines Status als meistgelernter Sprache besser gestellt ist. Die sich immer weiter öffnende Schere zwischen Englisch einerseits und allen anderen Fremdsprachen andererseits bewirkt den Rückgang der klassischen Fremdsprachenphilologien (außer vielleicht der Anglistik) nicht nur quantitativ, sondern auch qualitativ: wenn alle Fremdsprachen außer Englisch von vornherein nur den Status einer FS2 im Schulsystem bekleiden können, werden sie, der offiziellen Beteuerungen zum Trotz, vom Schüler weniger intensiv gelernt. Die Lehrerausbildung wird aus Kostengründen entsprechend ausgerichtet, wobei der Schrumpfvorgang eher die Kultur hintanstellt als die Sprachbeherrschung, die das Hauptevaluierungskriterium (*critère prioritaire d'évaluation*) eines angehenden Lehrers darstellt.

Aber auch Englischunterricht unterliegt den Zielen der Interkulturalität und der Mehrsprachigkeit, die nicht zu verwechseln ist mit "multiplem Spracherwerb". Bei "Mehrsprachigkeit" geht es um die Sensibilisierung zur Sprachenvielfalt. Besonderes Gewicht wird auf die Migrantensprachen gelegt, obwohl das französische Schulsystem sie kaum lehrt. Was gefördert wird, ist aber weniger ein sprachliches Können als eine Ethik des Miteinanderlebens. Es wird als Modell hingestellt, dass Kinder mit Migrationshintergrund zusammen mit ihren nun französisch-sprechenden Kameraden in der Schule erfahren würden, wie schön und kunstvoll strukturiert alle Sprachen sind, die als Patrimonialsprachen bei diesem oder jenem in der Klasse zumindest vage bekannt sind: man schlägt als didaktische Übung vor, alle Sprachennamen zu sammeln, von denen die Schüler zumindest ein Wort wissen, und erreicht in manchen Vorortschulen eine Liste mit

¹⁰ Rapport de jury Session 2011 du CAPES externe et du CAFEP d'allemand: media.education.gouv.fr/file/capesext/42/9/allemand_186429.pdf

20 Sprachen mit Armenisch, Arabisch in verschiedenen Nationalvarianten, verschiedenen afrikanischen oder indischen Sprachen, Türkisch, ganz zu schweigen von weniger exotischen europäischen Sprachen. Die Selbstaufwertung der Schüler, die ihre Familiensprachen endlich mal zur schulischen Geltung kommen sehen, wäre ein Beitrag zur Kompensation von schulischem Misserfolg und würde Ghettoisierungsphänomene reduzieren.

Die Suche nach sozialem Frieden ist natürlich ethisch und politisch unanfechtbar –französische Städte kennen ab und zu soziale Unruhen, in deren Verlauf etliche Autos in der Nacht brennen – und jede/r Lehrer/in wünscht sich lieber glückliche als traurige und verbitterte Schüler. Die Beschäftigung mit diesen Fremdsprachen ist aber eine folklorisierende: gezeigt werden soll, wie sie alle gleichwertig und interessant sind, aber sie werden nicht gelernt, weil es unrealistisch wäre. Diese Folklorisierung (um einen Ausdruck von Brigitte JOSTES wieder aufzunehmen) betrifft nicht nur die für Franzosen wirklich exotischen Sprachen, sondern eigentlich alle. Ein diffuses Schwärmen für Mehrsprachigkeit stellt dann Lehrer und Eltern in der Öffentlichkeit zufrieden oder macht sie mundtot, weil man sich diesem freundlichen Diskurs nicht widersetzen kann. Aber der Fremdheitsabbau wendet sich in erster Linie, obwohl unausgesprochen, auf die multikulturelle Klasse und nicht auf die Länder, deren Sprachen gelernt werden. Auf diese Weise bekommt der Fremdsprachen-Unterricht eher eine sozial-pädagogische Dimension als eine intellektuell ausbildende.

Zusammenfassend

Offensichtlich haben die französischen Schulpolitiker vor der Komplexität landeskundlichen Unterrichts resigniert: wenn es schon schwer ist, Geschichte, Geographie, Literatur, Kunst eines Landes zu vermitteln und wenn immer weniger Zeit für die Fremdsprachenvermittlung zur Verfügung steht, dann soll man am besten die Finger von diesen bildungslastigen Stoffen lassen und sich aufs Alltagsleben beschränken, das durch zwangsweise didaktisch überakzentuierte Stereotypen etwas Farbe bekommt und so als Sprechanreiz dienen kann. Kommunikation hat die frühere Kultur ersetzt. Zum Leidwesen der Sprachlehrer tun neuere Schulprogramme so, als wäre Wissen vermittelt worden, wenn in unserer medial bequemen Zeit Schüler einen Londoner Doppeldecker, das Brandenburger Tor oder den Sankt-Peters-Platz auf Anhieb identifizieren können. Die Gleichwertigkeit unterschiedlicher Kulturen und Sprachen wird dabei immer wieder unterstrichen und stellt das humanistische Gewissen zufrieden.

Literatur

- EUROPARAT / RAT FÜR KULTURELLE ZUSAMMENARBEIT (2001) *Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Deutsche Fassung, Berlin München.
- FIRST EUROPEAN SURVEY ON LANGUAGE COMPETENCES, Final Report (2012) final-report-escl_en.pdf <http://ec.europa.eu/languages/escl/index.html>
- JOSTES, B. (2006) Europäische Union und sprachliche Bildung: Auf der Suche nach einem europäischen Kommunikationsraum. In: *Linguistik online* 29, 4/06.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE (2012) note d'information 12.11, juin 2012. Les compétences en langues étrangères des élèves en fin de scolarité obligatoire. Premiers résultats de l'Étude européenne sur les compétences en langues 2011. <http://eduscol.education.fr>
- PICHT, R. (1995) Kultur- und Landeswissenschaften. In: Bausch, K.-R. / Christ, H. / Krumm, H.-J. [Hg.] *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. 3., überarbeitete. & erweiterte Auflage. Tübingen, 66-73.
- RAPPORT EUROBAROMETRE SPECIAL n° 64.3 "Les européens et les langues" (2006) http://ec.europa.eu.education/languages/archive/languages/eurobarometer06_fr.html
- RAPPORT JURY SESSION 2011 CAPES EXTERNE ET CAFEP D'ALLEMAND
[Media.education.gouv.fr/file/capesext/42/9/allemand_186429.pdf](http://media.education.gouv.fr/file/capesext/42/9/allemand_186429.pdf)
- REPÈRES ET RÉFÉRENCES STATISTIQUES SUR LES ENSEIGNEMENTS, LA FORMATION ET LA RECHERCHE 2011 *ERES*
http://media.education.gouv.fr/file/2011/4/DEPP-RERS-2011_190014.pdf
- SCHNEIDER-MIZONY, O. (2008) Deutsch als Fremdsprache in Frankreich im Jahr 2006. In: *Jahrbuch für Internationale Germanistik XXXIX*-Heft 2, 27-35.
- SCHNEIDER-MIZONY, O. (2011) L'Abitur en Allemagne et l'Abibac. In: *Education et sociétés plurilingues* 2011/30, 55-68.