

Das Wertesystem der Grundschule in Deutschland und Frankreich: Gekreuzte Blicke von Lehrern

Dieser Text entstand auf der Grundlage einer Publikation mit dem Titel „In der Schule des anderen unterrichten: Gekreuzte Blicke von Lehrern aus Deutschland und Frankreich“¹. Die Arbeitsmaterialien enthalten die Erfahrungsberichte deutscher und französischer Lehrer, die im Rahmen eines Austauschprogrammes des Deutsch-Französischen Jugendwerks ein Jahr oder länger im Nachbarland unterrichtet haben. Obwohl die Berichte zum Teil lange nach der Rückkehr geschrieben wurden, machen sie die erlebten Gefühle und die Etappen eines bisweilen schmerzlichen Lernprozesses sehr transparent. Es wird deutlich, dass die sowohl auf der persönlichen als auch auf der beruflichen Ebene so prägende Erfahrung in der Zeit, die seit dem Austausch vergangen ist, nicht im Geringsten verblasste. Die Lehrer sahen sich mit einer neuen Lebensweise und einer anderen gesellschaftlichen Funktionsweise konfrontiert. Und sie mussten sich an ein Schulsystem anpassen, das sich grundlegend von dem unterschied, das sie von zu Hause kannten. Vor dem Hintergrund erheblicher kultureller Unterschiede mussten sie sich neu definieren, ihre beruflichen Praktiken überdenken und schließlich ihren pädagogischen Ansatz anreichern.

Die Berichte gewähren interessante Einblicke zum einen in die Art und Weise, wie ein jeder das jeweils andere System wahrnimmt, und zum anderen auf das Wechselspiel der gekreuzten Blicke. In den Arbeitsmaterialien folgt auf die Beschreibung der Erfahrungen eines französischen Grundschullehrers in Deutschland der Erfahrungsbericht des deutschen Lehrers in Frankreich. Diese wechselweise Anordnung der Berichte pointiert die Gegensätze und Unterschiede zwischen den beiden Schulkulturen. Der vorliegende Text untersucht die Erfahrungsberichte auf bestimmte wiederkehrende Muster hin, um damit einige wichtige Unterschiede zwischen den Schulsystemen herauszuarbeiten. Beim Feststellen der Unterschiede soll hier aber nicht stehen geblieben werden; vielmehr sollen einige Gesichtspunkte aufgezeigt werden, die zum tieferen Verständnis der jeweils anderen Schulkultur beitragen. Der Text soll also weniger die beiden Systeme beschreiben als vielmehr Denkanstöße geben, die bei der Vorbereitung eines Austausches und bei der Arbeit mit Schulen im Nachbarland von Nutzen sein können.

Im Hinblick auf die deutschen Schulen verweisen wir an dieser Stelle darauf, dass sich die gesammelten Erfahrungsberichte ausschließlich auf die westdeutsche Schulkultur beziehen. Die folgenden Ausführungen beziehen sich also ebenfalls im Wesentlichen auf die westdeutsche Schulkultur. Sicher wäre es auch interessant, die westdeutsche mit der ostdeutschen ... und der französischen Schulkultur zu kontrastieren.

Es soll auch noch einmal darauf hingewiesen werden, dass es sich bei diesem Text nicht um eine objektive Vergleichsstudie des französischen und des deutschen Schulsystems handelt. Es geht hier vielmehr um eine Betrachtung der beiden Schulkulturen und darum, wie sie von den Lehrkräften, die an entsprechenden Einrichtungen im Nachbarland arbeiteten, wahrgenommen wurden. Die Reflexion über Kulturen beruht immer auf subjektiven Sichtweisen. Das ist bei diesem Text nicht anders. Er ist geprägt von den Sichtweisen der Lehrer, die über ihre Erfahrungen berichten, und von meiner eigenen subjektiven Sicht. Es handelt sich hier also um eine Abfolge von zwei Arten subjektiver Wahrnehmung. Ich bin Französin und bin in Frankreich zur Schule gegangen. Ich stamme aus einer Lehrerfamilie und bin selbst Lehrerin in Frankreich. Aber auch Deutschland ist mir vertraut. Ich habe dort gelebt und gearbeitet und ich bin mit einem Deutschen verheiratet. Wir haben zwei Kinder und dadurch die Möglichkeit, uns bei Erziehungsfragen mit deutschen und französischen Standpunkten auseinanderzusetzen. Kurzum: ich kann von mir behaupten, „zwischen“ oder „in“ beiden Kulturen zu leben, was meine Sichtweise prägt und in meine Ausführungen einfließt.

¹ DFJW (Hrsg.): In der Schule des anderen unterrichten: Gekreuzte Blicke von Lehrern aus Deutschland und Frankreich, Berlin 2001

Gekreuzte Blicke – das „Fremde“ aus der Sicht der Grundschullehrer

In allen Erfahrungsberichten – gleichgültig ob sie von französischen oder deutschen Lehrern verfasst wurden – spielen die ersten „Befremdlichkeiten“ im anderen Land eine wichtige Rolle, so dass man aus den Berichten an dieser Stelle Porträt-Typen ableiten kann. Wahrscheinlich werden Sie diese Porträts als überzeichnet empfinden. Sie spiegeln aber nur die Wahrnehmung eines jeden Lehrers wieder, der beim Eintritt in das andere System das „Fremde“ einer Sichtweise unterzieht, die durch sein „eigenes“ Schulsystem und seinen eigenen kulturellen Bezugsrahmen geprägt ist.

Porträt-Typen

Der französische Grundschüler (aus der Sicht deutscher Lehrer): er hat den ganzen Tag Unterricht (von 8 Uhr 30 bis 16 Uhr 30 mit einer anderthalbstündigen Mittagspause) und das schon in der Regel mit drei Jahren, das heißt mit dem Eintritt in die *école maternelle*². Eigentlich müsste er *superintelligent* sein, schließlich verbringt er doch so viel Zeit in der Schule! Tatsächlich aber zeigt er wenig Eigeninitiative, möglicherweise weil er wenig Zeit hatte zum Spielen oder um seine persönliche Kreativität zu entwickeln. Abgesehen von den großen Ferien (die zwei Monate im Sommer sind eine tiefgreifende Zäsur im Schuljahr) steckt er in einem System, in dem alle Lernfortschritte vom Lehrer gelenkt und geplant werden. Der Grundschüler ist sehr diszipliniert. Wenn es klingelt, bildet er mit seinen Klassenkameraden eine Zweierreihe. In einer vorgegebenen Ordnung geht er bis zur Klassenzimmertür. Dort wartet er, bis der Lehrer sagt: „Geht hinein!“ Er setzt sich leise hin. Während die rituelle Frage „*qui mange à la cantine?*“³ geklärt wird, kann er sich noch ein paar Minuten mit seinem Nachbarn – brav flüsternd - unterhalten. Danach muss er still sein und sich auf den Unterricht konzentrieren. Er hat großen Respekt vor dem Lehrer: bereitwillig unterwirft er sich seiner Autorität und leistet den Anforderungen des Lehrers genau Folge; außerhalb des Unterrichts, auf dem Schulhof oder sogar in der Stadt verhält er sich seinem Lehrer gegenüber respektvoll und höflich. Er ist ängstlich und sehr darauf bedacht, gute Noten nach Hause zu bringen. Er lernt seinen Stoff auswendig, auch wenn er ihn nicht voll und ganz verstanden hat, oder er nicht weiß, worin der Sinn der Lektion besteht.

Der deutsche Schüler (aus der Sicht französischer Lehrer): Das Kind ist König. Es ist laut, undiszipliniert, autonom, spontan, respektlos. Es sagt frei seine Meinung und hat Probleme, aufmerksam zu sein. Es betritt das Klassenzimmer wie ein Tornado und fängt gleich an mit seinen Klassenkameraden zu raufen. Selbst wenn der Lehrer das Klassenzimmer betritt, wird meist weiter gerauft. Der Lehrer braucht Fingerspitzengefühl, Psychologie und einen guten Grund, um mit dem Unterricht zu beginnen. Wenn der Unterricht einmal begonnen hat, kann das Schulkind endlich sein Butterbrot herausholen. Wenn der Lehrer dann mit viel Mühe seinen Unterricht fortsetzt, steht es auf und leiht sich von einem Freund am anderen Ende des Klassenzimmers ein Heft aus. Wenn es mit etwas nicht einverstanden ist, wird dies lautstark kundgetan. Der Lehrer eröffnet dann eine fruchtbare (oder auch nicht fruchtbare) Diskussion, die zu einer gemeinsamen Entscheidung führt und alle Schüler auf eine neue Aktivität einstimmt.

Der französische Lehrer (porträtiert von den deutschen Lehrern): Er ist ein Staatsdiener. Seine Rolle als „*maître*“⁴ verleiht ihm eine gewisse Autorität. Er ist streng und weiß, wie man Disziplin durchsetzt. Im Allgemeinen verlangt er viel von den Schülern. Er bemuttert – wie ein deutscher Lehrer dies ausdrückte – die Kinder überhaupt nicht, auch nicht die ganz Kleinen. Im Gegenteil: sein Verhältnis zu den Schülern ist distanziert, aber durchaus

² Die *école maternelle* ist eine Vorschule, in die 95% der französischen Kinder gehen.

³ *wer isst in der Kantine* : viele französische Schüler gehen nicht nach Hause zum Mittagessen. Sie werden im Rahmen eines komplementären Angebots betreut. Die Betreuer gehen mit ihnen in die Schulkantine. Nach dem Essen und vor dem Nachmittagsunterricht animieren sie die Kinder zu Spielen aller Art.

⁴ so wird er von seinen Schülern angesprochen

freundschaftlich. Er scheint die Schüler keineswegs als Individuen zu betrachten. Dennoch nimmt er sie sehr aufmerksam wahr. Er muss alle Fächer unterrichten, auch wenn er für einige dieser Fächer nicht ausgebildet ist. Es gibt keine Versammlungen, auf denen man über Pädagogik reden könnte. Ein Austausch von Lehrmethoden und –techniken findet nur in sehr begrenztem Maße statt. Dafür hat der Lehrer sehr viel Schreibarbeit zu leisten, wenn eine Aktivität den üblichen Unterrichtsrahmen sprengt (Verwaltungsformulare ausfüllen, Genehmigungen einholen, etc.).

Der deutsche Lehrer (porträtiert von den französischen Lehrern): Er steht ständig unter Zeitdruck. In der kurzen Unterrichtszeit am Vormittag (von 7 Uhr 50 bis 13 Uhr) kann er nur mit Mühe den vorgesehenen Unterrichtsstoff bewältigen. Er ist sehr geduldig und muss ständig mit den Schülern und den Eltern (über den Unterrichtsstoff, über die Aufgaben, etc.) verhandeln. Er wird nie laut und unterhält ein kameradschaftliches Vertrauensverhältnis mit den Schülern. Er hat immer ein offenes Ohr für die Bedürfnisse und Forderungen eines jeden Schülers. Der Lehrer ist ein Erwachsener wie jeder andere auch. Er genießt in den Augen der Schüler keinen Sonderstatus. Wenn er als Lehrer respektiert werden will, muss er eine ganze Reihe von Fähigkeiten unter Beweis stellen: er muss das Interesse der Schüler wecken können, er muss motivieren, eine Gruppe leiten und Lerninhalte vermitteln können. Und er muss zuhören, den Lernprozess begleiten und Ratschläge geben können. In seiner Tasche hat er immer einige Spiele, mit denen er schwer verdauliche, aber unverzichtbare Lerninhalte „durchkriegt“. Ziemlich häufig tauschen sich die Kollegen untereinander über pädagogische Ansätze aus. Wenn die Lehrer in langen Verhandlungen erreicht haben, dass die Schüler am Unterricht aktiv mitarbeiten, müssen sie sich auch noch mit den Eltern herumschlagen. Die nämlich beanspruchen für sich das Recht, die Arbeit und die pädagogischen Ansätze des Lehrers unter die Lupe zu nehmen. So bleibt dem Lehrer nichts anderes übrig als pädagogische Versammlungen vorzubereiten, auf denen gemeinsam mit den Eltern eine Erziehungs- und Lernkultur entwickelt wird.

Die deutsche Schule:

Das Schulgebäude bietet viel Platz. Die Räume sind hell und mit Teppichboden ausgelegt. Neue Schultafeln, die (durch entsprechende Laufleisten) auf Augenhöhe der Schüler heruntergefahren werden können, sollen daran erinnern, dass die Tafel als „*heiliger Ort der Wissensvermittlung*“ nicht ausschließlich von den Lehrern beansprucht werden darf, sondern dass Wissen durch die Schüler und mit ihnen entsteht. Was die Materialausstattung angeht, gibt es keinen Grund zur Klage. Es ist alles da, wovon man träumen kann und sogar noch mehr!

Der Schulhof ist groß. Die Kinder können gehen, wohin sie wollen. Während den Pausen können sie die Schulgebäude betreten oder verlassen, wie es ihnen passt. Sie können sogar das Schulgelände verlassen, um sich am „Imbiss“ gegenüber, einem untrennbaren Anhängsel einer jeden Schule in Deutschland, etwas zu essen zu kaufen.

Die französische Schule:

Abgesehen von den Zeiten, an denen der Unterricht beginnt oder endet, kann das Schulgelände weder betreten noch verlassen werden. Die entsprechenden Türen sind geschlossen, ja sogar abgeschlossen. Der Schulhof ist von einer zwei Meter hohen Mauer umgeben, die verhindert, dass sich die Kinder während den Pausen „verdrücken“! Die Schule ist „klein“, eine Klasse pro Lehrer. Die Ausstattung ist schlecht beziehungsweise kärglich. Es gibt keine zusätzlichen Räume für besondere Aktivitäten. Die Zahl der Fotokopien wird streng kontrolliert. Es gibt keine Sporthalle und keinen Raum für Bewegungsübungen. In einigen Fällen ist die Bibliothek auf das Mindestmaß zurückgestutzt... Und so wenig Lehrmaterial! Im Lauf seines Berufslebens trägt und bastelt jeder Lehrer seine eigenen pädagogischen Werkzeuge zusammen. Es scheint so, dass die Schulen in den sozial benachteiligten Vierteln besser ausgestattet sind und das bekommen, was sie verlangen.

Es handelt sich hier um Karikaturen. Aber jenseits der subjektiven Sichtweisen der Lehrer, die auf einem anderen Schulsystem beruhen, zeichnen sich einige grundlegende Unterschiede ab: sie betreffen das Verhältnis zur Autorität, das Verhalten der Schüler, die pädagogische Rolle oder gar die Stellung der Eltern im jeweiligen Schulsystem.

«Pédagogie» oder „Pädagogik“?

„Lorsqu'on arrive dans une école allemande, on peut avoir l'impression de recommencer tout à zéro.“⁵ – „Kaum eine einzige Erfahrung wird mir hier in Frankreich etwas nützen“

Die Pädagogik ist definitionsgemäß das Wissen und das „Know-how“ des Lehrers, sein Fachgebiet. Man könnte also meinen, das handwerkliche Vermögen würde die berufliche Integration und damit die Integration in das Gastland der ausländischen Lehrer erleichtern. Tatsächlich aber erweisen sich die französische und die deutsche Schulkulturen als so unterschiedlich, dass es schwierig ist, die pädagogischen Techniken einfach nur von einem System in das andere zu übertragen. Die folgenden Aussagen lassen das Ausmaß dieser Unterschiede erkennen:

Die «pédagogie» in Frankreich

Die deutschen Lehrer bezeichnen die französischen Pädagogik-Ansätze mit Begriffen wie „*Frontalunterricht*“. Die Unterschiede zwischen beiden Systemen werden auf die Formeln „*mehr Pädagogik in Deutschland*“ und „*mehr Wissensvermittlung in Frankreich*“, „*peu d'autonomie, beaucoup de notes. On fait davantage de place aux reproches qu'aux compliments*“⁶, „*il y a peu de place pour l'initiative personnelle*“⁷ gebracht. Die Rede ist auch von einem „*überwiegend kognitiven und lehrerzentrierten Lernprozess*“⁸ und von „*beaucoup de travail après le cours*“⁹. In diesem Licht erscheint das Unterrichtswesen in Frankreich als bloße Wissensvermittlung, und die Pädagogik – wenn man hier überhaupt noch von Pädagogik reden kann – als völlig lehrerzentriert. Keine Gedanken scheine man sich über die Entwicklung des Kindes, über seine Kreativität und Eigeninitiative sowie über seine Autonomie zu machen. Kurzum: es handle sich hier um einen Unterricht, der eher auf quantitativ messbaren Ergebnissen (Noten) als auf Lernprozessen beruht.

Die Pädagogik in Deutschland

Demgegenüber halten die Franzosen den Unterricht auf der anderen Seite des Rheins für zu spielerisch, zu unstrukturiert und zu inhaltsarm. Er ähnele mehr dem Animationsprogramm in einem Ferienlager¹⁰ als einem wirklichen Lernen in der Schule: „*une didactique à base de jeux et de chants, ce qui me fait dire tout de suite c'est la colonie de vacances*“, „*plus de ‚Spiel und Spass‘ en Allemagne mais trop de ‚Bastelei‘ fait à leur place*“, „*c'est le cirque dans les classes et je me demande ce que les élèves peuvent bien apprendre dans ce bruit, dans cet enseignement sans objectifs clairs sans démarche construite.*“, „*Le contenu des séances m'a paru réduit*“, „*Les élèves font en 1. Klasse des choses que l'on fait chez nous en maternelle*“, „*La progression en lecture et écriture m'a semblée moins ambitieuse qu'en France*“.¹¹

⁵ Wenn man in einer deutschen Schule ankommt, hat man den Eindruck mit allem wieder bei Null anzufangen – vgl. DFJW (Hrsg.): In der Schule des anderen unterrichten: Gekreuzte Blicke von Lehrern aus Deutschland und Frankreich, Berlin 2001, S. 34

⁶ wenig Autonomie, viele Zensuren. Viele Vorwürfe, wenig Lob.

⁷ Es gibt wenig Raum für Eigeninitiative.

⁸ „le processus d'apprentissage est essentiellement cognitif et centré sur l'enseignant“

⁹ Viel Arbeit nach dem Unterricht

¹⁰ ... was aus dem Munde eines Lehrers ein Affront ist!

¹¹ eine Didaktik, die auf Spielen und Liedern beruht, was mich gleich an ein Ferienlager erinnert“, „mehr ‚Spiel und Spaß‘ in Deutschland, aber an deren Stelle letztlich auch zu viel ‚Bastelei‘, „das Klassenzimmer ist ein Tollhaus, und ich frage mich, wie die Schüler bei einem solchen Lärm, in einem Unterricht ohne klare Lernziele, ohne durchdachte Lernstrategie sinnvoll lernen können.“ „Ich hatte den Eindruck, dass die Inhalte der Unterrichtseinheiten sehr gering waren“, „die Schüler machen Dinge in der ersten Klasse, die man bei uns in der école maternelle durchnimmt.“ „Die Lernprogression beim Lesen und beim Schreiben erschien mir weniger anspruchsvoll als in Frankreich.“ vgl. DFJW (Hrsg.): In der Schule des anderen unterrichten: Gekreuzte Blicke von Lehrern aus Deutschland und Frankreich, Berlin 2001,

Die gekreuzten Blicke zeugen von der Ratlosigkeit, dem Unverständnis und dem Zweifel gegenüber den pädagogischen Ansätzen im Nachbarland, und zwar in einem Maße, dass man sich wirklich fragen muss, ob die Begriffe „*pédagogie*“ und „*Pädagogik*“ wirklich ein und dasselbe semantische Feld abdecken. Zweifellos liegen den beiden Begriffen unterschiedliche Philosophien, Konzepte und Praktiken zugrunde.^{12 13}

Gewiss haben nicht alle Lehrer, die an diesem Austauschprogramm teilgenommen haben, so negativ auf die pädagogischen Paradigmen im Nachbarland reagiert. Hier wurden bewusst die harschesten Aussagen ausgewählt, um aufzuzeigen, was für extreme Negativreaktionen auf kulturelle Unterschiede möglich sind. Das ging manchmal so weit, dass der kulturelle Unterschied nicht toleriert und das andere System abgelehnt wurde. Von einer pädagogischen Bereicherung kann bei solchen Erfahrungen mit dem Austausch auch nicht annähernd gesprochen werden. Im Gegenteil: man zog sich auf seine eigenen Werthaltungen zurück und die Austauscherfahrung führte zu Intoleranz.

Die Andersartigkeit war die erste verunsichernde und bisweilen schmerzhafteste Feststellung. Wenn man bei dieser Feststellung nicht stehen bleiben möchte, muss man versuchen die Diskrepanzen und unterschiedlichen Auffassungen auf ihre Ursprünge, Ursachen und Folgen hin zu untersuchen, bevor man sich als Lehrer so gut es eben geht in das neue Umfeld einbringen kann, das heißt innerhalb des neuen Systems schöpferisch tätig wird und dabei dessen Möglichkeiten nutzt.

Das Verhältnis zur Autorität

Aus allen Berichten lässt sich herauslesen, dass das Verhältnis zur Autorität der augenfälligste und schockierendste Unterschied zwischen den Schulkulturen war.

Auch wenn sich die Autorität in der Schule auf ein bestimmtes Verhältnis zu einem Regelwerk bezieht, das den Rahmen für das Leben und Lernen innerhalb der Schüler-Lehrer-Beziehung absteckt, so unterscheidet sich doch die Art und Weise, wie diese Autoritätsbeziehung in den beiden Schulkulturen hergestellt wird. Es ist interessant in beiden Systemen zu sehen, wie, durch wen und für wen dieses Regelwerk in Kraft gesetzt wird, wer dafür bürgt und durch wen Verstöße dagegen sanktioniert werden.

Ein französischer Lehrer definiert seine Aufgabe folgendermaßen: „*j'exerce une fonction d'autorité sur mes élèves, fonction que je ne peux galvauder. Les élèves ne sont pas des partenaires qui peuvent négocier en connaissance de cause. C'est l'idéal républicain qui, à travers moi, impose sa loi : je sais où est l'intérêt de l'élève et je construis mon enseignement en sachant exactement où il faut conduire l'enfant. Les programmes et instructions, que je conteste à l'occasion, sont pour moi le fil conducteur, la loi.*“¹⁴. In der französischen Schulkultur setzt der Lehrer als Vertreter des Staates das Gesetz durch, das von der Republik eingesetzt wurde. Es wird auf alle Bürger und durch das Schulsystem insbesondere auf die Schüler angewandt. Der Lehrer hat die Aufgabe, diesem Gesetz Geltung zu verschaffen, er bürgt dafür. Der Staat macht das Gesetz, und der Lehrer repräsentiert es an der Schule.

Ganz anders stellt sich die pädagogische Beziehung in Deutschland dar: Die Grundlage der Erziehung bildet das *persönliche Verhältnis zwischen einem Erwachsenen und einem*

¹² vgl. dazu auch Die pädagogische Beziehung in interkulturellen Begegnungen, Arbeitstexte des DFJW, Nr.11

¹³ vgl. <http://www.ofaj.org/paed/texte/rejped.html>

¹⁴ *Ich übe eine Autoritätsfunktion gegenüber meinen Schülern aus. Ich darf diese Funktion nicht missbrauchen. Die Schüler sind keine Verhandlungspartner, die mit der Materie vollständig vertraut sind. Ich muss das republikanische Ideal durchsetzen: ich kenne das Interesse des Schülers, und ich richte meinen Unterricht danach aus, ich weiß genau, wohin ich den Schüler führen muss. Auch wenn ich die Lehrpläne und Vorgaben gelegentlich anzweifle, sind sie für mich nichtsdestotrotz der Leitfaden, das Gesetz - vgl. DFJW (Hrsg.): In der Schule des anderen unterrichten: Gekreuzte Blicke von Lehrern aus Deutschland und Frankreich, Berlin 2001, S. 122*

Wesen, das sich gerade herausbildet, das seinen Lebensweg selbst findet und dabei Gestalt annimmt, das heißt eine eigene Persönlichkeit entwickelt. [...] Der Erzieher muss das persönliche Recht des jungen Menschen auf eine eigene Entwicklung und auf Selbstverwirklichung gegen alle nicht gerechtfertigten Ansprüche von außen verteidigen. Vor allem muss er ihm beibringen, wie er sich illegitimen Anweisungen seitens der Gesellschaft entziehen kann. [...] Pädagogische Beziehungen beruhen auf einem Interaktionsverhältnis. Das Kind ist nicht nur ein Erziehungsgegenstand, sondern wird als ein eigenständiges Wesen angesehen, dem man das Recht zugesteht, auf die pädagogische Beziehung einzuwirken.¹⁵¹⁶ In den pädagogischen Beziehungen, wie sie in Deutschland vorherrschen, sind der Schüler und der Lehrer Partner. Gemeinsam arbeiten sie daran, die Entwicklungspotenziale des „zu Erziehenden“ (des Schülers) zur Geltung zu bringen und dessen kritischen Geist zu entwickeln. Die Regelwerke müssen zwischen den betroffenen Interessengruppen, das heißt zwischen dem Lehrer und den Schülern ausdiskutiert und ausgehandelt werden. Jede Vorschrift einer übergeordneten Autorität kann in Frage gestellt und zurückgewiesen werden: sie ist nicht per sé legitim. In dieser Funktion steht der Lehrer für zivilen Ungehorsam, indem er dafür sorgt, dass ein ‚Gesetz von oben‘ nicht auf „blinden Gehorsam“ bauen kann. Stattdessen hat er die Aufgabe, die Schüler dazu zu bringen, in einem gemeinschaftlichen Prozess Regeln aufzustellen, die für die ganze Gruppe gelten. Hinter diesem Prinzip steckt auch die Kultur des Mitentscheidens, d.h. dass die Schüler vor Entscheidungen nicht nur angehört werden, sondern dass sie über Regeln, die sie betreffen, mitentscheiden.

Natürlich muss man diese Prinzipien relativieren. Im Unterrichtsalltag werden sie von der Persönlichkeit des Lehrers und von seinem persönlichen Verhältnis zur Autorität ausgefüllt. Und auch in Frankreich entwickeln sich die „*conseils d'École*“¹⁷ weiter und versuchen den Schülern mehr Mitwirkungsmöglichkeiten bei der Gestaltung des Schulalltags einzuräumen. Und doch wird die Disziplin nach wie vor an französischen Schulen im Großen und Ganzen deutlich restriktiver gehandhabt als an deutschen. Hinter dieser Feststellung stecken grundlegend verschiedene, ja sogar gegensätzliche Erziehungsprinzipien und –philosophien.

Erziehungssysteme

Die Schule ist nur die Spitze vom Eisberg eines ganzen Systems, das von Werten, Strukturen und unterschiedlichen Regelungen bestimmt wird, die sich im Laufe der Geschichte durch die Abfolge unterschiedlicher gesellschaftlicher Verhältnisse in einem jeden Land entwickelt haben. Ein Lehrer vergleicht das französische mit dem deutschen System und kommt zu folgendem Schluss: „*Die Rolle des Schulsystems ist die Erziehung zum „citoyen“, zum Staatsbürger, während bei uns eher die freie Entfaltungsmöglichkeit der kindlichen Anlagen im Vordergrund steht.*“¹⁸ Um bei der Entschlüsselung der Schulkultur im Nachbarland weiter zu kommen, ist es interessant einen Blick darauf zu werfen, wie sich die Schule als Erziehungssystem im Laufe der Geschichte eines Landes herausgebildet hat.

¹⁶ vgl. Arbeitstexte des DFJW N°11, S.12-14

¹⁷Im « conseil d'école » sitzen alle Lehrer einer Schule, ein Vertreter der Stadtverwaltung, ein Elternvertreter von jeder Klasse und ein vom Departement bestellter Vertreter des nationalen Bildungsministeriums. Dieser Rat hat eine doppelte Ausrichtung. Er hat eine beratende Funktion (vor allem bei den Fragen, die schulische Aktivitäten der Kinder außerhalb des eigentlichen Unterrichts betreffen), und er hat eine Informationsfunktion (informiert wird über alle Projekte der Schule und auch über pädagogische Ansätze). Der « conseil d'école » soll also die Eltern nicht in den Entscheidungsprozess mit einbeziehen, sondern über die pädagogischen Maßnahmen im weitesten Sinne informieren. Eine beratende Rolle spielen die Eltern folglich nur bei der Frage, wie die Kinder in der Schule in der Zeit betreut werden, in der kein Unterricht stattfindet. Dies betrifft die Pausen im Allgemeinen und die Mittagspause im Besonderen. Dies betrifft aber auch die Zeiten unmittelbar vor dem Unterricht und nach dem Unterricht, in denen die Kinder nicht mehr beziehungsweise noch nicht wieder in elterlicher Obhut sind. Die Zusammensetzung des « conseil d'école » zeigt, dass der Staat auch hier und zwar gleich in doppelter Hinsicht vertreten ist: durch den Vertreter der Stadtverwaltung sowie durch den gebietskörperschaftlich verantwortlichen Vertreter der nationalen Schulbehörde.

¹⁸ vgl. DFJW (Hrsg.): In der Schule des anderen unterrichten: Gekreuzte Blicke von Lehrern aus Deutschland und Frankreich, Berlin 2001, S. 106

In Deutschland

Nach dem Zweiten Weltkrieg, der Deutschland brandmarkte, wollte man beim Wiederaufbau des Landes Sorge dafür tragen, dass sich eine solche Tragödie für Europa und eine solche Schande für Deutschland nicht wiederholen konnte. Der Schule und dem ganzen Erziehungssystem wurde dabei besonders viel Aufmerksamkeit geschenkt. Hatte nicht die autoritäre Tradition, die sowohl an den Schulen als auch in den Jugendbewegungen vorherrschte, dazu beigetragen, junge Deutsche zu „produzieren“, die sich folgsam und gehorsam der Sache Hitlers verschrieben und beispiellose Gräueltaten begingen? Ein ganzes Erziehungssystem musste überdacht und grundlegend neu ausgerichtet werden. Die Vorstellung von der Schule als einem Werkzeug des Staates zur Formung der Staatsbürger konnte nicht mehr hingenommen werden. Das NS-Regime war das einzige zentralisierte System in der deutschen Geschichte gewesen. Um die staatlichen Einflussmöglichkeiten zu verringern, wurden Bildung und Erziehung in der BRD dezentralisiert. Jedes Bundesland verfügt über ein eigenes „Kultusministerium“, das im Rahmen allgemeiner bundespolitischer Zielsetzungen Lehrpläne, Schulformen, Abschlussarten vorgibt und Lehrer einstellt, etc. Folglich können die Schulformen von einer Region zur anderen unterschiedlich sein, vor allem was die Zahl der Schuljahre, die Lehrinhalte, die gesetzlichen Vorschriften und auch den Fremdsprachenunterricht, etc. anbetrifft.

Es ging damals um weit mehr als nur um eine einfache Umstrukturierung. Man musste die Ausrichtung und die Fundamente des gesamten Schulwesens revidieren, um eine pädagogische Philosophie und Deontologie als Grundlage für eine neue Schulkultur zu entwickeln, die im Gegensatz zur autoritären Tradition stand, die bis 1945¹⁹ vorherrschte. Dieser Reflexionsprozess führte dazu, dass sich eine pädagogische Strömung herausbildete, die eng mit dem Namen des Pädagogen Nohl verbunden ist, und die die Beziehung zwischen „*Erzieher und Edukanden*“, zwischen Lehrer und Schüler in den Mittelpunkt stellt. Bis heute basiert die wissenschaftliche Pädagogik auf diesem Modell. Die Grundlage der Erziehung ist demnach das persönliche Verhältnis oder vielmehr das persönliche Vertrauensverhältnis zwischen einem Erwachsenen und einem Heranwachsenden. Aufgrund dieser Beziehung hilft der Lehrer dem Kind, dem Jugendlichen seine Potenziale und Fähigkeiten zu entwickeln. Die Schule soll dem Kind helfen, ein verantwortungsbewusster und kritischer Erwachsener zu werden und sie muss dafür die notwendigen Mittel bereitstellen. Der Erzieher (der Lehrer) muss die Selbstentfaltung und die individuelle Persönlichkeitsentwicklung des Kindes sichern. Er muss das Kind gegen missbräuchliche Vorschriften wappnen und ihm zu einem kritischen Geist gegenüber der Gesellschaft verhelfen. Vor diesem Hintergrund versteht man leicht, warum Disziplinfragen nicht durch auferzwungene Vorschriften, sondern durch Verhandlungen mit den Betroffenen geregelt werden. In diesem Erziehungskonzept orientiert sich der Unterricht am Individuum, und kognitives Lernen bildet den „Mehrwert“ zur persönlichen Entwicklung der Fähigkeiten eines jeden Schülers.

In Frankreich

Das französische Schulwesen hat sich kontinuierlicher herausgebildet, und zwar mit der Republik und für die Republik. Die Schule hat in Frankreich eine in hohem Maße nationale Identität (man spricht von der „*Education Nationale*“) angenommen. Geprägt wurde diese Identität durch Werte wie Laizismus, Gleichheit und Staatsbürgerlichkeit, also durch Werte, die eng mit der Republik verknüpft sind:

¹⁹ Dieses autoritäre Modell war zum Teil schon unter Wilhelm II entwickelt worden. Verstärkt wurde der autoritäre Charakter dieses Systems im Nationalsozialismus, in dem das Erziehungssystem sich nicht nur auf das Schulwesen erstreckte, sondern die gesamte Erziehung der Jugend durch die nationalsozialistischen Jugendorganisationen mit einschloss.

- Die Schule als laizistische Institution auf der Grundlage des Gesetzes von 1905²⁰; danach ist jede Kundgebung und Ausübung religiöser Überzeugungen innerhalb der Schule verboten. Die Laizität gewährleistet so die Gewissens- und Religionsfreiheit, indem sie Glauben und religiöse Handlungen dem Bereich des Privatlebens²¹ zuweist. Religion wird also im Rahmen der Schule²² nicht unterrichtet.
- Staatsbürgerlichkeit als Erziehungsziel: die Institution Schule sorgt dafür, dass die künftigen französischen Staatsbürger lernen, wie man zusammenlebt und wie man im jeweiligen Umfeld handelt.
- Das Gleichheitsprinzip im Schulwesen: der Unterricht muss allen Kindern Frankreichs und Navarras unabhängig von ihrer kulturellen, sozialen und regionalen Herkunft die gleichen Möglichkeiten bieten, um zu einem zufrieden stellenden Bildungsgrad zu gelangen. Es sei daran erinnert, dass die Schule zu Beginn des 20. Jahrhunderts mit der Aufgabe betraut war, das noch sehr bäuerlich geprägte Land²³ auf kultureller Ebene zu vereinheitlichen und das Bildungsniveau der Franzosen anzuheben. An der Gleichheit als hohem Wert wurde festgehalten, und so hat die Schule auch heute noch die Aufgabe, die sozialen Ungleichheiten²⁴ einzudämmen.

Man kann das französische Erziehungssystem insofern als kollektivistisch bezeichnen, als dass die Kinder als Gleiche hinsichtlich ihrer Rechte auf Bildung angesehen werden. Die kulturellen, sozialen und individuellen Besonderheiten finden nur dann Beachtung, wenn das Kind mit dem so genannten „normalen“ Schulbetrieb nicht zurecht kommt.

Es gibt nur das eine und einheitliche französische Bildungssystem mit dem Bildungsministerium in Paris als Mittelpunkt. Dort wird die Erziehung von Tausenden von Schülern organisiert und inszeniert, indem Lehrpläne und Diplome festgelegt und regelmäßig landesweite Auswertungen, etc. durchgeführt werden. Alle Kinder können dieselbe Schullaufbahn durchlaufen, unabhängig davon, ob sie in Paris, in Marseille, in Brest oder gar in einem Übersee-Departement wohnen. Der Lehrer ist ein Beamter, ein Vertreter der Institution (noch bis vor kurzem sprach man von einem Grundschullehrer als einem „*instituteur*“²⁵) und folglich des Staates. Meist sieht er in seinem Beruf eine wahre Berufung²⁶ und übt dank seines Status eine gewisse Autorität auf die Schüler aus.

Unterschiedliche Vorstellungen von Verantwortung

²⁰ Dieses Gesetz gilt für ganz Frankreich abgesehen von den beiden Departements im Elsass und dem Departement „Moselle“, die zu Deutschland gehörten, als das Gesetz verabschiedet wurde. Diese drei Departements werden „konkordatär“ genannt, das heißt, die Pfarrer und die Rabbiner sind Staatsangestellte, und der Religionsunterricht findet in den staatlichen Schulen statt.

²¹ Nur zur Erinnerung: man denke an die wiederholten Fälle, als islamische Schülerinnen mit dem Kopftuch im Unterricht erschienen. Das Tragen des Kopftuches wurde als Zeichen der Angehörigkeit zu einer Religionsgemeinschaft angesehen und infolgedessen in jeder laizistischen französischen Schule verboten.

²² Fügen wir jedoch hinzu, dass die Laizität angesichts der neuen Ansprüche auf eine kulturelle Identität (Zunahme des Islamismus sowie jeder Form von Fundamentalismus, des Sektenwesens und der Intoleranz, etc...) neu definiert werden muss: es geht vor allem darum, im französischen Schulwesen „Phänomene der Religionen“ zum Unterrichtsgegenstand zu machen. Ganz pluralistisch würden da verschiedene Religionen vorgestellt werden, auf die unsere heutigen Zivilisationen gründen.

²³ Zu Beginn des 20. Jahrhunderts hat die Schule das Französische als die alleinige Unterrichtssprache durchgesetzt. Dem ist noch hinzuzufügen, dass während des ersten Weltkriegs nicht wenige Bretonen den Tod fanden, weil sie die auf französisch erteilten Befehle nicht verstanden hatten.

²⁴ Verweisen wir exemplarisch darauf, dass der Bildungsminister Mitte der 1980er Jahre zum Ziel erklärte, dass 80% aller Schüler eines Jahrgangs das Abitur ablegen.

²⁵ Im Französischen verweist allein schon der gemeinsame Wortstamm auf den engen Funktionszusammenhang zwischen dem (Grundschul-) Lehrer, dem „*instituteur*“ und dem Staat als der „*institution*“ schlechthin.

²⁶ Als Beleg dafür sei der erfolgreiche Dokumentarfilm „Haben und Sein - Etre et avoir“ angeführt. Er kam im September 2002 in die Kinos und handelt vom großen persönlichen Engagement eines Grundschullehrers auf dem Land, mit dem er seinen Schülern die Grundlagen des Schreibens und Rechnens beibringt.

„ ... nous sommes prisonniers d'un système où nous devons endosser tant de responsabilités que nous ne pouvons faire confiance aux élèves.“²⁷ In Frankreich steht ein Schulkind unter der Verantwortung des Staates²⁸. Als dessen Vertreter muss der Lehrer nicht nur für die Bildung und die Erziehung des Schülers sorgen, sondern auch für alle Zwischenfälle, Unfälle und Schäden Verantwortung tragen, die das Kind im Rahmen schulischer Aktivitäten erleidet. Wenn alle vorgeschriebenen Sicherheitsvorkehrungen eingehalten worden sind, liegt die Verantwortlichkeit beim Lehrer.

Da der Staat für die Kinder während des Schulbetriebs verantwortlich ist, wurde ein rigider und äußerst enger verwaltungstechnischer und rechtlicher Rahmen geschaffen, wodurch gegenwärtig jede schulische Aktivität durch eine Vielzahl von Vorschriften flankiert wird. Diese Vorschriften beschreiben sehr genau die rechtlichen Rahmenbedingungen und die Sicherheitsvorkehrungen, die für jede Aktivität berücksichtigt werden müssen. Auch aus diesem Grund dürfen die Schüler das ummauerte Schulgelände nicht betreten und verlassen, wie es ihnen gefällt. Es ist notwendig, dass ein Elternteil oder die Person, die das Kind normalerweise von der Schule abholt, den Lehrer von seiner Verantwortung für das Kind entbindet. Vor diesem Hintergrund entsteht ein ganzes Regelwerk, das die Kinder während des Schulbetriebs schützen sollen. Dazu gehört die Beaufsichtigung der Schüler während der Pause, beim Betreten und Verlassen der Schule, die „plans vigipirate“²⁹, etc.

Die Schule in Frankreich ist kein zugänglicher Ort: Die Türen sind außerhalb der Einlass- und Auslasszeiten verschlossen. Man braucht eine Genehmigung, um in die Schule zu gelangen. Im Übrigen endet in der französischen Schulkultur die Rolle der Eltern an der Schulpforte. Die jüngsten Bemühungen des Bildungsministeriums, einen regelmäßigen Austausch zwischen den Eltern, der Schule und dem Schüler in Gang zu bringen, fanden ein sehr schwaches Echo bei den Lehrern und auch bei den Eltern selbst.

In Deutschland hat der Lehrer zwar auch die Aufgabe, die Schüler zu beaufsichtigen, aber man macht ihn nicht im engeren Sinne des Wortes verantwortlich für das Kind. Seine Verantwortung ist im Wesentlichen moralischer Natur. Er soll dem Kind helfen, seine Fähigkeit, seine Eigenständigkeit und seinen kritischen Geist zu entwickeln, um aus ihm einen Staatsbürger, einen engagierten gesellschaftlichen Akteur zu machen. Diese Verantwortung übernimmt er voll und ganz, und zwar gegenüber den Eltern und auch mit ihnen zusammen. Tatsächlich muss er für seinen pädagogischen Ansatz einstehen und offen über ihn diskutieren können. Die Eltern haben ein Recht darauf, einen kritischen Blick auf alles zu werfen, was in der Schule geschieht. Sie machen sich Gedanken über pädagogische Fragen, diskutieren mit und werden dazu auch ausdrücklich ermuntert. Der Lehrer wird als Partner der Eltern bei der Erziehung des Kindes angesehen. Es gibt keine scharfe Trennung zwischen der Erziehung (in der Familie) und der Bildung (in der Schule), sondern einen fließenden Übergang zwischen beiden Bereichen, wobei allerdings der Erziehung ein höherer Stellenwert beigemessen wird.

Die Schule: Bruch oder Fortführung der Erziehung in der Familie?

Das Erziehungssystem ist der Ort, an dem das Kind lernt mit seinesgleichen auszukommen, und wo es mit Erwachsenen, die nicht seine Eltern sind, konfrontiert wird. Die Schule ist für das Kind eine wichtige Sozialisationsinstanz. Allerdings wird diese Lebensphase in Frankreich und in Deutschland völlig anders erlebt. Die französische Soziologin Béatrice Ludwig hat über die Repräsentationen der alltäglichen Trennung von Mutter und Kind in

²⁷ ... wir sind Gefangene in einem System, das uns so viel Verantwortung auferlegt, dass wir unseren Schülern nicht vertrauen können - vgl. DFJW (Hrsg.): In der Schule des anderen unterrichten: Gekreuzte Blicke von Lehrern aus Deutschland und Frankreich, Berlin 2000, S.121.

²⁸ Im Allgemeinen fällt ein Kind unter die Verantwortlichkeit des Staates, sobald es nicht mehr von einem nahen Verwandten (eines Verwandten ersten oder höchstens zweiten Grades) begleitet wird.

²⁹ Dieser Plan umfasst staatlich verordnete Maßnahmen, um die Öffentlichkeit vor Anschlägen zu schützen. Die Maßnahmen betreffen vor allem öffentliche Gebäude und insbesondere Schulen. Sie regeln beispielsweise das Parken in der Nähe einer Schule, den Standort der Mülltonnen und den erschwerten Zugang zur Schule mit Hilfe von Schranken, etc.

Frankreich und Deutschland³⁰ gearbeitet. Sie zeigt insbesondere, dass in Frankreich die sehr frühe Sozialisierung (die manchmal schon im Alter von drei Monaten beginnt) als etwas Notwendiges und Positives erlebt wird: das Kind erlangt eine Autonomie, indem es ohne seine Mutter eigene Vorstellungen von der Welt entwickelt. Diese „Abnabelung“ wird im Übrigen in hohem Maße von Erziehungsexperten (Psychologen, Psychoanalytiker, Erzieher, etc.) gefordert und abgesegnet.

In Deutschland wird die Trennung von Mutter und Kind als ein Trauma erlebt, das man so lange wie möglich hinausschieben sollte. Nicht selten vollzieht sich diese Trennung erst, wenn das Kind fünf Jahre ist und in den Kindergarten³¹ geht. Die Sozialisation des Kindes vollzieht sich schrittweise und gemeinsam mit der Mutter, die in das enge Beziehungsgeflecht zwischen Mutter und Kind zuerst die Familienmitglieder, dann einen Kreis von Freunden (Krabbelgruppen, in denen das Kind begleitet von seiner Mutter andere Kinder treffen kann³²), dann Menschen aus dem näheren Umfeld und schließlich den *Kindergarten* mit einbezieht. Später folgt die Schule mit einem täglichen Zeitvolumen, das deutlich hinter dem in Frankreich zurückbleibt, da das Kind nachmittags zu Hause ist.

Zu diesen unterschiedlichen Repräsentationen kommen die verschiedenartigen Aufgaben, die den Schulen bei der Erziehung der Kinder zukommen. Auf der französischen Seite spielen der Lehrer und durch ihn auch die Schule und der Staat eine entscheidende Rolle bei der Erziehung der Kinder: „*L'enfant m'est confié par une famille qui s'en remet totalement à moi pour son éducation. Je suis son tuteur.*“³³ Die Entwicklung, die Jules Ferry Anfang des 20. Jahrhunderts in Gang setzte, zielte darauf, allen den gleichen Zugang zur Bildung zu ermöglichen, sogar den Kindern, deren Eltern über kein ausreichendes Bildungsniveau verfügten, um ihre Kinder zu erziehen. Man stößt übrigens durch diese Prinzipien auf die republikanischen, gleichheitlichen Werte, die der französischen Schulkultur zugrunde liegen. Die Erziehung wird also tatsächlich der Schule übertragen, sowohl im Bereich der moralischen als auch der zivilen und strafrechtlichen Verantwortlichkeit.

In Deutschland ist der Gedanke, dass der Staat ein wesentlicher Akteur bei der Erziehung der Kinder sein könne, unvorstellbar, weil er Erinnerungen an die Instrumentalisierung der Kinder für das totalitäre NS-Regime weckt. Die Schule nimmt nicht denselben Platz in der Erziehung der Kinder wie in Frankreich ein. Sowohl der zeitliche Umfang als auch das erzieherische Gewicht der Schule ist deutlich geringer. Und sie ist dem kritischen Blick der Eltern ausgesetzt, denen die entscheidende Erzieherrolle zukommt. Juristisch gesehen ist die Verantwortlichkeit des Lehrers keine Verpflichtung.

Mit diesen wenigen Bemerkungen wird nicht der Anspruch erhoben, eine umfassende vergleichende Analyse der beiden Systeme zu liefern. Aber sie bieten doch einige Schlüssel zum Verständnis der beiden Schulkulturen. Natürlich sind die Schulsysteme nicht starr, sondern hängen von den politischen, wirtschaftlichen und sozialen Entwicklungen der Gesellschaften ab, deren Bestandteil sie sind. Außerdem könnten diese Unterschiede mittel- oder langfristig verblassen, vor allem in Folge der Angleichung europäischer Normen und angesichts der Entwicklung im Bereich der Informationstechnologien, die neue Lernformen bieten, die das traditionelle pädagogische Paradigma der Lehrer-Schüler-Beziehung erschüttern.

Interessant ist aber die Reaktion auf diese Unterschiede: In dem kritischen, ja bisweilen sogar abschätzigen Blick des Lehrers, der mit dem andersartigen System konfrontiert wird,

³⁰ vgl. «La séparation entre les mères et les enfants – ses représentations en Allemagne de l'Ouest et en France», in: *Revue Française des Affaires Sociales*, n°3, Juli-September, 1991.

³¹ Allerdings sucht die deutsche Regierung angesichts der alarmierenden Ergebnisse der *Pisa-Studie* über das Bildungsniveau der deutschen Schüler nach Möglichkeiten, das Erziehungssystem zu reformieren, um es leistungsfähiger zu machen. Dabei wird auch die Einführung von Vorschulklassen in Erwägung gezogen. Man orientiert sich hier weitgehend an dem französischen Modell der „*école maternelle*“.

³³ Das Kind ist mir von einer Familie anvertraut, die sich bei der Erziehung ihres Kindes ganz auf mich verlässt. Ich bin sein Tutor. vgl. DFJW (Hrsg.): *In der Schule des anderen unterrichten: Gekreuzte Blicke von Lehrern aus Deutschland und Frankreich*, Berlin 2000, S.122.

spiegelt sich das Gefühl, dass die eigene berufliche und persönliche Identität (die Vorstellung von Pädagogik, die gesellschaftliche Stellung des Lehrers, das Lehrer-Eltern- und das Lehrer-Kinder-Verhältnis) in Frage gestellt wird. Die Erfahrung dieser Infragestellung kennzeichnet eine der notwendigen Etappen der Anpassung an die neue Umgebung und der Öffnung gegenüber neuen pädagogischen Lehrformen, die den Unterrichtsstil bereichern („*j'applique maintenant une pédagogie mélangée*“)³⁴.

In der Schule des anderen unterrichten: eine intensive interkulturelle Erfahrung

Wie geht man auf die Schüler zu? Wie soll man sich den Eltern gegenüber verhalten? Wie kann man seine Unzufriedenheit zeigen, wie bringt man zum Ausdruck, dass man anderer Meinung ist, wie zeigt man Emotionen? Bin ich zu distanziert zu meinen Schülern oder bin ich es nicht genug? Soll man ihnen Hausaufgaben geben? Wie kriegt man sie dazu, dass sie arbeiten? Und so weiter.

Welche Haltung soll man in dem neuen Schulumfeld annehmen? Wie soll man reagieren, wie handeln? Alle diese Fragen, mit denen man nicht rechnet, bringen vieles von dem ins Schwanken, was normalerweise von „alleine geht“ und nicht hinterfragt werden muss. Das betrifft grundlegende Funktionsmechanismen, Werte und sogar den Kern der eigenen Identität. Diese Fragen bringen ein gewisses Unwohlsein mit sich, und das erklärt den kritischen, zweifelnden und manchmal auch negativen Blick auf die Schule im Nachbarland. Diese zuerst schwierige Anpassung an eine neue Umgebung ist die (wahrscheinlich unumgehbare) erste Phase des interkulturellen Lernprozesses.

Wenn man in das Nachbarland geht, bewegt man sich in einer anderen Kultur. Das weiß jeder. Aber was ist Kultur eigentlich? Erst wenn man mit einer anderen Kultur konfrontiert wird, wenn man auf Unterschiede stößt, erst dann wird man sich der eigenen Kultur bewusst, und man erkennt die Kluft zwischen der eigenen und der neuen Kultur. Definieren könnte man die Kultur als die von einer Gruppe von Individuen geteilten Gesamtheit „*der Verhaltensnormen, Interaktionsrituale (Gebräuche, Höflichkeitsformeln und Lebensart), Kommunikationsschlüssel (darunter die Sprache), Wert- und Glaubensvorstellungen, die Art, gewisse Situationen zu erfassen, zu agieren oder zu reagieren, zu denken sowie Lebensweisen, praktische, wirtschaftliche oder kreative Fertigkeiten, kollektive Organisationsformen, usw.*“³⁵ Diese Kultur wird „mit der Muttermilch aufgenommen“³⁶, im Laufe der Erziehung erworben und verinnerlicht. Dank ihr können Individuen innerhalb eines bestimmten Bezugssystems miteinander umgehen. Wenn sich die Bezugspunkte ändern, was der Fall ist, wenn man in ein anderes Land geht und damit auch einen anderen Kulturraum betritt, decken sich die eigenen kulturellen Muster mit der neuen Umgebung nur noch teilweise oder überhaupt nicht mehr. Der Blick, die Gesten, die Reaktionen gehören einem anderen Bezugssystem an. Die kulturelle Kluft tut sich bei jeder Gelegenheit auf, ob es sich nun um die kleinen Dinge des täglichen Lebens („wie begrüßt man sich“³⁷) oder um die Beziehung zu anderen („*l'Allemand paraît un peu brutal ou en tout cas trop direct ; le Français, lui, met les formes, c'est une question d'esthétique. L'impressionnisme français n'étant pas forcément compatible avec l'expressionnisme allemand, les malentendus sont fréquents*“³⁸) geht. Noch irritierender sind die Verschiebungen, die auf einem Wertekonflikt beruhen. „*Quelle surprise lorsqu'on m'a demandé ma religion lors de formalités*

³⁴ ich mische jetzt meine Pädagogik - vgl. DFJ W (Hrsg.): In der Schule des anderen unterrichten: Gekreuzte Blicke von Lehrern aus Deutschland und Frankreich, Berlin 2000, S.81.

³⁵ vgl. „Sprachanimation“, Ed. OFAJ, 2000, S.10.

³⁶ Vgl. Hall, Edward T. und Reed Hall, Mildred: „La dimension cachée“. 1966

³⁷ vgl. DFJW (Hrsg.): In der Schule des anderen unterrichten: Gekreuzte Blicke von Lehrern aus Deutschland und Frankreich, Berlin 2000, S.24.

³⁸ „der Deutsche wirkt ein bisschen roh, auf jeden Fall aber zu direkt. Der Franzose legt viel Wert auf die Formen. Das ist eine Frage der Ästhetik. Die ‚impressionistische‘ Art der Franzosen ist nicht von vorneherein vereinbar mit der ‚expressionistischen‘ der Deutschen. Es kommt oft zu Missverständnissen“.

administratives.³⁹ Die Lehrerin, die aus dem ausgeprägt laizistischen Frankreich kam, wo die Religion Privatsache ist, und außerdem in dem ebenfalls laizistischen französischen Schulsystem unterrichtet hat, konnte nur schwer verstehen und akzeptieren, dass man sie nach ihrer Religion fragte, wo doch diese Frage in ihrem eigenen Wertesystem fast indiskret und völlig deplatziert war.

Jede soziale Integration in eine neue Umgebung bereitet Schwierigkeiten, solange die kulturellen Bezüge im Dunkeln bleiben. Man muss zuerst „entschlüsseln“, bevor man sich an die neue Umgebung anpassen kann und in ihr angemessen agiert. Die kulturelle „Konditionierung“ ist in der Tat und glücklicherweise nicht vorgegeben, und jeder Einzelne entwickelt sich mit der ihn umgebenden Kultur bzw. Kulturen. Als interkulturelle Erfahrung bezeichnet man jede Auseinandersetzung mit einer anderen Kultur, die einen Positionierungsprozess im Hinblick auf das neue System auslöst und die dazu führt, dass eine Reihe von Werten und Funktionsweisen in Frage gestellt werden. Dieser Prozess durchläuft die folgenden Etappen: zuerst wird die Andersartigkeit konstatiert, dann wird sie entschlüsselt und anschließend durchdrungen. Es folgt die Phase, in der man sich seines eigenen Bezugssystems bewusst wird und es hinterfragt. In der letzten Phase fällt die Entscheidung darüber, ob ein Anpassungsprozess einsetzt oder ob das Andersartige⁴⁰ abgelehnt wird. Häufig rücken kulturelle Unterschiede nur dann ins Bewusstsein, wenn Werte und verschiedenartige kulturelle Normen aufeinanderprallen, daher der Begriff „interkultureller Konflikt“.⁴¹

Die Sprache

Wer ins Nachbarland geht, wird natürlich mit einer anderen Sprache konfrontiert. Und das bedeutet allerhand: man versteht oft etwas nicht, man ist unsicher, man stößt auf Kommunikationsschwierigkeiten und muss mit daraus folgenden Frustrationen umgehen: „*Kinder, die mich nicht verstehen, Kollegen, die zu schnell sprechen*“. Die Sprache ist ein Integrationsmittel, aber gleichzeitig kann sie auch ausschließen. Aber in mehrfacher Hinsicht ist sie wichtiger Schlüssel zum Verständnis kultureller Codes: einerseits kann man dank ihr verstehen, was gesagt worden ist, und durch sie kann man mit anderen interagieren. Andererseits ist sie integraler Bestandteil der Kultur. Schließlich kann man die Bedeutung, die der Sprache beigemessen wird, als kulturelles Phänomen ansehen („*die Franzosen ertragen es kaum, wenn man ihre Sprache nicht beherrscht*“).

Die Schule als Schlüsselement der kulturellen Verankerung

„*Schule hat viel mit persönlicher und kultureller, ja nationaler Identität zu tun*“. Wenn es zutrifft, dass sich die Aneignung kultureller Codes während der Erziehung vollzieht, spielt die Schule ganz offensichtlich eine Schlüsselrolle bei der kulturellen Verankerung des Heranwachsenden. Über die Lehrpläne, die pädagogischen Ansätze und die didaktische Philosophie vermittelt die Schule den Schülern bestimmte Werte und Normen sowie verschiedenartige kulturelle Codes, die sich auf eine ganze Bandbreite von Bereichen beziehen. Das reicht von der Sozialisation bis zur Vermittlung der Geschichte des jeweiligen Landes, vom Aufbau einer Rede zur mathematischen Logik, von der Symbolik des Schriftlichen zur Argumentationstechnik, bis hin zur Entdeckung der Literatur, etc. Die Schule hat zweifellos eine Schlüsselfunktion bei der kulturellen Verankerung der Schüler, und die Lehrer sorgen für die Vermittlung dieser Werte. So werden die Lehrer gleich doppelt in Frage gestellt, wenn sie mit einem anderen System konfrontiert werden, nämlich hinsichtlich ihrer persönlichen kulturellen Identität und hinsichtlich ihrer Funktion als „Kulturvermittler“.

³⁹ Ich war fassungslos als man mich bei einer Verwaltungsformalitäten nach meiner Religion fragte.

⁴⁰ vgl. Demorgon, 1993.

⁴¹ Zahlreiche Arbeiten über die interkulturelle Dimension sind auch unter der folgenden Adresse erhältlich:

<http://www.ofaj.org/paed/litterature.html>

Die Last der Geschichte: „überfallen uns die Deutschen schon wieder?“⁴²

Wenn die französische und die deutsche Kultur aufeinandertreffen, tritt die gemeinsame Geschichte in den Vordergrund. Sie ist ein unvermeidbarer Bestandteil der interkulturellen Erfahrung. Die kollektiven Vorstellungen vom Nachbarland, die zumindest in der Anfangszeit fast instinktiv dazu dienen, die kulturelle Andersartigkeit zu entschlüsseln, sind stark von dem überlieferten Feindbild und von den Kriegserfahrungen der eigenen Familie geprägt. Der Deutsche ist der „Eindringling“ (im Ersten und im Zweiten Weltkrieg), der Franzose ist der „Stationierte“ (als Mitglied der französischen Besatzungstruppen in Deutschland nach dem Ersten Weltkrieg, als Kriegsgefangener, der zwischen 1939 und 1945 auf deutschen Bauernhöfen gearbeitet hat, oder schließlich als Angehöriger der französischen Truppen, die nach dem Zweiten Weltkrieg in West-Deutschland stationiert waren).

„*L'entente cordiale franco-allemande est une invention politique utile et agréable qui permet aux peuples de France et d'Allemagne de se tolérer*“⁴³ Die anfänglichen Vorstellungen von der anderen Kultur sind nicht vorteilhaft, um nicht zu sagen negativ. Folglich muss die Akzeptanz des Anderen und der Respekt vor ihm erst hergestellt werden, und zwar durch persönliche Schritte, durch die Begegnung und durch das bewusste und freiwillige Lernen. Dieses Lernen beruht auf der Wahrnehmung der Andersartigkeit, auf der Suche nach Erklärungen für diese Unterschiede, auf der Konfrontation des Andersartigen mit dem eigenen kulturellen Bezugssystem, den Erfahrungen und Bezugspunkten der eigenen Familie und schließlich auf der Aushandlung gemeinsamer Werte, die dazu beitragen, dass der Andere akzeptiert oder abgelehnt wird.

Lange Zeit wurde bei Begegnungen zwischen Deutschen und Franzosen versucht, von Erfahrungen auszugehen, die auf übereinstimmenden Bewertungen beruhten, und allem auszuweichen, was auf zu große Unterschiede verwies. Es hat sich allerdings gezeigt, dass man mit diesem Ansatz der tief verwurzelten Erfahrung von Leid und Unglück in einer negativen gemeinsamen Geschichte nicht Herr werden und schon gar keine positive Beziehung herstellen konnte. Die hier exemplarisch ausgewählten Aussagen der an diesem Austauschprojekt beteiligten Lehrer lassen eine pessimistische Auffassung von dieser interkulturellen Erfahrung, die anscheinend so viele Mühen bereitete, erkennen. Herauslesen kann man aus diesem Blick auf das Andere eher die Ablehnung der Andersartigkeit als den konstruktiven Versuch, gemeinsame Werte herauszubilden. Deutlich treten die Unterschiede in den beiden Schulsystemen zu Tage, und man kann durch diese Aussagen auch zeigen, wie schwierig dieser Prozess sein kann. Die interkulturelle Begegnung führt zu der Vorstellung von einer Konfrontation der Kulturen, bei der Konflikte zu Tage treten, und Werte ausgehandelt werden.

Die interkulturelle Begegnung als neue Herausforderung für die Schule

Wenn die Schule ihre Aufgabe, die Staatsbürger von morgen zu erziehen, vollständig erfüllen möchte, muss sie die aktuellen politischen, wirtschaftlichen und sozialen Entwicklungen ebenso berücksichtigen wie die gesellschaftlichen Veränderungen, die sich daraus ergeben. Mit Blick auf die Globalisierung, den Abbau der Grenzen (zumindest in West-Europa) und die Verbreitung der neuen Technologien muss sie ihre Schüler auf die zunehmende Mobilität und die intensivierten Austauschbeziehungen zwischen Ländern und Kulturen vorbereiten. Die Bürger von morgen müssen mit der kulturellen und sprachlichen Vielfalt zurechtkommen. Auch wenn sich alle einig sind, dass die kommenden Generationen unbedingt eine oder zwei Fremdsprachen beherrschen müssen, wird oft vergessen, dass es mindestens genauso wichtig ist, den Schülern ein Gefühl für die Verschiedenheit zu vermitteln und ihnen so früh wie möglich beizubringen, wie man ein andersartiges kulturelles

⁴² Überfallen uns die Deutschen schon wieder? vgl. DFJW (Hrsg.): In der Schule des anderen unterrichten: Gekreuzte Blicke von Lehrern aus Deutschland und Frankreich, Berlin 2000, S. 22

⁴³ Die deutsch-französische „Entente cordiale“ ist eine nützliche und angenehme Erfindung der Politik. Durch sie können sich die Völker Frankreichs und Deutschlands tolerieren. vgl. DFJW (Hrsg.): In der Schule des anderen unterrichten: Gekreuzte Blicke von Lehrern aus Deutschland und Frankreich, Berlin 2000, S. 32

Umfeld durchdringt, und wie man darin agiert. Der kritische und abschätzige Blick der französischen und deutschen Lehrer auf das Schulsystem der Nachbarn lässt erkennen, zu welchem Maß an Verunsicherung die Erkenntnis führen kann, dass im fremden Umfeld andere Werte gelten. Und diese Verunsicherung führt bisweilen dazu, dass das Andersartige negiert oder abgelehnt wird. Sicherlich muss die Schule die Konfrontation zwischen Kulturen und Wertesystemen als Herausforderung annehmen, um die Staatsbürger von morgen besser auf den Austausch zwischen unterschiedlichen Wertesystemen vorzubereiten.

Dabei geht es nicht darum, ein neues Unterrichtsfach in den Lehrplan aufzunehmen, sondern eher um die Entwicklung einer neuartigen sozialen Kompetenz, nämlich der interkulturellen Kompetenz, die nur in der Begegnung mit einer anderen Kultur erworben werden kann. Diese Begegnung muss von einer Pädagogik flankiert werden, die den Schüler dazu anleitet, sich des eigenen und des anderen kulturellen Bezugsrahmens bewusst zu werden und die Verschiedenheit zu akzeptieren. Mit anderen Worten geht es um eine Pädagogik des interkulturellen Lernens.

Es ist offensichtlich, dass der Sprachunterricht dabei eine entscheidende Rolle spielen wird. Dem Schüler muss es ermöglicht werden, mit anderen Kulturen in direkten Kontakt zu treten. Jede Begegnung mit der Sprache, den Menschen und der Kultur des Nachbarlandes ist eine besondere Gelegenheit, um diese Kompetenz zu entwickeln. Solche Gelegenheiten sind z.B. ein Schüleraustausch, Begegnungen mit anderen Schülergruppen, Brieffreundschaften, oder die Verwendung der neuen Technologien, um einen regelmäßigen Kontakt einzurichten.

Von diesem Blickwinkel aus erfüllt das Projekt Tele-Tandem die doppelte Forderung nach Fremdsprachenerwerb und interkulturellem Lernen. Über den reinen Fremdsprachenerwerb hinaus ist der Lernende in direktem Kontakt mit dem wirklichen Leben im anderen Land. So stellt er eine Verbindung zu dem Land her, dessen Sprache er lernt, und übt die Kommunikation in der Zielsprache und mit der Zielkultur. Dies trägt wesentlich dazu bei, dass die Schüler zum Umgang mit der Verschiedenartigkeit erzogen werden.