

Vorbemerkungen

Entdecken, kommunizieren, verstehen, gestalten; diese vier Handlungsebenen und geistigen Operationen beschreiben und umgreifen das fremdsprachenpädagogische Herzstück meines ganzheitlichen Blicks auf den Lerner. Gestaltend konstruiert er seine Persönlichkeit und seinen Lernprozess, entdeckend greift er auf das Neue zu, in der Kommunikation handelt er die Bedeutung des entdeckten Neuen aus, um sie schließlich zu verstehen und in sein Wissen, Denken und Fühlen zu integrieren. Die darstellende, gestalterische Tätigkeit schließlich beschreibt den Weg nach außen, hier nun steht der Lerner vor einem vertrauten, aber möglicherweise auch fremden Publikum und zeigt sich in seiner ganzen Persönlichkeit: *expression libre*, wie es Elise und Célestin Freinet nannten.

Alle genannten Bereiche stellen einen ganzheitlichen, verschränkten und permanent aktiven, autopoietischen Prozess von Sinnkonstruktionen dar, der sich zur Viabilitätsprüfung der Kommunikation bedient. Diese kreativen Prozesse können ihren selbstverstärkenden Effekt als intrinsische Motivation besonders im Projekt entfalten, weil hier eigene Fragestellungen und Befindlichkeiten des Lerners im Zentrum stehen und mit den Fragestellungen und Befindlichkeiten anderer Gruppenteilnehmer in der sozialen Interaktion abgeglichen werden. Ein so verstandenes Projektlernen realisiert idealtypisch den weiterhin gültigen und nicht hinterfragbaren kommunikativen Ansatz des Fremdsprachenlernens.

Das Projekt und das entdeckend kreative Lernen stehen im vorliegenden Buch im Zentrum der Überlegungen und damit soll versucht werden, jenseits von einfachen Begrifflichkeiten, Modewörtern, Trends und Tendenzen und auch ohne übertriebenen fachdidaktischen Jargon, große pädagogische Leitlinien für das Fremdsprachenlernen zu formulieren, die sich dem reformpädagogischen Gedankengut verpflichtet sehen. Die philosophisch-anthropologischen Grundeinsichten der Reformpädagogik – denen ich nicht wie Elmar Terhart (1999, 645) das Adjektiv „romantisch“ beifügen mag, weil es im heutigen, von der Ökonomie geprägten Sprachgebrauch eine eher ab-

wertende Bedeutung hat – gehören heute wieder in das Zentrum der Diskussion um Schule, da Versuche von Selektion, Normierung und Gleichmacherei allerorten ihrem dunklen Gewerbe nachgehen. Immer wieder und heute eigentlich ungebrochen stehen der Primat der Wirtschaftlichkeit und der ökonomischen Verwertbarkeit über allen schulischen Bemühungen und davon ist das Fremdsprachenlernen nicht ausgenommen. Ganz im Geiste neoliberaler Wirtschaftspolitik beherrschen leider nicht Entschleunigung, sondern G8-Abitur die Schulpolitik und nicht individuelle, universitäre Lebensentwürfe, sondern normierte Abschlüsse stehen im Focus der Hochschulpolitik; zu anderen Zeiten brandmarkte man diese Form von verwertungsorientierten und lediglich ökonomischen Gesichtspunkten gehorchenden Bildungsreformen noch als „technokratisch“, heute regt das kaum jemanden auf.

Die „Kompetenzorientierung“ ist auf dem besten Weg, völlig falsch verstanden und instrumentalisiert zu werden. Häppchenweise lernen, abprüfbare Einheiten segmentiert verdauen und dem freien geistigen Spiel und dem Gestaltungs- und Entdeckerwillen keinen Raum lassen, das ist allenthalben Kompetenzorientierung 2012 und in dieser Form muss sie sich auch den „Behaviorismus-Vorwurf“ gefallen lassen. Grundlegende Kritik an dieser Form der Kompetenzorientierung (die übrigens stark an die Lernzielorientierung der 70er und 80er Jahre des letzten Jahrhunderts erinnert) wird beispielsweise von den Freinetpädagog¹ geleistet, die diagnostizieren, dass in der heutigen Schule abgeschlossene, benennbare, abprüfbare und messbare Kompetenzen an die Stelle des tastenden Versuchens, der gemeinsamen Reflexion und Problematisierung und Momenten ästhetisch-kreativen Tuns getreten seien.

Theaterspielen? Ganz nett, aber unproduktiv.

Wissen wird wieder in kleine Teile zerlegt und abgearbeitet, Lernstoff wird als erledigt abgelegt.

Nous courons le risque de n'organiser notre classe qu'au travers d'activités centrées systématiquement sur le développement d'une compétence précise. Les moments de réflexion collective, blabla. Les moments de tâtonnement, pas le temps ! Les moments de débat sur l'actualité, pas prioritaire ! Les moments de théâtre, juste sympas, donc out ! Les moments de partage simple, itou ! (...)

Nous courons le risque de segmenter chaque savoir jusqu'à lui enlever toute signification, toute chair, chaque connaissance devenant un item bien précis, réduit à sa plus simple expression, et on n'aurait plus qu'une seule phrase à la bouche : « Je fais les soustractions à retenues, je fais l'imparfait, je fais les verbes du 2ème groupe, etc. ». (Le blog de daniel.gostain@sfr.fr ; liste ICEM-Freinet)

¹ Zur Orientierung für den Leser möchte ich erwähnen, dass ich, um den Lesefluss nicht zu beeinträchtigen, im gesamten Buch das generische Maskulinum verwenden werde.

Und in ähnlicher Weise diagnostiziert Horst Rumpf:

Die Menschen neigen dazu, sich angesichts der Überfülle andrängender Kultur- und Wissensinhalte in schnell zu handhabende Erklärungen, Wertungen, Einordnungen zu flüchten (...). Aus dem, was sich in intensiver und reflektierter Weltzuwendung niederschlägt, werden möglichst effizient zu speichernde und abzurufende Informationsmengen, Unterhaltungsobjekte, besitzanzeigende Trophäen, die zu besichtigen sind – oder aber auch Lehr- und Prüfungsstoffe, die wie Hürden auf dem Weg zu einem Abschlusszeugnis zu bewältigen sind. (Rumpf 2000, 7)

Diese Entwicklung ist rückwärtsgerichtet und droht, hinter Einsichten der Reformpädagogik des beginnenden 20. Jahrhunderts und schüler- und handlungsorientierten Ansätzen der 80er Jahre zurückzufallen; sie ist eindeutig zu kritisieren.

Allerdings soll hier keine allgemeine Bildungs- und Schulkritik geleistet werden – dafür habe ich meinen Ausschnittsrahmen anders gesetzt – sondern es sollen grundlegende reformpädagogische Prinzipien in Unterrichtspraxis umgesetzt werden, denen sich der Fremdsprachenunterricht immer wieder gerne verweigert hat, indem er gebetsmühlenhaft auf die Notwendigkeit von *input* in der sog. Spracherwerbsphase abhebt. Instruktion, Lehrerzentriertheit und geringe Sprechanteile der Lerner zeichnen ihn weiterhin aus². Dem ist ein identitätsstiftender Fremdsprachenunterricht entgegenzustellen, von dem Inez De Florio-Hansen (2003, 31) erwartet, das er Identitäts(re)konstruktion beim Lerner schaffen möge. Schließlich zeigt sich in der heutigen Unterrichtspraxis auch ein sehr instrumentalisiertes Verständnis von Werkstatt- oder Stationenarbeit, das den ursprünglichen Ansätzen der Reformpädagogik nur phänomenologisch, nicht aber inhaltlich entspricht und dem inhaltsorientierte und vom Individuum ausgehende Ansätze entgegengesetzt werden müssen.

Wenn hier also dem forschend-entdeckend lernenden, gestaltenden und kommunizierenden Individuum wieder sein angemessener, zentraler Platz zuerkannt wird, dann eben aus dem vorrangigen Grund, dass eine menschlichere Schule angestrebt werden möge. Im Zentrum steht das Kind, der Jugendliche, kurz: der Lerner mit allen seinen Befindlichkeiten, Ängsten, Freuden, Erfolgen und Misserfolgen und seinem unbändigen Drang nach Weiterentwicklung und dem Ausgang aus der Unmündigkeit mit Hilfe von selbst erworbenem Wissen. Eine kraftvolle Motivation, die in schnellen Pausenge-

² Vgl. im weiteren Verlauf meine häufigen Verweise auf die DESI-Studie 2008.

sprachen unter Lehrern häufig kleingeredet wird; das instruktive Paradigma lässt eben viele Lerner auf der Strecke.

Der klaren Begrifflichkeit halber sei präzisiert, dass es sich bei der hier vorliegenden Arbeit darum handelt, Möglichkeiten für einen schülerorientierten und kommunikativen Fremdsprachenunterricht auszuloten, der auf den Prinzipien des entdeckenden Lernens und dem konstruktivistischen Paradigma basiert. Vieles von dem, was ich in den letzten Jahren geschrieben habe, ist in diesem Buch verarbeitet.

Die Schlachten um das entdeckende Lernen sind längst geschlagen, dennoch lohnt es sich, einige Hauptthesen erneut zu benennen und an Beispielen zu zeigen, welcher Qualität projektorientiertes, kommunikativ-entdeckendes Lernen ist. In der Bruner-Ausubel Debatte (Vgl. Heinz Neber 1975) aus den frühen 70er Jahren des 20. Jahrhunderts wurde die zentrale Stellung der Kommunikation, genauer: des kommunikativen Aushandelns von Bedeutung und Sinn deutlich unterschätzt, die seit den Arbeiten der Kommunikationstheorie (vor allem Jürgen Habermas) in einem neuen Lichte erscheinen. Entlarvend war damals schon die Bezeichnung „Entdeckungsmethode“ – die übrigens dem „Expositionslernen“ gegenüber gestellt wurde (David P. Ausubel, 1968) – da der Begriff bereits verrät, wie verkürzt und lediglich methodenkritisch argumentiert wurde. Entdeckendes Lernen ist ohne kommunikatives Handeln nicht denkbar. Der Königsweg für einen schülerorientierten und kommunikativen Fremdsprachenunterricht, der sich dem interkulturellen Lernen verpflichtet fühlt, ist das Projekt.

Die hier vorgelegte Arbeit will dem – von Harald Weinrich (1988, 33ff) zu Recht kritisierten – fachdidaktischen Publikationsberg nicht ein weiteres Rezeptbüchlein hinzufügen, sondern ist ein auf reflektierter Praxis gründendes Plädoyer für entdeckendes Lernen im Fremdsprachenunterricht und zeigt erprobte Beispiele schülerorientierter Lernszenarien in Form von transferierbaren und erprobten Projektideen. Es stellt gewissermaßen die Summe meiner langjährigen Überlegungen zum schülerorientierten Unterricht dar. Der erste Teil wird die fremdsprachenpädagogischen Grundlagen legen, auf denen im zweiten Teil die Projektbeispiele ruhen. „Entdecken, kommunizieren, verstehen, gestalten“ zielt auf individuelle Lernprozesse aber auch auf Lernszenarien ab, in denen diese eingelöst und realisiert werden können. Die Projektbeispiele des zweiten Teils – die sich naturgemäß überwiegend auf die frankophone Welt beziehen, aber transferierbar sind – werden sowohl tabellarisch, als auch in einer ausführlichen Projektbeschreibung dargestellt.

Der vorliegende Text ist im Laufe meines Forschungsfreisemesters 2010/11 entstanden, für dessen Gewährung – zu einem für mein Fach schwierigen

Zeitpunkt – ich dem Rektorat der Pädagogischen Hochschule Heidelberg besonderen Dank schulde.

Den Mitarbeiterinnen des Verlags „Julius Klinkhardt“ sei für ihre sehr angenehme, professionelle und kooperative Arbeit gedankt.

Ohne die akribische Ausgestaltung des Layouts durch Julia Roth und die kritische und unermüdliche Lektüre des Manuskripts durch meine Frau, Dr. Sylvie Méron-Minuth, und die vielen inhaltlichen Diskussionen die wir miteinander hatten, wäre mein Buch sicherlich nicht so bald erschienen.

Merci infiniment!