

**Zeitschrift:** Schweizer Schule  
**Herausgeber:** Christlicher Lehrer- und Erzieherverein der Schweiz  
**Band:** 63 (1976)  
**Heft:** 11

**Artikel:** Lernen in Freiheit : im Französischunterricht : Bericht über einen Schulbesuch  
**Autor:** Kaufmann, Franz  
**DOI:** <https://doi.org/10.5169/seals-529849>

### **Nutzungsbedingungen**

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften auf E-Periodica. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen sowie auf Social Media-Kanälen oder Webseiten ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. [Mehr erfahren](#)

### **Conditions d'utilisation**

L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. La reproduction d'images dans des publications imprimées ou en ligne ainsi que sur des canaux de médias sociaux ou des sites web n'est autorisée qu'avec l'accord préalable des détenteurs des droits. [En savoir plus](#)

### **Terms of use**

The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. Publishing images in print and online publications, as well as on social media channels or websites, is only permitted with the prior consent of the rights holders. [Find out more](#)

**Download PDF:** 28.01.2026

**ETH-Bibliothek Zürich, E-Periodica, <https://www.e-periodica.ch>**

tes Feld. Vieles, wie etwa die Beziehungen der Schüler untereinander, konnte nicht zur Sprache gebracht werden. Ich hoffe trotzdem, dass das Wenige, das hier erwähnt wurde, Interesse findet.

#### Literatur

Messner / Isenegger / Messner / Füglistner: Kind, Schule, Unterricht. Stuttgart 1975

Meyer / Forsberg: Einführung in die Praxis der schulischen Gruppenarbeit. Heidelberg 1973

Rogers, C.: Entwicklung der Persönlichkeit. Stuttgart 1973

Rosenthal / Jakobson: Pygmalion im Unterricht. Weinheim 1971

Tausch, R. und A.: Erziehungspsychologie. Göttingen 1970<sup>5</sup>

Watzlawick / Beavin / Jackson: Menschliche Kommunikation. Bern 1974<sup>4</sup>

## Lernen in Freiheit – im Französischunterricht

Bericht über einen Schulversuch

Franz Kaufmann

### I. BESCHREIBUNG DES VERSUCHS

1974 erschien die deutsche Ausgabe des Buches von Carl R. Rogers, auf welches der Titel anspielt<sup>1</sup>. Das Werk ist vor allem in Kreisen von Psychologen auf lebhaftes Interesse gestossen. Es regt dazu an, schulisches Lernen so zu gestalten, dass es «signifikantes, bedeutungsvolles, auf Erfahrung beruhendes Lernen»<sup>2</sup> wird, welches persönliches Engagement und eigene Initiative des Schülers einschliesst, möglichst den ganzen Menschen engagiert und als sinnvoll empfunden wird. Dies soll vor allem dadurch ermöglicht werden, dass dem Schüler ein grösseres Mass an Autonomie und Eigenverantwortung für sein Lernen gewährt und zugemutet wird.

#### 1. Das Unbehagen

Rogers hat beim Verfasser das latente Unbehagen, das seinen Unterricht begleitet, bewusster gemacht. Aus vielen Gesprächen mit Berufskollegen weiss er, dass manche ähnlich empfinden:

– Die Schüler verharren in der Erwartung, dass die Impulse stets vom Lehrer ausgehen.

– Es fällt schwer, die Schüler zu motivieren. Dementsprechend sind Eigeninitiative, Interesse am Stoff gering. Die Leistungen, die erreicht werden, sind weitgehend Ergebnis starken Drucks, teilweise auch Folge «erschlichener» Mitarbeit mittels jener methodischen Tricks, die jahrelange Schulpraxis lehrt.

– Die Schüler sprechen im Fremdsprachen-

unterricht zu wenig. Nach deutschen Untersuchungen kommt ein Gymnasiast im Verlaufe von neun Jahren Englischunterricht ohne Einsatz des Sprachlabors insgesamt während etwa 13 Stunden zum Sprechen.<sup>3</sup> Besonders schwer wiegt, dass der Unterricht die Kommunikationsanlässe, die sich in der Schule selbst bieten, nur schlecht ausnützt.

– Nur ein kleiner Teil der fremdsprachlichen Äusserungen der Schüler sind echte Kommunikationshandlungen: der Schüler sagt selten, was er eigentlich auch meint. Linguistisch bedeutet dies, dass im Unterricht fast nur die referentielle Funktion der Sprache zum Tragen kommt, während die konative\*, emotionale und phatische\*\* praktisch ausgeschlossen bleiben<sup>4</sup>. Damit hängt auch zusammen, dass wenig echte kommunikative Akte zwischen den Schülern vorkommen. Wenn aber wenig echtes Sprechen praktiziert wird, so werden die paralingualen Kommunikationsmittel (akustische, visuelle oder taktile) selten so eingesetzt, dass sie Bedeutungs-Mitträger werden. Dabei macht der Anteil der nicht-verbalen Bedeutungselemente nach Birdwhistell etwa 60 Prozent der Information aus<sup>5</sup>.

– Das Lernziel «kommunikative Kompetenz» kann ernstlich nicht angestrebt werden, wenn die psychische Bereitschaft zum Ein-

\* konativ = sprechen, um den andern zu einem bestimmten Tun zu bewegen

\*\* phatisch = sprechen, um Kontakt aufzunehmen und zu behalten (ohne Informationswert)

gehen menschlicher Beziehungen im Raum der Schule nicht gefördert wird. Nun haben aber fachübergeordnete Erziehungsziele trotz des schönen Platzes, den ihnen Lehrpläne meist zuweisen, die Tendenz, hinter den konkreten Fachzielen zurückzutreten. Insbesondere ist es schwer zu erreichen, dass die Schüler sich selbst ernst nehmen und sich persönlich äussern, ihre Klassenkameraden und deren Äusserungen ernst nehmen und dem Lehrer eine Chance geben, gelegentlich aus seiner Rolle herauszutreten. Dabei erweisen sich dieselben einsilbigen, unpersönlich wirkenden Schüler – trifft man sie ausserhalb des Unterrichts – oft als mitteilksam, interessiert und engagiert.

– Auch das Gymnasium, an dem der Verfasser unterrichtet, bekennt sich zum Ideal der Erziehung zum autonomen, emanzipierten Menschen. (Die Diskussion darüber, ob Autonomie des Individuums in jedem Fall und in jedem Mass erwünscht und machbar sei, muss hier ausgeklammert werden.) Dem Lehrer fällt es aber nicht leicht, dieses Erziehungsziel wirklich anzustreben. Es schleicht sich Angst vor dem Ergebnis solchen Erziehens ein: Weh ihm, wenn er sich vor zwanzig «autonomen» Gymnasiasten als Vorgesetzter zu bewähren hat!

– So erreicht der Fremdsprachenlehrer mit mehr oder weniger Glück die Leistungsstandards, wie sie für die Matura etwa üblich sind. Hingegen überlässt er es meist dem Deutschlehrer oder den Lehrern musischer Fächer, jene zwei andern Bedingungen jeglichen Fortschritts zu erfüllen, nämlich kreative Phantasie und kommunikative Kompetenz, d. h. die «Fähigkeit, uns über das, was ist und was sein könnte, miteinander zu verständigen»<sup>6</sup> zu wecken.

## 2. Anstösse

Dieses in groben Umrissen skizzierte Unbehagen war seit langem geahnt und dumpf empfunden worden. Es bedurfte jedoch äusserer Anstösse, um sie klarer ins Bewusstsein zu bringen und Massnahmen zu erwägen. Zu diesen Anstössen zählen insbesondere

- die Teilnahme am Innerschweizer Weiterbildungskurs für Mittelschullehrer,
- ein zweiwöchiges Ausbildungsseminar in

Klosters mit einer Einführung in TZI<sup>7</sup>,

- die Bekanntschaft mit dem Altdorfer Experiment<sup>8</sup>: Begegnung mit Schülern, gleichaltrig wie die eigenen, welche viel stärker sich selbst sein können und dürfen und viel persönlicher Stellung nehmen,
- die Auseinandersetzung mit Rogers erwähntem Buch «Lernen in Freiheit». Diese Lektüre vermittelte in starkem Mass das Vertrauen in Lernfähigkeit und Lernwillen der Schüler, in ihre Kooperationswilligkeit und -fähigkeit und stärkte den Mut, den Schüler vermehrt in die eigene Verantwortung für sein eigenes Lernen zu entlassen.

## 3. Der Versuch

Im Schuljahr 1974/75 unterrichtete der Verfasser zwei fünfte Klassen des Literaturgymnasiums (Typus A/B) der Kantonsschule Reussbühl mit 18 resp. 19 Schülern. Beide Klassen waren ihm schon vom vorangegangenen Schuljahr her vertraut.

Der Unterrichtsstoff gemäss Lehrplan umfasste MAUGER II L. 31–70. Bis im November (also während ca. 8 Schulwochen) arbeiteten die Schüler vorwiegend in Gruppen. Während der Abwesenheit (zufolge des erwähnten Kurses in Klosters) wurden beide Klassen von einem Kollegen unterrichtet, der einen stark grammatik-orientierten, traditionellen Unterrichtsstil pflegte.

Es ist für das Verständnis des Versuchs nicht unwichtig zu wissen, dass der ganze Versuch nicht vorgeplant war. Er ergab sich vielmehr spontan aus der Diskussion mit einer der beiden Klassen anlässlich der ersten Stunde nach den zwei Kurswochen. Die Situation war zunächst recht verworren: einige wünschten, weiterhin in Gruppen arbeiten zu dürfen; andere hatten am traditionellen Unterricht des Stellvertreters Freude gefunden und den Eindruck erhalten, man lerne so viel mehr. Eine dritte Gruppe wünschte, endlich mal etwas Grösseres im Zusammenhang lesen zu dürfen. Daneben gab es einige Sonderwünsche und – natürlich – Schüler, die eigentlich nicht wussten, was sie wollten.

So erfreulich es war, eine Stellungnahme zu methodischen Fragen erreicht zu haben, so peinlich schien der Zwang, eine Mehrheit suchen zu müssen. In dieser Lage bot

sich spontan die Idee an, es könnte eigentlich jeder das tun, was er am liebsten möchte. So wurde den Schülern folgender Vorschlag vorgelegt:

1. Jeder tut im Rahmen der Französisch-Stunde grundsätzlich das, was er will, und er tut es so, wie er es will.
2. Diese Freiheit ist eingeschränkt durch folgende Bestimmungen:
  - 2.1 Grundsätzlich bleiben die Schüler im Klassenraum;
  - 2.2 alle sprachliche Kommunikation erfolgt auf französisch;
  - 2.3 die Französisch-Stunden sind dem Fach Französisch vorbehalten.

Die Aussicht auf die plötzliche Freiheit (und Verantwortung) stimmte einige Schüler nachdenklich. Besonders Schüler, die gewissenhaft zu arbeiten und an strengen Gehorsam gewöhnt waren, bekamen es mit der Angst vor der eigenen Freiheit zu tun<sup>9</sup>. Sie projizierten diese Angst vorerst auf den Lehrer mit der Frage, was er vorzukehren gedenke, wenn sie nichts täten... Nicht ohne Bedenken einigten wir uns also, den Versuch zu wagen, und die Parallelklasse willigte ihrerseits ein.

#### 4. Der Verlauf des Versuchs

Entsprechend unsern Vereinbarungen handelte es sich um ein Experiment – und darin liegt vielleicht die Tragweite des Versuchs –, welches ein beträchtliches Mass uns wesentlich scheinender innerer Reform ermöglicht, ohne dass Kollegen und Schulleitung direkt betroffen wären. Äussere, strukturelle Änderungen sind nicht nötig<sup>10</sup>. Das Bild, das die Klasse nun jeweils bot, sah etwa so aus:

- Einige Schüler sitzen zusammen in einer Ecke und diskutieren;
- mehrere sitzen an ihren Pulten und lesen Bücher oder Zeitungen;
- eine Gruppe sitzt am Tonbandgerät und versucht, den Text eines Bandes zu verstehen;
- Zweiergruppen haben sich einer gemeinsamen Aufgabe gewidmet;
- ein Schüler korrigiert die Hausarbeiten der Kameraden.

Und der Lehrer? Die Frage tauchte sehr schnell auf: «Et vous, que faites-vous au fond?»

Da galt es einmal, Platten und Tonbänder zur Verfügung zu halten. Erstaunlich oft waren die Schüler um Anregungen für eine Aktivität froh. Bald hatte ich auch – wie noch zu zeigen sein wird – die kurze Einführung in ein Grammatik-Kapitel zu übernehmen. Im übrigen galt es für Lehrer und Schüler, sich in eine neue Lehrerrolle einzugewöhnen. Nicht mehr der Lehrer, sondern die *gemeinsame* Aufgabe stand nun zuoberst. Jeder war mitverantwortlich für sein Lernen. Der Lehrer vertrat einerseits die Forderungen der Behörden (etwa durch die Prüfungen oder die festgelegten Rahmenbedingungen); andererseits wurde er zur «Service-Station». Allerdings brauchte es mehrere Wochen, bis sich beide an diese Rolle gewöhnt hatten: erst nach Wochen wagte eine Gruppe zu fragen, ob ich mit ihr ein Lied einüben würde; allmählich merkten eifrige Leser, dass der Lehrer ein Lexikon «ersetzen» kann; die Gruppe am Tonbandgerät rief, wenn sie eine Passage nicht verstehen konnte. Wichtig war, dass die Schüler erlebten, wie der Lehrer auch gelegentlich ein Wort nachschlagen muss oder eine schwierige Stelle im Tonband mehrmals anhören musste, ehe er sie verstand.

Nach kurzer Zeit arbeiteten die Schüler ziemlich unabhängig davon, ob der Lehrer im Schulzimmer war oder nicht. An einem gewissen kaum vermeidbaren Lärmpegel stiessen sie sich weniger als der Lehrer. Auch von den allmählich recht zahlreich werdenden Besuchern, die sich das Experiment ansehen wollten, liessen sie sich kaum stören.

Für den Lehrer dürfte es etwas vom Schwierigsten sein, den Schülern wirklich die Freiheit zu lassen. Was war zu tun, als in der zweiten Woche zwei Schüler Schach spielten? Es brauchte vorerst viel Beherrschung, die beiden gewähren zu lassen. (Hatte man nicht auch vorher während Jahren meine Französischstunden teilweise verträumen können?) Nach wenigen Wochen hatten sich die Schüler so sehr an das selbständige Arbeiten gewöhnt, dass sie die Zeit wirklich zum Arbeiten ausnützten.

Etwa alle drei Wochen setzten sich Lehrer und Schüler zusammen, um über die gemachten Erfahrungen zu sprechen. Die Sitzungen wurden soweit wie möglich nach



den Regeln der TZI geführt, wie es überhaupt das Bestreben war, in allen Interaktionen Haltungen zu üben, wie sie der TZI zugrunde liegen: Ernstnehmen seiner selbst, des Gesprächspartners und des Sachbezugs.

Aufgrund solcher Gespräche wurden – z.T. nach Versuchsklassen verschieden – einige *Modifikationen* des Versuchs vorgenommen:

1. Bald wünschten die Schüler ein organisiertes Aufarbeiten der Grammatikkapitel des Lehrbuches. So erhielt jeder Schüler die Aufgabe, eine Lektion darzubieten. Die Stunde begann also meist mit einer solchen Einführung von 5 bis 10 Minuten.

2. Nach kurzer Zeit zeigte es sich, dass die Ausführungen der Schüler häufig unübersichtlich waren. Es fehlte ihnen die Übersicht, die es gestattet hätte, das behandelte Element in einen grösseren Zusammenhang zu stellen. Deshalb wünschten die Schüler, diese Einführungen möchten vom Lehrer übernommen werden. (Es war ein seltsames, angenehmes Erlebnis, etwas darbieten zu müssen, weil die Schüler darum gebeten hatten!)

## 5. Grenzen der Freiheit

Nicht nur die erwähnten Grundregeln grenzten die Freiheit ein. Gegeben war auch das Stoffprogramm (die Grammatik nach den erwähnten Kapiteln in MAUGER II; für den Wortschatz als Mindestforderung die Beherrschung des Grundwortschatzes nach Nickolaus<sup>11</sup>. Ein zusätzliches Lenkungsinstrument gaben die Prüfungen ab; sie waren immer um Wochen vorausgeplant, und das Programm war jeweils ziemlich genau umschrieben. Um zu sichern, dass sich die Schüler nicht einseitig dem Üben einer bestimmten Teilfertigkeit widmeten, waren die Prüfungen meist fertigungsorientiert (z. B. Hörverstehens-Prüfung ab Tonband; Prüfung der mündlichen Ausdrucksfähigkeit mittels Zweiergruppengespräch auf Kassettenrekorder über ein gegebenes Thema). Eine weitere Einschränkung stellte die regelmässige Hausaufgabe dar, welche von jenem Schüler vorbereitet (und nachher korrigiert) wurde, und sich auf jenes Kapitel der Grammatik bezog, welches er einzuführen hatte.

## II. EVALUATION

### 1. Grundsätzliches

Da sich der Versuch aus einer bestimmten Situation spontan entwickelte, konnte seine Evaluation nicht vorgeplant werden. Nun droht aber die Darstellung eines – zudem noch selbst initiierten und durchgeführten – Schulversuchs immer unzulänglich zu bleiben, und dies nicht nur wegen der gebotenen Kürze und der Voreingenommenheit des Berichterstatters. Es wäre eine zweifache Information wünschbar:

1. Das tatsächliche Unterrichtsgeschehen wäre einer genauen Analyse zu unterziehen, und zwar wären Lehrer und Schülerverhalten zu analysieren. Dazu bedürfte es eines vieldimensionalen Beobachtungssystems mit einem recht komplizierten Analyseschema. Von Interesse wären insbesondere Auskünfte über das Sozialverhalten der Beteiligten (der Unterricht ist u. a. charakterisiert durch die relativ freie Wahl der Sozialformen), eine Analyse der Steuerungsmechanismen (der Unterricht zeichnet sich aus durch ausgeprägte Uneinheitlichkeit der Steuerungsimpulse mit einer Tendenz von der Fremd- zur Selbststeuerung), Analysen der gewählten Inhaltsbereiche usw. Es ergäbe sich ein interessantes Untersuchungsfeld, doch überschritte eine solche Unterrichtsanalyse bei weitem die Möglichkeiten, die im aufgezeigten Rahmen eingesetzt werden konnten.

2. Ebenso wünschbar wäre eine Diagnose des Lernerfolgs. Selbstverständlich dienten die regelmässigen Prüfungen als Steuerungshilfe für die Schüler selbst<sup>12</sup>.

Aber es wäre von Interesse, den Unterrichtserfolg der beiden Parallelklassen zu vergleichen mit demjenigen anderer Klassen gleicher Stufen, welche nach konventioneller Art unterrichtet worden waren. Doch ergäbe sich – abgesehen von der ungleichen Ausgangslage bezüglich Kenntnissen und Fertigkeiten – eine Unzahl kaum isolierbarer Variablen. Vor allem würden selbst eindeutige Aussagen über die Unterschiede bezüglich den erworbenen Fertigkeiten im Fach Französisch nur einen Teil dessen messen, was intendiert war. Der Versuch räumt ja bewusst einigen allgemeinpädagogischen Erziehungszielen Priorität ein: etwa der Kommunikationsfähigkeit, der

Kooperationsbereitschaft, der Entwicklung von Selbstverantwortung und Initiative usw. Und auf diesem Gebiet wissenschaftlich abgesicherte Ergebnisse messen zu wollen – und gar nach so kurzer Versuchsdauer – wäre unrealistisch.

## 2. Der Versuch im Urteil der Schüler

Am Schluss des Versuchs führten wir folgende Erhebungen durch:

- die Schüler füllten einen Fragebogen zur Beurteilung des Unterrichtsgeschehens aus;
- jeder Schüler nahm in einem Evaluationsteil mit offener Fragestellung zum Versuch Stellung;
- die Schüler beantworteten eine Anzahl didaktisch-methodischer Fragen.

### 2.1 Die Beurteilung des Unterrichtsgeschehens

Der Schüler wertete auf einer Skala von +2 (stimmt ganz genau), +1 (stimmt etwas), 0 (unentschieden), – 1 (stimmt eher nicht) zu – 2 (stimmt gar nicht).

n = 37

	+2	+1	0	– 1	– 2
1 Ich habe die Stunden im allg. als angenehm empfunden	14	19	3	–	–
2 Es fiel mir leicht, dem Unterricht zu folgen	25	11	1	–	–
3 Ich fühlte mich von meinen Kameraden akzeptiert	12	20	3	2	–
4 Ich fühlte mich vom Lehrer akzeptiert	12	20	3	2	–
5 Ich habe den Eindruck, etwas zum Unterrichtsgeschehen beigetragen zu haben	6	16	8	6	1
6 Ich habe den Eindruck, die Klasse habe gut mitgearbeitet	6	15	11	4	1
7 Das Verhalten des Lehrers hat mich gestört	1	5	3	14	14
8 Das Verhalten von Kameraden hat mich gestört	2	6	6	12	12
9 Der Lehrer ging auf auftauchende Fragen oder Schwierigkeiten ein	27	5	1	2	2
10 Der Lehrer drückte sich oft unklar und kompliziert aus	1	3	1	7	25
11 Der Lehrer wirkte auf mich unecht und fassadenhaft	0	6	2	12	17
12 Ich hatte den Eindruck, der Lehrer nimmt zu wenig persönlich Stellung	0	2	8	8	19

Die Stellungnahmen spiegeln u. E. recht gut die entkrampfte Atmosphäre wider, in welcher der Unterricht verlief.

### 2.2 Stellungnahmen zu Einzelfragen

2.2.1 Worin besteht – im Bewusstsein der Schüler – die Freiheit, wie sie die neue Unterrichtsweise bietet, und welches sind deren Grenzen?

Im Vordergrund steht die individuelle Gestaltung der einzelnen Unterrichtsstunde;

die Schüler schätzen es, dass ihr Interesse massgebend wurde für die Entscheidung über das Was und Wie. Sie empfinden so das Lernen als zwangslos, freiwillig. Acht Schüler heben hervor, dass es ihnen möglich war, ihre individuellen Lernbedürfnisse, d. h. ihre Stärken und Schwächen im Lernen zu berücksichtigen. Acht weitere erwähnen speziell die Freiheit der Stoffwahl und der Wahl der Medien. Vier empfinden schliesslich, die Freiheit der Gruppenbildung als besonders erwähnenswert.

Aufschlussreich ist die Tatsache, dass weit mehr Äusserungen zur Freiheit als zu deren Begrenzung gemacht wurden. Das Grundlegende, dass man nämlich dasein musste, wird nur von zweien erwähnt.

Nur ein Schüler beklagt sich über die Einschränkung der Freiheit durch die Anwesenheit der Kameraden (Lärm).

«Die Freiheit bestand darin, dass wir im mündlichen Bereich frei waren und so auch unsere Interessen verfolgen konnten. Die Freiheit bestand auch in Entspannung des Unterrichts. Die Grenzen waren relativ gut gesetzt, so dass man eigentlich immer etwas lernte und sich doch nicht gezwungen fühlte.»

«Die Freiheit bestand darin, dass man machen konnte, was den eigenen Interessen und den Fähigkeiten entsprach. So las ich am liebsten oder diskutierte mit den Mitschülern. Ich finde, man hatte genug Freiheit. Die Grenzen sind mir gar nicht bewusst gewesen.»

«Die Grenzen lagen in der Freiheit selbst. Wir waren so ungewohnt, frei zu sein, dass es anfänglich eine Last war.»

«Frei von MAUGER und seinen stupiden Aufgaben.»

«Anfangs war es eine ‚Plauschstunde‘ ohne rechte Ziele. Nach einiger Zeit wird man sich der Verantwortung sich selbst gegenüber bewusst und widmet sich seinen eigenen ‚Schwächen‘.»

2.2.2 Könnte man noch mehr Freiheiten gewähren? In welcher Hinsicht?

24 Schüler fanden, mehr Freiheit wäre nachteilig. Bei mehreren Schülern ist das Bewusstsein lebendig, dass sie zuerst dieses ungewohnte Mass von Freiheit erfahren und nützen müssen.

Einige Vorschläge kamen hinzu:

- keine gemeinsame Erarbeitung der Grammatik (3)
  - Anwesenheit im Schulzimmer könnte freigestellt werden (4)
  - Aufgaben und Prüfungen sollten freiwillig sein (2)
  - Mehr gemeinsame Absprachen mit dem Lehrer betr. Prüfungen, Noten usw. (2)
- «Nein. Zuerst muss ich fähig werden, diese Freiheit zum Positiven zu nützen.»
- «Keineswegs die Freiheiten ausweiten. Nach meiner Meinung kann man in unserem Alter nicht noch mehr Freiheit haben, ohne dass es passiert, dass sich einige verloren fühlen; andere könnten es dann ausnützen. Ich glaube, unsere Freiheiten waren gerade noch richtig für uns.»

### 2.2.3 Welche Eigenschaften müssen beim Lehrer vorhanden sein, damit das neue System funktioniert?

Folgende Qualitäten werden am meisten verlangt:

- Er soll offen, beweglich, fortschrittlich sein (13)
- hilfsbereit, beratend (14)
- einführend, anpassungsfähig (10)
- tolerant, geduldig, verständnisvoll (10)
- idealistisch (7)
- persönlich, menschlich (5) <sup>13</sup>
- animierend, kontaktfreundlich, beliebt (je 14)
- immer anwesend, pünktlich (5)

«Er muss unbedingt überzeugt sein von dem, was er macht, weil gerade dieses System einigen Stürmen trotzen muss (musste).»

«Er muss als Berater auftreten und persönlicher sein als sonst.»

«... sehr gute Französischkenntnisse»

«Er muss eine Autorität *sein* und zwar nicht aufgrund der Autorität, die er *hat*. Diese muss er natürlich aufgeben.»

«Der Lehrer verliert eigentlich seine Machtposition als Lehrperson immer mehr. Er sollte sich jedoch mit dem System identifizieren können. Also keine Pauker-Typen.»

«Der Lehrer darf nur sachte lenken, nicht aber diktieren.»

«Wenn einer ausgebildeter Lehrer ist, sollte er diese Fähigkeiten in sich vereinen. So ungeheuer viel mehr Eigenschaften muss er nicht haben als ein anderer Lehrer.»

«Er muss die Sicherheit haben, dass die Schüler arbeiten. Sein Einfluss ist geringer

bei diesem System, also ist es nötig, dass ihm das nicht so viel ausmacht, oder dass er ihn auf eine andere Art ausüben kann.»

«Tolerant. Er darf nicht plötzlich wieder kommen und diktieren. Manchmal wird es für ihn schwer sein, Leute zu sehen, die nichts arbeiten oder Blödsinn treiben. Ausserdem muss er sicher auch Idealist sein, da er ja das Risiko trägt.»

### 2.2.4 Beeinflusst der Unterricht gewisse Eigenschaften der Schüler?

Den Schülern wurden fünf Eigenschaften vorgelegt, von denen sie anzugeben hatten, ob sie nach ihrer Meinung durch die neue Unterrichtsweise beeinflusst wurden.

	+2	+1	0	-1	-2
a) Bereitschaft zur Zusammenarbeit mit Kameraden	18	13	4	2	0
b) Anständiges Benehmen	3	7	16	5	6
c) Anpassungsfähigkeit	3	24	4	1	0
d) Selbständigkeit	20	14	1	1	2
e) Kontaktfähigkeit	6	23	6	2	1

Die Schüler glauben also, dass das neue System einen Einfluss auf ihr Verhalten hat, und zwar vor allem auf Selbständigkeit, Kooperationsbereitschaft, zum Teil auf Anpassungsfähigkeit und Kontaktfähigkeit.

### 2.2.5 Welche sprachlichen Teilfertigkeiten werden durch die neue Unterrichtsweise eher gefördert?

Teilfertigkeit	Unterrichtsweise		
	Traditionell	Lernen in Freiheit	keine Antwort
Compréhension orale	3	34	–
Compréhension écrite	22	11	4
Expression orale	1	36	–
Expression écrite	25	6	6
Traduction	16	18	3
Grammaire	27	7	3

Nach Auffassung der Schüler bedeutet die Entscheidung für ein Lernen in Freiheit zugleich die Bevorzugung bestimmter Fertigkeiten. Vermutlich haben die Schüler sehr realistisch die Interdependenz von Methode und Zielsetzung aufgespürt.

### 2.2.6 Wenn ein Schüler die Wahl zwischen den beiden Unterrichtsformen hat, welche ist ihm zu empfehlen?

Gegeben waren Charakterzüge eines Schülers oder eine besondere schulische Lage.

	Unterrichtsweise		
	Traditionell	Lernen in Freiheit	keine Antwort
a) ängstlich	5	26	3
b) brav	10	21	6
c) kontaktscheu	8	28	1
d) in den Noten gefährdet	28	5	4
e) intelligent und fleissig	2	35	–

f) intelligent, aber faul	23	13	1
g) hat in den Sprachen allgemein Mühe	14	19	4
h) schriftlich gut, mündlich schwach	5	32	–
i) Unabhängigkeitswille ausgeprägt	3	34	–

Es zeigt sich ein Bild, das einem Lernen in Freiheit gewisse Einflüsse auf Charaktereigenschaften zutraut [a), b), c)]; die durch Erfahrung erhärtete Besorgnis um Trägheit und deren Folgen belegen die positive Erfahrung eines heilsamen Zwangs durch das «System».

### 2.3 *Stellungnahmen der Schüler bei offener Fragestellung*

Die folgenden ausgewählten Stellungnahmen mögen die Lage der Schüler beim Lernen in Freiheit besonders lebendig schildern und auf Aspekte verweisen, welche in unserem Bericht eher vernachlässigt wurden.

«Der Unterricht ist sicherlich mal viel interessanter. Ich hocke nicht einfach so da in der Bank und lasse mich überrieseln von trockener Franz.-Grammatik, ich konsumiere also nicht nur, – was für das Lernen nur schlecht sein kann –, sondern ich produziere. ... Allerdings, weil kein Zwang da ist, hat man oft die Tendenz, einiges zu vernachlässigen, nicht allzuviel zu arbeiten, zu ‚schlappen‘. Durch die freie Arbeitsmöglichkeit während der Franz.-Stunden wurde ich angefeuert, ... mich auch etwas mit Literatur vertraut zu machen.»

«Der Französisch-Unterricht hat auch eine viel angenehmere, lockere Atmosphäre erhalten, war manchmal etwas legerer, umgekehrt war die Vorbereitung auf gewisse Stunden sehr aufwendig. Doch gerade diese Abwechslung hat die drei Lektionen vor dem bewahrt, was in vielen Sprachfächern der Fall ist: nämlich der ‚langweilige Tramp‘.»

«Diese Art von Schule aktiviert jeden einzelnen, weil sie persönlicher ist und mehr anspricht, und vor allem lernt man französisch sprechen und verstehen.»

«Dieses neue System hat mich ziemlich überrascht. Am Anfang negativ überrascht, weil ich schlechte Noten erhielt. Nach einer gewissen Zeit ... bin ich erst auf die guten Seiten dieses Systems gestossen. Die Abwechslung im Unterricht, das ‚Alleine-Arbeiten‘, das Individuelle und auch das Disku-

tieren in Gruppen. Dies alles war gänzlich neu für mich. Langsam arbeitete ich mich in den Betrieb hinein und konnte einen Fortschritt in meinem Französisch feststellen.»

«Am Anfang wusste ich manchmal nicht, was ich tun sollte. Ich war mich so gewohnt, dass der Lehrer alles diktiert.»

«Der Lehrer ist nicht mehr der Dirigent, sondern er spielt nur noch eine Statistenrolle und wird dazu benötigt, Fragen zu beantworten.»

«Ich bin dieses Jahr immer gerne ins Französisch gegangen, ich kann wohl sagen lieber als vorher oder in andere Fächer. ... Eine Gefahr birgt das System aber in sich. Je nachdem was und wie man etwas tut, unterscheidet sich der Erfolg. Dadurch steht jeder irgendwie allein da; – weil die Leistungen ziemlich verzettelt sind – also man ist nicht mehr im grossen Feld und verliert so leichter als sonst den Anschluss an die andern.»

«Ich persönlich habe an Sprachgewandtheit einiges gewonnen, vor allem Hemmungen zu sprechen abgebaut. Ich glaube viele meiner Kameraden auch.»

«Die Arbeit heute ist interessanter, ich profitiere mehr, ich bin dauernd beschäftigt und ich werde selbständiger. Nachteil: zu viel Freiheit kann dazu führen, dass man zu ‚oberflächlich‘ wird und das ganze System bejaht, weil es eben ‚lässig‘ ist.»

«Früher getraute ich mich nicht, dem Lehrer einen Satz auf französisch zu sagen, ohne ihn vorher im Kopf vorbereitet zu haben. Heute getraue ich mich, frei zu sprechen (in und ausserhalb der Schule).»

«Manchmal oder mehrmals hatte ich das Gefühl, nicht gefordert zu werden.»

«Im Gegensatz zum alten Unterricht waren wir viel mehr selbständig. Mir wurde erst jetzt bewusst, wozu ich eigentlich Französisch lernte. Ich war auf mich selbst angewiesen und lernte selbständig zu arbeiten. Die Prüfungsnoten traten in den Hintergrund. Im Mittelpunkt stand für mich jetzt die französische Sprache. Ich musste anfangs auch die bittere Erfahrung machen, dass ich überhaupt nicht selbständig arbeiten konnte. Ich war mich gewohnt, nur zu arbeiten, wenn eine Autorität mich dazu zwang. Die plötzliche Freiheit, die ich genoss, führte dazu, dass ich die Zeit nutzlos verstreichen liess. Ich bekam aber mit der



Zeit ein solch unangenehmes Gefühl, so dass ich mich bemühte, ernsthaft meine Kenntnisse in Französisch zu vertiefen. Ich spürte, wie ich mich selbst betrogen hatte.» «Nachteil: Der Fortschritt ist nicht sichtbar: beim alten System konnte man behandelte Lektionen zählen und hatte dann das Gefühl, man sei weitergekommen. Jetzt ist man sich nicht so sicher, ob und wieviel man in diesem Jahr gelernt hat.»

«Die Versuchung, nichts zu tun, weil ich nicht dazu gezwungen wurde, ist unter dem Druck der andern Fächer zu gross. Wenn wir wirklich Zeit hätten dafür, dann wäre das neue System ideal.»

«Wenn ich ehrlich sein will, so muss ich sagen: ich fand das System immer dann positiv, wenn ich müde war und keine Lust zum Arbeiten und Lernen hatte. Aber allerdings ist das gar nicht so negativ – denn dann machte ich mir oft Gedanken über mich ...»

«Obwohl ich am Anfang noch nicht mit meiner Freiheit umzugehen wusste, möchte ich sie jetzt nicht mehr missen: ich arbeite selbstständig, freudiger und profitiere so mehr.»

«Seit 5 Jahren Primarschule und 4 Jahren Kantonsschule waren wir gewohnt, nur immer genau das zu tun, was der Lehrer vorschrieb. Weniger tun durfte man nicht, mehr tun rentierte nicht, und etwas anderes zu tun getrauten wir uns nicht ... Nach der ersten Prüfung merkte ich, dass ich mich auch noch anderweitig üben musste. Ich begann, mir einen Wochenplan zurecht zu legen, bei dem ich die meisten Möglichkeiten zum Training der französischen Sprache berücksichtigte. Ich lernte also dieses Jahr ausser Grammatik, Wörtern und Sprechen auch Arbeiten. Der Französischunterricht, der mir nach 4 Jahren MAUGER beinahe zu den Ohren hinauslief, begann mir wieder zu gefallen.»

### 3. Der Versuch im Urteil des Lehrers

3.1 Ein Versuch mit «Lernen in Freiheit» bedeutet für Lehrer und Schüler eine Herausforderung. Beide erleben Schule wieder stärker als Ort der Menschenbildung. Wer den Versuch wagt, sollte sich vorher mit Rogers Buch, vielleicht auch mit TZI etwas eingehender befassen. Kollegen, welche mit der Disziplin grössere Schwierigkeiten haben oder fast ganz ohne Erfahrung sind,

sollten vielleicht mit einem Versuch zuwarten.

3.2 Seit zwei, drei Jahren ist das Schlagwort Kommunikationsfähigkeit unüberhörbar präsent. Dabei gibt es beachtenswerte Zweifel, ob dieses Ziel im Fremdsprachenunterricht überhaupt erreichbar sei<sup>14</sup>. Die Behauptung kann gewagt (allerdings nicht belegt) werden, dass durch das Lernen in Freiheit im Fremdsprachenunterricht eine echte Chance besteht, die Kommunikationsbereitschaft der Schüler im allgemeinen und die mündliche Kommunikationsfertigkeit im besondern in der Zielsprache entscheidend zu fördern. Die diesbezüglichen Erfolge im beschriebenen Versuch stellen alles in den Schatten, was der Lehrer in dieser Hinsicht bei traditionellen Unterrichtsweisen je erreicht hat. Von daher wie von der allgemein-pädagogischen Intention her lässt sich vertreten, eine vielleicht geringere Förderung schriftlicher Fertigkeiten in Kauf zu nehmen.

3.3 Der Versuch ist auch arbeitstechnisch von erzieherischer Wirkung. Er zwingt die Teilnehmer zur Selbstbesinnung, Überprüfung der Motivationslage, macht Planungsmängel bewusst und fördert selbständiges Arbeiten (allein oder in einer Gruppe).

3.4 Als schwieriges methodisches Problem erweist sich der Mangel an gezielten didaktischen Interaktionen und Impulsen seitens des Lehrers. Auch ist eine gewisse wünschbare Kontrolle der Kommunikation unter den Schülern schwierig, womit auch die Rückmeldungen (als Korrekturen) und damit die Möglichkeit zur Änderung provisorischer Generalisation fast ganz entfällt. Dabei hat die Beobachtung allerdings klar ergeben, dass keineswegs Schülergruppen nach sprachlichen Qualifikationen gebildet werden; offenbar sind ganz andere Motivationen für die Gruppenbildung wirksam.

Wünschbar wäre es, wenn für den nötigen input an Informationen über neuen Stoff (in unserm Fall z. B. die Einführung in neue Kapitel der Grammatik) Programme zur Verfügung ständen, welche die Schüler allein oder in Gruppen durcharbeiten könnten. Der Lehrer hätte in diesem Fall besonders die systematische Repetition sicherzustellen<sup>15</sup>.

3.5 Es wäre in höchstem Masse wün-

schenswert, wenn künftige ähnliche Versuche wenigstens teilweise wissenschaftlich begleitet werden könnten, indem gewisse Aspekte einer genauen Unterrichtsanalyse unterzogen würden.

#### Anmerkungen

<sup>1</sup> Rogers, C. R., Lernen in Freiheit. Zur Bildungsreform in Schule und Universität, Kösel, München 1974

<sup>2</sup> Rogers, a.a.O., S. 12

<sup>3</sup> Freudenstein, R., Hat das deutsche Gymnasium ohne Sprachlabor eine Zukunft? Erkenntnisse nach einem Arbeitsversuch, in: Das Sprachlabor und der audiovisuelle Unterricht 1965, S. 4 ff.; zit. nach Achtenhagen, F., Didaktik des fremdsprachlichen Unterrichts. Grundlagen und Probleme einer Fachdidaktik, Beltz, Weinheim und Basel 1969, S. 76

<sup>4</sup> Auf die Bedeutung dieser Tatsache im Lernprozess weist E. Roulet hin in seinem Artikel «Linguistique et enseignement des langues!», in: *gymnasium helveticum* 2/1975, S. 125–137

<sup>5</sup> Lübke, D., Lernziel «Kommunikationsfähigkeit». Probleme und Lösungsvorschläge für die Praxis, in: *PRAXIS des neusprachlichen Unterrichts* 3/1975, S. 296

<sup>6</sup> Spaemann, R., Emanzipation – ein Bildungsziel? in: *Merkur. Deutsche Zeitschrift für europäisches Denken* 1/1975, S. 21

<sup>7</sup> Themenzentrierte Interaktion. Eine gute, knappe Einführung gibt der Beitrag von Jürg Kielholz in *gymnasium helveticum* 2/1976, S. 70–84

<sup>8</sup> Im Lehrerseminar Altdorf versuchte der Leiter Karl Aschwanden konsequent, die theoretischen Ansätze der humanistischen Richtung der Psychologie in die pädagogische Praxis umzusetzen.

<sup>9</sup> Einige dieser Schüler hatten längere Zeit Mühe, sich mit dem Versuch abzufinden. Es waren die gleichen, die kaum Fehler zu machen wagten. Der Einfluss offenbar tiefenpsychologisch erklärbarer Ängstlichkeit (Funktion des Über-Ich) wird u. E. im Fremdsprachenunterricht über-

haupt unterschätzt. Vgl. Zimmermann, G., Personale Faktoren und Fremdsprachencurriculum in: *PRAXIS* 1/1973, S. 3–14

<sup>10</sup> Für den Praktiker ist die Scheidung von äusserer und innerer Reform doch relevant, weil sich die äussere seinen Machtbefugnissen entzieht. A. Heussler verweist jedoch mit Recht darauf, dass die Begriffe letztlich und auf die Dauer nicht zu trennen sind: *gymnasium helveticum* 2/1976, S. 69

<sup>11</sup> Nickolaus, G., Grund- und Aufbauwortschatz Französisch, Klett, Stuttgart 1971

<sup>12</sup> Vgl. dazu: Bachmair, G., Unterrichtsanalyse. Verfahren und Fragestellungen zur Planung, Durchführung und Auswertung von Unterrichtsbeobachtungen, Beltz, Weinheim und Basel 1974, S. 238

<sup>13</sup> Gemeint ist wohl das, was Rogers unter «Real-Sein» versteht; Rogers misst dieser Fähigkeit sehr grosse Bedeutung zu. S. 107–110

<sup>14</sup> In der Einleitung zu D. Lübke's erwähntem Aufsatz heisst es zu dieser Frage: «Wie sind die Ergebnisse? Bei der Beantwortung ... gibt der Autor Erfahrungen aus seinem eigenen Unterricht und Beobachtungen bei zahlreichen Hospitationen wieder; er referiert die Stellungnahmen von Fachkollegen und interessierten Eltern. Die übereinstimmende Meinung ist, dass ganz offensichtlich Kommunikationsbereitschaft und -fertigkeit der Schüler nicht entscheidend zugenommen haben, dass aber ein deutliches Minus an Anwendungssicherheit in den fortgeschrittenen Klassen zu beobachten ist: geringere Grammatikkenntnisse, orthographische Unsicherheiten, Lücken in den Vokabelkenntnissen. Dies gilt besonders für das Französische.» (S. 291)

<sup>15</sup> Für unsern Versuch stand ein vom Verfasser selbst stammendes Repetitorium der Elementargrammatik zur Verfügung, welches in 20 Kapiteln jene Grammatikkenntnisse wiederholt und ein wenig vertieft, welche sich als besonders fehleranfällig erwiesen haben, *LE RETRO-VISEUR. Repetitorium der Elementargrammatik*, im Selbstverlag, Emmenbrücke 1975

### Aktuelle Kurzmeldungen der «schweizer schule»

#### CH: Die Situation der Primarschule wird überprüft

In seiner Plenarsitzung vom 7. und 8. Mai 1976, die im Institut romand de recherches et de documentation pédagogiques in Neuenburg stattfand, befasste sich die Pädagogische Kommission der Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren

mit zwei wichtigen neuen Geschäften: Im Zusammenhang mit der Einführung oder Vorverlegung des Fremdsprachenunterrichts war die Bedingung gestellt worden, dass die Situation in der Primarschule grundlegend überprüft wird. Da die Bearbeitung dieses Geschäfts einige Jah-