Zeitschrift: Bulletin CILA : organe de la Commission interuniversitaire suisse de linguistique appliquée

Herausgeber: Commission interuniversitaire suisse de linguistique appliquée

Band: - (1983)

Heft: 38: Lernziele Deutsch : Perspektiven für den Deutschunterricht in der französischen und italienischen Schweiz

Artikel: Warum eine Lernzieldiskussion für den Deutschunterricht in der französischen und italienischen Schweiz?

Autor: Merkt, Gérard

DOI: https://doi.org/10.5169/seals-978084

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: 09.01.2026

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

Warum eine Lernzieldiskussion für den Deutschunterricht in der französischen und italienischen Schweiz?

Erfahrungen eines Praktikers

Das Unbehagen mit dem Deutschunterricht

«La langue allemande empoisonne le Romand». Mit dieser Überschrift wurde neulich in der Tagespresse[1] im Zusammenhang mit unserer Tagung über die Situation des Deutschunterrichts (DU) an unseren Schulen Bericht erstattet. Die dabei aufgeführten Gründe kreisen um die folgenden vier Punkte:

1. Veraltete Lehrmittel gewähren keinen Zugang zur Kommunikation. Die Schüler werden mit grammatischen Regeln und sinnlosem Übungsstoff geplagt.
2. Die mühsam erlernte Hochsprache gewährt keinen Kontakt zu den dialektsprechenden Mitbürgern, wobei zu bedenken ist, dass die Mehrsprachigkeit der Schweiz die einzige Rechtfertigung für den Status der ersten obligatorischen Fremdsprache, des Deutschen, liefert.
3. Mit Ausnahme der kleinen Minderheit von Schülern, die durch den Lateinunterricht geschult worden sind, leiden die meisten Schüler unter enormen Lernschwierigkeiten, die das Deutsche zu einem der gefürchtetsten und verhasstesten Fächer machen, da es zu einem Mittel erbarmungsloser Selektion geworden ist.
4. Die Abneigung des Westschweizers der deutschen Sprache gegenüber, die – tief in den Gemütern verankert – motivationshemmende Einflüsse auslöst, ist auf die kulturellen und wirtschaftlichen Machtansprüche der deutschsprachigen Mehrheit des Landes zurückzuführen und ist somit als Teil einer irrationalen Abwehrreaktion der romanischen Sprachminderheiten umso schwieriger zu bekämpfen.

Diese negative Situationsanalyse widerspiegelt ohne Zweifel die allgemeine Rezeption des DU in der westschweizerischen Bevölkerung, und sie findet ihren Nährboden teils in der Erinnerung an vergangene Schulerfahrungen, teils in der Beobachtung von Reaktionen der eigenen Kinder im Schulalter.

Zu ähnlich pessimistischen Ergebnissen gelangt man, wenn man die Meinungen von Schülern erforscht. Diese beklagen sich unter anderem über das mühsame Lernen von langen Vokabellisten, über das Pauken

1 Vgl. Tribune de Lausanne, Sonntagsausgabe vom 17.4.83.

mit grammatischen Übungen, über die schlechten Zensuren, die den Schulerfolg gefährden. Sie haben den Eindruck, mit sinnlosen Übungsreihen gedrillt und mit abstraktem Stoff gespeist zu werden, die mit Kommunikation nichts zu tun haben. Kurz, sie lernen ohne Spass und nur unter dem Druck der Noten. Dieser weitgehend auf der Unterstufe vertretene Eindruck wird erst auf der Mittelstufe anlässlich des Umgangs mit literarischen Texten einigermassen umstrukturiert und ins Positive gehoben.

Eigentlich ist man sich auch innerhalb der Institution Schule der Problematik des DU bewusst, und man hat sich an manchen Stellen bemüht, das Unbehagen mit festen, durch Zahlen belegten Daten zu messen. So hat man beispielsweise vor kurzem an der Schule, in der ich unterrichte, aufgrund von statistischen Erhebungen ermittelt, dass etwa 50% der Schüler der wissenschaftlichen Abteilung nach etwa zwei Monaten Gymnasialunterricht eine ungenügende Durchschnittsnote in Deutsch haben; dass die Noten zwischen der Sekundarstufe I und dem Gymnasium im Durchschnitt um einen halben Punkt geschrumpft sind, während der Verlust in Mathematik beispielsweise nur 0,1 Punkt beträgt; dass das Fach Deutsch zu 30% an den schulischen Schwierigkeiten der Gymnasiasten teilhat.

Unser Fach ist problematisch geworden, ist es vielleicht seit jeher. Auf jeden Fall kann man nicht umhin festzustellen, dass die Gleichung zwischen den Ansprüchen und den erreichten pädagogischen Zielen nicht mehr aufgeht, dass eine unüberbrückbare Kluft zwischen Ideal und Wirklichkeit klafft.

Unzulänglichkeit der Lernzielbestimmung

Nun wollen wir uns zunächst fragen, welche Formen der Nichtübereinstimmung zwischen Lernziel und Praxis in Erscheinung treten können.

– Es könnte sein, dass die Lernziele zu hoch gesteckt und somit unerreichbar sind, wie wenn ein Hundertmeter-Läufer sich zum Ziel setzen wollte, die hundert Meter in weniger als fünf Sekunden zu rennen.

– Es kann auch der Fall eintreten, dass die entsprechenden Mittel, um ein Lernziel zu erreichen, nicht zur Verfügung stehen, wie wenn ein Hundertmeter-Läufer sich Berg- oder gar Skischuhe an die Füsse schnallen müsste.

– Es kann auch sein, dass die Lernziele nur sehr vage oder überhaupt nicht formuliert sind, wie wenn man einem Läufer verschweigen wollte, ob er zu einem Hundertmeter–Lauf oder zu einem Marathonlauf antritt.

– Es wäre schliesslich möglich, dass die Lernziele widersprüchlich ausfallen, wie wenn der Hundertmeter-Lauf auf einer schikanenreichen Piste zu rennen wäre.

Welcher von diesen Missständen trifft auf die Situation des DU bei uns zu? Nach meinem Gefühl sind es alle vier, wenn auch in unterschiedlichem Masse. Es gehört zu den hochgesteckten und gleichsam unerreichbaren Lernzielen, wenn man verlangt, – wie es von vielen ehrgeizigen Lehrern angestrebt wird – dass der Schüler sich in einer dem Muttersprachler vergleichbaren Weise auszudrücken lernt. Man schlägt sich mit widersprüchlichen Lernzielen durch, wenn man im Bereich des Sprechens einerseits eine möglichst grosse Korrektheit und andererseits eine möglichst grosse Flüssigkeit der Aussagen anstrebt. Wenn man sich vornimmt, das Hörverstehen der Schüler zu entwickeln und dabei ausschliesslich auf das Modell des jeweiligen Deutschlehrers angewiesen ist, dann fehlen die entsprechenden Mittel, um das Lernziel zu erreichen. Was schliesslich die unscharfe Formulierung der Lernziele betrifft, so erleben das alle diejenigen, die fest an ein Lehrwerk gebunden sind, dessen globale Ziele weder durch das Übungsangebot noch durch die Auswahl des Lernstoffs noch durch die methodisch-didaktischen Hinweise sichtbar gemacht worden sind.

Der Praktiker kann sich kaum des Eindrucks erwehren, dass seine pädagogische Tätigkeit irgendwie in der Leere schwebt. Zwar lässt er seine Schüler anhand des vorgeschriebenen Lehrwerks kleine Lernschritte vollführen. Es gelingt ihm aber nicht, diese zu einem Ganzen zu summieren, das die Form eines genau umschriebenen Lernziels annimmt, und somit seinem pädagogischen Wirken eine Stütze und zugleich eine Richtung verleihen würde.

Die Deutschlehrer, die sich mit den Lernzielen ihres Faches auseinandersetzen möchten, haben grosse Mühe, sich hierzulande auf ein Dokument zu berufen, das auf die gesellschaftspolitischen und schulorganisatorischen Verhältnisse des DU zugeschnitten wäre. Die kantonalen Richtlinien[2] enthalten meistens Angaben über Lernstoffmengen und Prüfungsformen, bleiben aber stumm in bezug auf die Lernziele. Das Reglement der Eidgenössischen Maturitätsprüfungen, jenes Dokument, nach dem sich der Unterricht der Sekundarstufe orientieren muss, ist genauso unzulänglich. Es umschreibt die Lernziele für die zweite Landessprache mit den folgenden Worten (Ich zitiere den französischen Text, der auf den Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht zugeschnitten ist): «Bonne connaissance de la langue parlée et de la langue écrite. Compré-

2 Vgl. den Beitrag von FLÜGEL Chr. in dieser Nummer.

hension de la civilisation des régions où elle est parlée». Darauf folgt ein Abschnitt, der dem Programm im engeren Sinn gewidmet ist, und in dem steht: «Connaissance de la grammaire et possession d'un vocabulaire suffisant. Aptitude à comprendre la langue parlée et à en user correctement tant du point de vue de la grammaire qu'en ce qui concerne la prononciation. Aptitude à s'exprimer par écrit. Connaissance approfondie d'au moins trois œuvres littéraires de valeur, appartenant à trois périodes différentes de la littérature; savoir marquer leurs rapports avec l'auteur et les situer dans leur époque[3].»

Was ist aber zu verstehen unter «bonne connaissance de la langue écrite» oder unter dem Stichwort «possession d'un vocabulaire suffisant» und «aptitude à comprendre la langue parlée et à en user correctement»? Ist diese «langue parlée» lediglich auf die Standardsprache bezogen, oder schliesst der Begriff die sozio- und die dialektalen Varietäten des Deutschen mit ein? Mit der «langue parlée» liegt wiederum ein Begriff vor, der einer weiteren Differenzierung bedarf. Welche Textsorten mit welchem Schwierigkeitsgrad in bezug auf Sprache und Inhalt werden darunter subsumiert? Welche geschichtlichen Ausprägungen der deutschen Schriftsprache werden damit gefasst? Soll man bis zur Sprache des Barock oder gar bis Luther zurückgreifen, oder ist anzunehmen, dass bereits die Sprache des 19. Jahrhunderts zu stark von der heutigen Norm abweicht? Wenn von den produktiven Fähigkeiten die Rede ist, da ist die Maturitätsanerkennungsverordnung genauso ungenügend präzise formuliert. Was heisst beispielsweise «possession d'un vocabulaire suffisant»? Welchen Umfang (1000 oder 3000 Vokabeln) aufgrund von welchen Häufigkeitsranglisten, mit welchem Grad der Beherrschung (aktiv oder passiv) setzt es voraus? Muss dieser Wortschatz der Alltagssprache entsprechen oder einer gehobenen literarischen Sprache Rechnung tragen? Kann man dem Lernenden ein Unterscheidungsvermögen für Schattierungen des Sprachniveaus zumuten, und ab wann sollen solche Phänomene in den Unterricht mit einbezogen werden? Was für einen Sinn hat zudem das Beherrschen einzelner Vokabeln? Sollte man sich nicht eher nach komplexeren Einheiten zur Verwirklichung von Sprechakten richten? Welche Rolle spielt dabei die Fähigkeit, Vokabeln aus dem Zusammenhang zu erschliessen, und wie kann sie gefördert werden?

Über die Unzulänglichkeit der Lernzieldefinition in der Maturitätsanerkennungsverordnung liesse sich noch lange reden. Man kann sich

3 Vgl. Ordonnance sur la reconnaissance de certificats de maturité (ORM) du 22 mai 1968; Réglement des examens fédéraux de maturité du 17 décembre 1973.

allerdings fragen, ob dies überhaupt sinnvoll wäre. Die erwähnten Mängel haben bis jetzt auf jeden Fall keinen Lehrer gehindert zu unterrichten. Offenbar stört es die meisten Praktiker nicht grundsätzlich, ohne explizite Lernziele zu unterrichten. Hinter jeder Lehrtätigkeit steckt ja ein Lernziel. Nur bleibt es meistens sowohl dem Lernenden als auch dem Unterrichtenden verborgen.

Was für die meisten Lehrer eine klare Lernzieldefinition ersetzt, sind die Prüfungsformen, mit denen die Kenntnisse oder Fertigkeiten getestet werden. Dort, wo beispielsweise bei der Abschlussprüfung die Übersetzung eines literarischen Textes aus der Muttersprache verlangt wird, gilt die Technik des Übersetzens als Lernziel und bedingt im wesentlichen auch die Arbeitsformen in der Unterrichtspraxis[4]. Wenn an einer Schule, weil zufällig ein Computer zur Verfügung steht, nach dem multiple-choice-Verfahren getestet wird, dann tritt sozusagen ein computerbedingtes Lernziel in Erscheinung, und die Schüler werden daraufhin trainiert, damit diese Prüfungsform optimal bestanden werden kann. Was für Fertigkeiten im einzelnen damit verbunden sind, und zu welchem kommunikativen oder kognitiven Zweck dieses Verfahren dient, das bleibt verschwiegen.

Ähnlich ist es mit der Wahl des Lernstoffes und mit dem vorgeschlagenen Übungsmaterial bestellt. Sie sind als nackte Fakten hinzunehmen und müssen stur durchgeackert werden, auch wenn in keiner Weise durchleuchtet, welchem übergeordneten Lernziel sie dienen.

Die Misere des Fremdsprachenunterrichts besteht ohne Zweifel darin, dass der methodisch-didaktische Apparat durch keine klare Zielvorstellung dynamisiert wird. Anstatt dass man ein Lernziel verfolgt, begnügt man sich damit, Lernstoff zu vermitteln, Übungen durchzuführen und Prüfungen zu verabreichen. Man reiht isolierte Tätigkeiten aneinander, deren Sinn und Zusammenhang meistens aus dem Blickfeld treten. Die französische Sprache bezeichnet diesen Zustand mit der bildhaften Wendung «mettre la charrue devant les bœufs». Wir bedürfen einer grundsätzlichen pädagogischen Umkehrung, damit die Ochsen wieder vor den Pflug zu stehen kommen. Dazu brauchen wir zunächst eine klare Vorstellung der Lernziele.

4 Über die Abschlussprüfungen beim Abitur in den verschiedenen Gymnasien der West- und Südschweiz vgl. MERKT G. (Hrsg.) 1982, Abitur-Aufgaben im Fach Deutsch als Fremdsprache, In: Sondernummer Df-Informations, Neuchâtel, 84 S.

Welcher Lernziele bedürfen wir?

Die Frage ist nicht leicht zu beantworten. Denn Lernziele müssen einer ganzen Reihe von Faktoren Rechnung tragen, darunter nicht nur lernpsychologischen oder methodisch-didaktischen sondern auch schulorganisatorischen und ganz allgemein gesellschaftspolitischen. Ausserdem sollen Lernziele den Unterricht polarisieren, durch neue Impulse beleben und nicht durch ein Geflecht von Zwängen ersticken. Eine gewisse Tendenz der Lernzieldiskussion der letzten Jahre ging von der übertriebenen Vorstellung aus, dass die Lernziele ihre Potenz über das ganze Unterrichtsgeschehen erstrecken sollten. Aus allgemein postulierten Lernzielen wurden immer präziser bestimmte Feinziele abgeleitet, die ihrerseits in immer breiter um sich greifender Verfeinerung schliesslich alle Lernschritte bis in die letzten Einzelheiten bestimmen sollten. Eine solche Auffassung der Lernziele mag für den Theoretiker eine anregende Geistesübung darstellen. Auf das Klassenzimmer übertragen, würde es aber die verheerendsten Folgen haben. Der Praktiker benötigt einen Spielraum für die Entfaltung seines persönlichen Unterrichtsstils und für den Einsatz seiner eigenen Kreativität. Dies könnte als oberstes Prinzip angesehen werden. Die Lernziele dürfen also nur insofern präzisiert werden, als sie die Spontaneität und die Phantasie der am Unterricht beteiligten Partner begünstigen. Ein weiteres wichtiges Postulat in der Lernzieldiskussion sollte dahin tendieren, dass sämtliche Tätigkeiten im Hinblick auf eine Maximalisierung der Kommunikationsfähigkeit ausgerichtet werden sollten. In dieser Perspektive sind die Lernziele in erster Linie als ein zu entwickelndes kommunikatives Verhalten des Lernenden zu definieren. Die dritte grundsätzliche Forderung besteht darin, dass alle am Lernprozess beteiligten Instanzen eine genaue Vorstellung der Lernziele haben und dass diese allgemein angenommen werden. Erst dann sind die Voraussetzungen geschaffen, um verkrampfte Verhältnisse zu entspannen, um die Unlust der Lehrer sowie den Unmut der Schüler zu beseitigen. Alle diese allgemeinen Empfehlungen scheinen übrigens derart auf der Hand zu liegen, dass man sich wundert, dass sie bis jetzt nur so wenig beachtet worden sind.

Wenn wir uns nun im folgenden den Inhalten in der Lernzieldiskussion zuwenden, da begeben wir uns auf ein Gebiet, das eine ungeheure polemische Dimension hat, zumal jede Entscheidung, die getroffen wird, eine schwerwiegende gesellschaftspolitische Resonanz besitzt. Dass die Lernzieldiskussion sozusagen mit Sprengstoff geladen ist, das zeigt ganz eindeutig der Sturm von Reaktionen, den der Bericht der «sous-commis-

sion d'allemand de CIRCE III»[5] ausgelöst hat. Die Mitglieder jener Arbeitsgruppe haben den Mut gefunden, die Lernzielbestimmung an den Anfang ihrer Überlegungen zu setzen und einige grundsätzliche Entscheidungen zu treffen, die meines Erachtens geeignet sind, dem DU der Sekundarstufe I ein neues Gesicht zu verleihen. In der heutigen Situation erscheint es tatsächlich realistisch, folgende Lernziele zu fördern.

– Die kommunikative Sprachkompetenz des Schülers und nicht sein Wissen über die Regelmechanismen der deutschen Sprache sind zu begünstigen, so dass der Schüler befähigt wird, die üblichsten Alltagssituationen in sprachlicher Interaktion zu bewältigen.

– Die rezeptiven Fertigkeiten des Hör- und Leseverstehens sollen weiter entwickelt werden als die produktiven.

– Insbesondere soll der Zugang zu den alemannischen Dialekten gewährleistet werden – zumindest auf dem Gebiet des Hörverstehens.

– Der Lernstoff sowie die methodisch-didaktischen Verfahren sollen nach den Bedürfnissen und nach den Fähigkeiten der verschiedenen Adressatengruppen differenziert werden.

Um diese vier Forderungen sollte sich in diesem Lande ein gewisser Konsens bei den Deutschlehrern herausbilden. Es liegt auf der Hand, dass von unten nach oben gebaut wird. Die Gymnasialstufe muss folglich ihre eigenen Zielvorstellungen denen der Sekundarstufe I anpassen, was nicht unbedingt einen totalen Verzicht auf die literarische Tradition jener Unterrichtsstufe bedeutet. Ich sehe keinen Widerspruch darin, dass der DU auf der Gymnasialstufe sich vermehrt den formellen Erscheinungen der deutschen Sprache und dem Studium literarischer Texte zuwendet. Beim Übergang von der Sekundarstufe I zur Sekundarstufe II erweitert sich die Sprachkompetenz des Schülers um neue Bereiche. Dies ist weder ein Verrat an dem, was auf der Unterstufe geleistet worden ist, noch ein erstarrtes Beharren auf alten Vorstellungen. Der oft erwähnte Widerspruch zwischen einem auf das Alltägliche ausgerichteten und einem dem Literarischen zugewendeten DU wird somit im zeitlichen Nacheinander auf die natürlichste Weise aufgehoben. Gewiss muss der neue Kompetenzbegriff der Schüler auf der Gymnasialstufe in Anlehnung an das Profil der Sekundarstufe I inhaltlich präzisiert werden, aber ich sehe keinen Anlass, die beiden Sekundarstufen in einen schmutzigen Krieg zu ziehen.

5 Vgl. Commission intercantonale romande de coordination de l'enseignement (CIRCLE III) / Sous-commission d'allemand (1981): Rapport – Programme-cadre, coordination spécial CIRCE III, S. 13–36.

Statt mich hier zu einer Hierarchie von Lernzielen für den DU auf der Sekundarstufe II zu bekennen, möchte ich noch kurz bei einigen Problemen verweilen, die wir im Rahmen der Lernzieldiskussion nicht aus den Augen verlieren sollten.

1. Welchen Grad an Autonomie ein Fach wie das unsere auch beanspruchen mag, es darf nie vergessen werden, dass das Deutsche auf den Mittelschulen nur ein Fach neben vielen anderen ist, dem durch die Stundendotierung ein gewisses Gewicht zuerkannt wird. Das hat zur Folge, dass die Lernziele für das Fach Deutsch sich einzugliedern haben in ein gesamtes Lernzielgefüge, bei dem andere Fächer auch zur Geltung kommen. Dabei ist zunächst eine Harmonisierung mit den anderen Fremdsprachen anzustreben. Aber auch die Lernziele des Muttersprachunterrichts sind mit denen des Fachs Deutsch in Einklang zu bringen. Die kommunikative Sprachkompetenz, die wir für unsere Schüler anvisieren, ist auf dem Hintergrund eines allgemeinen sprachlichen Kompetenzbegriffs zu profilieren, bei dem die Muttersprache gleichsam den Ton angibt, und bei dem die Fremdsprachen eine untergeordnete Rolle spielen müssen[6].

2. Ein weiteres Problem, das ich hier erwähnen möchte, bezieht sich auf lernpsychologische Einschränkungen der Lernzielbestimmung. Lernziele sind Entscheidungen, die eine vordergründige politische Relevanz aufweisen oder die sich aus einer Analyse der Sprachbedürfnisse des Lernenden ergeben. In beiden Fällen sind äussere gesellschaftliche Gesichtspunkte massgebend, die in Konflikt treten können mit lernpsychologischen Gegebenheiten. Dieses Problem möchte ich anhand eines konkreten Beispiels veranschaulichen. Die Forderung nach einer verstärkten Gewichtung der rezeptiven Fähigkeiten im Verhältnis zu den produktiven, die zu den Grundpositionen der sous-commission d'allemand de CIRCE III gehört, könnte gegen gewisse lernpsychologische Grundregeln verstossen, und somit zum Scheitern verurteilt sein, wenn diese letzten nicht beachtet werden. Neuere Untersuchungen[7] haben nämlich gezeigt, dass das Lesen sowie auch das verstehende Hören von einem inneren Sprechen begleitet wird. Daraus könnte sich ergeben, dass Verstehen ohne aktive Sprachbeherrschung gar nicht möglich ist; dass

6 Die Problematik einer pädagogischen Integration des Muttersprach- und Fremdsprachenunterrichts ist besonders akut gestellt in: ROULET, E. 1980, Langue maternelle et langues secondes: vers une pédagogie intégrée, Paris, Hatier.

7 Vgl. DESSELMANN, G. 1983, Innere und äussere Bedingungen des auditiven Sprachverstehens im Fremdsprachenunterricht, In: Deutsch als Fremdsprache, 1/1983, S. 4–14.

die Fertigkeit des Verstehens die des Sprechens voraussetzt; dass das Sprechen jeweils parallel zum Verstehen entwickelt werden sollte; und dass das Ziel einer ausschliesslich auf die Rezeption gegründeten Didaktik unerreichbar sein könnte.

3. Eine weiter zu beachtende Einschränkung in der Lernzieldiskussion ergibt sich aus altersspezifischen psychologischen Erwägungen. Wenn wir uns beispielsweise mit dem Lernziel der Kommunikationsfähigkeit im Bereich des Mündlichen auseinandersetzen wollen, so ist das Phänomen der Sprechhemmung von 14–18jährigen Schülern nicht zu unterschätzen. Die Bereitschaft zu varierten Rollenspielen in simulierten Sprechsituationen ist bei jüngeren Schülern viel leichter zu erwecken als bei Gymnasiasten, die ihre Sprechtätigkeit an echte Kommunikationsanlässe anzuhängen verlangen. Echte Kommunikation im Klassenzimmer ist aber nach meiner Erfahrung nur im Zusammenhang mit Texten herzustellen. Der Gymnasiast ist jederzeit bereit, wenn der Anlass-Text interessant ist oder auf interessante Weise vorgestellt wird, diesen Text zu analysieren, zu bewerten, zu besprechen. Und während im Klassenzimmer analysiert, verglichen, beurteilt wird, entsteht echte Kommunikation, wird Sprache geübt und gelernt, die in einen authentischen Sinnzusammenhang eingebettet ist.

Schlussbemerkung

Wenn ich nun aus meiner persönlichen Erfahrung als Lehrer an einem Gymnasium sagen möchte, was mir in meiner Unterrichtspraxis als besonders unbefriedigend vorkommt, dann möchte ich die folgenden Aspekte hervorheben: Statt allgemein anerkannte, präzise formulierte und kommunikationsorientierte Lernziele zu verfolgen, sehe ich mich gezwungen, meinen Schülern – in Übereinstimmung mit dem Programm – trockenen, abstrakten Grammatikunterricht zu verabreichen. Statt die Kommunikationsfähigkeit meiner Schüler zu entwickeln, plage ich sie mit Übungsreihen zur Morpho-Syntax, die nur eine ganz entfernte Beziehung zur Kommunikationsfähigkeit haben. Statt die Kommunikationsfähigkeit meiner Schüler zu evaluieren, unterziehe ich sie einer Anzahl von Prüfungsformen, die, weil sie scheinbar objektiv und ökonomisch durchzuführen sind, meinen Unterrichtsstil und die Lernbereitschaft meiner Schüler pervertieren.

Dabei fühle ich mich wie gebannt in einem System, das sich im Laufe der Zeit herausgebildet hat. Sowohl die Lehrer als auch die Schüler scheinen es übrigens als eine Art Schicksal zu akzeptieren. Diesem

System wohnt eine tückische Trägheit inne, die dazu neigt, die Missstände des DU in die Würde einer Tradition zu erheben – an der zwar leicht retouchiert werden darf, an der aber keineswegs grundsätzlich gerüttelt werden soll, denn die Schule ist da, um das System fortzupflanzen.

Wenn wir diesen Teufelskreis durchbrechen und unserem Unterricht neue Impulse geben wollen, müssen wir den Mut finden, die Grundpositionen unseres Faches neu zu definieren. Und gerade deshalb brauchen wir dringend eine Lernzieldiskussion.

Centre de linguistique appliquée
Université de Neuchâtel
CH 2000 Neuchâtel

Gérard MERKT