Lernziele in der Deutschlehrerausbildung

Autor(en): **Glinz, Hans / Kolde, Gottfried / Lenschen, Walter**

Objekttyp: **Article**

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

Band (Jahr): **- (1983)**

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

PDF erstellt am: **02.05.2024**

Persistenter Link: https://doi.org/10.5169/seals-978100

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Inhalten der Zeitschriften. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern.
Die auf der Plattform e-periodica veröffentlichten Dokumente stehen für nicht-kommerzielle Zwecke in Lehre und Forschung sowie für die private Nutzung frei zur Verfügung. Einzelne Dateien oder Ausdrucke aus diesem Angebot können zusammen mit diesen Nutzungsbedingungen und den korrekten Herkunftsbezeichnungen weitergegeben werden.
Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. Die systematische Speicherung von Teilen des elektronischen Angebots auf anderen Servern bedarf ebenfalls des schriftlichen Einverständnisses der Rechteinhaber.

Haftungsausschluss

Alle Angaben erfolgen ohne Gewähr für Vollständigkeit oder Richtigkeit. Es wird keine Haftung übernommen für Schäden durch die Verwendung von Informationen aus diesem Online-Angebot oder durch das Fehlen von Informationen. Dies gilt auch für Inhalte Dritter, die über dieses Angebot zugänglich sind.

Ein Dienst der *ETH-Bibliothek*
ETH Zürich, Rämistrasse 101, 8092 Zürich, Schweiz, www.library.ethz.ch

http://www.e-periodica.ch

Lernziele in der Deutschlehrerausbildung

Transkription der Podiumsdiskussion vom 25. März 1983

Gesprächsleitung: Prof. Walter LENSCHEN, Lausanne.
Gesprächsteilnehmer: Prof. Hans GLINZ, Wädenswil; Prof. Hans-Eberhard PIEPHO, Giessen; Prof. Gottfried KOLDE, Genève; Christine KUEBLER, Neuchâtel; Dr. Günther SCHNEIDER, Fribourg; Ginette VULLIEMIN, Lausanne.

H. GLINZ: Es geht um die Frage: was sollte ein Lehrer können, wenn er die Universität verlässt und Unterricht in einer Zweitsprache erteilt? Ich nenne fünf Forderungen:

1. Er soll die zu lehrende Sprache mündlich und schriftlich beherrschen. Er soll, ohne Schauspieler zu sein, klar und klingend sprechen und schriftlich und mündlich formulieren können. Wichtig ist auch die Freude am Lesen von Texten, und zwar von Texten der Literatur bis zu Comics, Inseraten und Zeitschriften. Ebenso nötig sind Neugier und Beobachtungsfreude für Gespräche, auch für Gespräche unter Nicht-Akademikern, unter Kindern, unter Erwachsenen am Stammtisch, um die Entwicklung der Umgangssprache mitzubekommen. Auch wenn der zukünftige Lehrer dies nicht alles schon hat, so sollte er doch die *Einstellung dazu* aus seiner Ausbildung mitbringen.

2. Er sollte eine zureichende Grammatik des Deutschen und seiner Herkunftsprache haben, damit er weiss, was in der Zweitsprache besonders betont werden muss. Neben der Grammatik sollte er einen Einblick haben, wie Bedeutungen sich bilden und wie die Beziehung zwischen Bedeutung und Wort ist, nämlich sehr uneindeutig. Hier stellt sich die Frage nach dem Verhältnis von Theorie und Praxis: der Student braucht soviel Sprachtheorie, dass er sich selbst in Frage stellen kann, und soviel Grammatiktheorie, dass er selbst Beobachtungen machen kann.

3. Grundlegend scheint mir, dass der zukünftige Lehrer einen Unterschied macht zwischen der Wechselkommunikation (wo der andere direkt reagieren kann), der Einweg-Kommunikation (als Leser oder Zuschauer am Fernsehen) und, was man meistens in der Schule vergisst, der person-internen Sprachverwendung, dem Selbstgespräch, dem Sprechen beim Denken, beim Problemlösen. Innerhalb dieser drei Verwendungsweisen gibt es ja die verschiedensten Ziele, wie sie etwa die Sprechakttheorie aufzuzeigen sich bemüht hat: anderen etwas mitteilen, sie vor et-

was warnen, für sich selbst Kontakt gewinnen, Befriedigung gewinnen, beim Lesen Spannung und Entspannung erleben usw.

4. Im Blick auf diese Ziele sollte der Lehrer nun ein Gespür dafür entwickeln, und zwar in Reflexion eigener Erfahrungen, was wie wichtig ist. Beispielsweise beim inneren Sprechen ist die Korrektheit der Aussprache überhaupt nicht wichtig. Wenn ich allerdings in Wechselkommunikation operiere, dann ist Aussprache etwas sehr Wichtiges, denn je nach meiner Aussprache werde ich entweder als ein Fremder betrachtet oder als ein Sprachteilhaber akzeptiert. – Oder die dornige Frage der Rechtschreibung: in Notizen für mich selber spielt sie keine Rolle; kommunikativ ist sie nur soweit wichtig, dass der Leser sofort merkt, welches Wort gemeint ist. Aber für das Prestige ist die Rechtschreibung wichtig. Diese Spannung zwischen geringer kommunikativer und gewaltiger sozialer Wichtigkeit müsste der Lehrer ganz klar sehen, um sie den Schülern aufdecken zu können.

5. Schliesslich sollte der Lehrer ein Interesse für sprachliche Lernprozesse haben. Gerade als Linguist mit einer zureichenden Sprachtheorie sollte er sehen, dass sich sprachliche Lernprozesse nicht programmieren lassen. Man kann nicht vorhersehen, nach welchem Angebot jeder Schüler inwendig «ein Kläppchen fallen lässt»; der Lehrer muss Angebote machen, er muss neugierig sein und ein Gespür dafür entwickeln, wie in verschiedenen Schülern Lernprozesse verschieden ablaufen. Möglichst viele Schwierigkeiten, Missverständnisse und Fehler müssen auf den Tisch gebracht werden, denn daran lernt man. Und deshalb sollte der Lehrer auch eine gewisse *Toleranz* den Schülern gegenüber besitzen: es führen auch beim Lernen viele Wege nach Rom, und man darf den Schüler nicht auf *einen* Weg (nämlich den eigenen Weg des Lehrers) festlegen.

H.-E. Piepho: Ich möchte nichts hinzufügen, sondern nur dankbar paraphrasieren, was Herr Glinz gesagt hat. Es wirft nämlich ein interessantes Licht auf das, was in einem philologischen Studium gelernt werden kann, ohne dass man zu kurzfristig nur auf die Schule guckt. Die Universität bietet die Möglichkeit, dass die Hochschullehrer, seien sie Didaktiker oder Linguisten, sich zunächst auf den Studierenden selber konzentrieren und fragen: was kann durch die Rezeptionsästhetik, durch genaue Arbeit an der gesprochenen Gegenwartssprache, durch ein Verständnis von «Fehlern» in einem Philologiestudium vermittelt werden? Hierbei würde die Wissenschaft an der Universität vernünftig verfahren, wenn sie sich nicht nur überlegte, was sie mitteilen will, sondern auch wie sie es mit den Studenten erarbeitet. Auf diese Weise würde der Student im Mittel- oder Oberseminar zwar nicht den Entwurf für eine Un-

terrichtsstunde erhalten, aber es würde ihm doch transparent, wie das Seminar geplant ist und welches seine mögliche Beteiligung daran ist.

Begriffe wie Sensibilität, Neugierde, Einstellung zur Sache, Einstellung zu dem anderen Menschen, den ich nicht gleich verstehe – und ein Schüler, der einen Fehler macht, ist doch zunächst jemand, den ich nicht verstehe –, solche Begriffe nennen Bildungsziele, die nicht mehr an vordergründigen Kenntnissen und abprüfbarem Sachwissen einfach festzumachen sind. Diese Offenheit von Wissensbeständen finde ich deshalb so wichtig, weil sie eben gerade nicht bedingt, dass an der Universität in jedem philologischen Fach ein Didaktiklehrstuhl existieren muss.

Mit weniger Aufwand, nur mit einigen institutionellen Absprachen, kann die Universität aber z.B. ein Praktikum einführen. In einem solchen Praktikum, das natürlich begleitet und vor- und nachbereitet werden muss, können Bedingungen, Verläufe und Prozesse des Schulunterrichts beobachtet werden. Auswahl und Rezeption von literarischen Texten, Aspekte der sprachlichen Interaktion im Rahmen einer Institution seien als Beispiele genannt. Die Beobachtung und Beschreibung erfolgt mit den Mitteln der Universität, und dabei wird ihre Wissenschaft auf eine Bewährungsprobe gestellt. Dem Studenten wird Gelegenheit zur Selbsterfahrung gegeben, seine Sensibilität für das, was beim Unterrichten vor sich geht, wird erhöht, und gleichzeitig entwickelt er Beschreibungsmodelle für Dinge, die er bisher nur rezeptiv kennengelernt hat. Und dann zeigt sich plötzlich die Schullektüre als Ort der Umsetzung von Literatur – unter diesem Gesichtswinkel für die Literaturwissenschaft so interessant wie das Theater – und das Klassengespräch als ein würdiger Gegenstand der Konversationsanalyse. Durch so verstandenen Praxisbezug erweisen sich dann z.B. linguistische Untersuchungen über Struktur und Störungen des Diskurses als unmittelbar relevant für die Didaktik.

Schliesslich die Forderung der Toleranz gegenüber Fehlern des Lernenden: damit ist ja nicht gemeint, der Lehrer werde wie ein «guter Onkel» jeden beliebigen Fehler hinnehmen. Vielmehr geht es darum, dass die Hypothesen, die zum Auftreten des Fehlers geführt haben, explizit gemacht werden, oder dass Unterschiede zwischen gravierenden, systematischen Fehlern und solchen, die nur auf der Performanzebene liegen, erkannt werden. Wenn wir wollen, dass Lehrer zu solcher Toleranz fähig sein sollen, dann muss diese Haltung auf der Universität vorbereitet werden.

Das Universitätsstudium sollte – und damit möchte ich schliessen – den zukünftigen Lehrer immun machen gegen den Status quo von Unterricht.

In der dritten Phase schliesslich, in der Lehrerfortbildung, scheinen mir dann Kontakte zwischen der Schule und der Universität dringend nötig, und beide Seiten profitieren davon, die Praktiker und auch die Hochschullehrer.

Gottfried KOLDE: (1) Die folgenden Bemerkungen setzen eine zweiphasige Lehrerausbildung voraus, wie sie in Genf für den Sekundarschulbereich verwirklicht ist: auf die drei- bzw. vierjährigen Universitätsstudien, die mit der *licence* abgeschlossen werden, folgen die *études pédagogiques.*

Weiter sei ausdrücklich vermerkt, daß es im folgenden nur um das Verhältnis zwischen «Linguistik» und universitärer Deutschlehrerausbildung geht und weder um den Erwerb des Deutschen durch primär deutschsprachige Studenten selbst, noch um landeskundliche oder literaturwissenschaftliche Lerninhalte.

(2) Nach diesen Vorbemerkungen könnte man *ein sehr allgemeines, umfassendes und formales Lernziel* für alle an der Universität Genf Deutsch Studierenden so formulieren: Sie sollen lernen, linguistische Sprachmodelle und Beschreibungsmethoden kritisch anzuwenden. Die Begründung dieses Lernziels kann schon genauer auf die Berufspläne des Studenten bezogen werden: weil und insofern ihm diese Fähigkeiten etwa beim Sprachunterricht nützlich sein können, ihn unter anderem befähigen, angebotene oder vorgeschriebene Lehrmethoden auf ihre linguistischen Voraussetzungen und Implikationen hin zu beurteilen, die ja wohl auch etwas mit den möglichen Lernerfolgen seiner künftigen Schüler zu tun haben.

(3) An dieser Stelle erscheint es nützlich zu unterscheiden zwischen (mindestens) vier Klassen oder Niveaus von Lernzielen im sprachwissenschaftlichen Teil der Westschweizer Deutschlehrerausbildung: erstens fachunabhängige, zweitens solche, die für künftige Sprachlehrer schlechthin gelten, unabhängig vom Status der gelehrten Sprache bei den künftigen Schülern (Mutter- oder Fremdsprache) und unabhängig von der Sprache selbst; drittens gibt es besondere Lernziele für künftige Deutschlehrer bei französischer Erstsprache, und schließlich wird man Lernziele formulieren können, die sich aus der spezifischen regionalen Situation des West- und Südschweizer Deutschunterrichts ergeben.

Im folgenden seien einige sprachliche Erscheinungen stichwortartig genannt, deren Studium sowieso, d.h. unabhängig vom Berufsziel des Studenten zur *linguistique allemande* in Genf gehört und die darüber hinaus Lernzielen eines künftigen Deutschlehrers auf einem der vier genannten Niveaus zugeordnet werden können:

Als ein fachunabhängiges Lernziel wird immer wieder das «Lernen, x zu lernen» genannt, wobei für x auch «Sprache», «Fremdsprache» eingesetzt werden kann. Da dies auch *das* Ziel eines jeden Studiums ist, dürfte die beste Vorbereitung künftiger Lehrer auf dieses Ziel des schulischen Sprachunterrichts darin bestehen, daß sie selbst während ihres Studiums fachspezifische Arbeits-(Forschungs-)strategien erwerben und reflektieren. Hiermit ist auch eine hochschuldidaktische Aufgabe benannt.

Es folgen nun einige linguistische Themen, die für jeden künftigen Sprachlehrer von unmittelbarer Bedeutung sind:

(a) Die Rolle der Schulgrammatik im schulischen Spracherwerb und die in der Natur der Sache begründete Diskrepanz zwischen linguistischer Syntaxtheorie und Schulgrammatik;

(b) Die Heterogenität der «natürlichen» Sprachen, die auch in der Linguistik zur Zeit wieder mehr die Beachtung findet, die sie verdient. Deren Beschreibung steht nicht nur vor grammatiktheoretischen und beschreibungstechnischen Problemen (Stichwort: «Varietätengrammatik»), die für die künftige Lehrpraxis des Studenten vielleicht weniger wichtig sind als die Klärung von Begriffen wie «Sprache» (in «*die* deutsche Sprache»), «Ausbausprache», «Varietät».

(c) Die Wechselbeziehungen zwischen dem kommunikativen Erfolg und der formalen Korrektheit des sprachlichen Ausdrucks in ihrer bekanntlich überaus komplizierten Abhängigkeit von Partnererwartungen und Situation: Hier geht es um eine Relativierung der oft überraschend starren normativen Bewertungsmuster der Studenten, das heißt: um die Funktionen von Standard und Norm.

(d) Schließlich die Spracherwerbsforschung und ihr Begriff der Interimvarietäten. Dieses Thema leitet über zu den spezifischen Lernzielen des künftigen Deutschlehrers bei französischer bzw. italienischer Erstsprache: Hier ist ganz allgemein an die kontrastive Behandlung (deutsch-französisch bzw. deutsch-italienisch) von Lexik, Phonologie und Syntax zu denken. Wert *und* theoretische Probleme einer «Interlinguistik» sind schon oft erörtert worden, man denke etwa an WANDRUSZKAS «Sprachen – vergleichbar und unvergleichlich».

Ich komme nun zum letzten der oben genannten vier Niveaus möglicher Lernziele künftiger Deutschlehrer, den regional begründeten:

Daß in Genf der gesteuerte Erwerb des Deutschen als Fremdsprache in der Schule eine wichtigere Rolle spielen sollte als an einer deutschsprachigen Universität, wo umgekehrt der ungesteuerte Erwerb etwa durch Arbeitsimmigranten und deren Kinder im Mittelpunkt stände, versteht sich von selbst – auch bietet es sich an, in Genf das Studium der

regionalen Sprachvariation am Gegensatz zwischen «Schweizer Deutsch» und «Standarddeutsch» aufzuhängen. In einem weiteren Sinne meint Lutz GÖTZE im Editorial des 4. Heftes des Jahrgangs 1982 von *Zielsprache Deutsch:*

«Es ist dringend erforderlich, den Unterricht «DaF im Ausland» an den Lernbedingungen, den Bildungszielen und -inhalten, den Methoden, den Lernerfahrungen und den Lernerwartungen der jeweiligen Region zu orientieren. Die spezifischen Bedürfnisse und Lernziele der Schüler müssen nicht nur berücksichtigt werden, sondern Ausgangspunkt aller didaktisch-methodischen Überlegungen sein . . .»

Diesem Votum wäre allenfalls noch hinzuzufügen, daß «Deutsch als Fremdsprache in der West- und Südschweiz» kaum als «DaF im Ausland» bezeichnet werden kann angesichts der deutschsprachigen Regionen der Schweiz – was die Forderung seiner «Regionalisierung» und der entsprechenden «Regionalisierung der Deutschlehrerausbildung» nur noch dringender macht.

Hier besteht zunächst die Aufgabe darin, das Problembewußtsein der Studenten zu wecken und sie mit den Fakten vertraut zu machen, die man kennen muß, um zu begründeten (didaktischen) Entscheidungen zu kommen. Wieviel Aufklärungsarbeit nicht nur beim künftigen Deutschlehrer da zu leisten ist, wird immer wieder in alltäglichen Erlebnissen deutlich:

Sei es, daß die in aller Regel harmonisch-konfliktfreie Atmosphäre einer *commission de nomination* für eine aus Basel stammende Deutschlehrerin im Genfer *cycle d'orientation* durch die Feststellung der Elternvertreterin brüsk zerstört wird, die Lehrerin, um die es geht, könne nicht einmal richtig deutsch, denn sie lehre die Schüler *Ich telefoniere dir,* sei es, daß eine aus der Deutschschweiz stammende Studienanfängerin die Fachkompetenz des Lehrenden in Zweifel ziehen zu müssen meint, weil der in einer Stunde über Varietäten des Deutschen behauptet hat, *Besammlung* sei ein Helvetismus, sei es schließlich, daß Genfer Schüler in einem Test auf französische Stimuli mit schweizerdeutschem Akzent ganz anders reagieren als Deutschschweizer Schüler auf Deutsch mit französischem Akzent.

Die aus solchen Erfahrungen abzuleitenden «Lernziele in der Deutschlehrerausbildung» gehen von der schlichten Kenntnis der historischen Entwicklung und des gegenwärtigen Standes der «Mehrsprachigkeit» der Schweiz, der «Diglossie» (oder beginnenden Bilingualität?) der Deutschen Schweiz, der damit verbundenen sprachenpolitischen Probleme und der Bemühungen um ihre Überwindung, über die Regularitäten der Sprachenwahl verschiedensprachiger Partner und die Stereoty-

penforschung (Einstellungen zu den koexistierenden Sprachen und ihren Sprechern) bis hin zu jener allgemeinen Sensibilisierung für die Heterogenität der natürlichen Sprachen, die schon erwähnt wurde.

All dies könnte im Rahmen einer dialektologischen Beschäftigung mit bestimmten alemannischen Dialekten der deutschsprachigen Schweiz erarbeitet werden. Diese «Dialektologie» müßte allerdings weit in die Sozialpsychologie hineinreichen und sich beispielsweise auch mit einer so praktischen Frage beschäftigen wie der folgenden: Ist es richtig, wenn ein Romand oder Tessiner einen Deutschschweizer, der ihn im Dialekt anspricht, obwohl der seine sprachliche Herkunft kennt, höflich, aber bestimmt bittet, doch Standarddeutsch mit ihm zu reden? Und: Soll der Deutschlehrer seine West- bzw. Südschweizer Schüler zu einer solchen Verweigerung der Anpassung ermutigen, die nicht gleichzeitig die übliche Anpassung des Deutschsprachigen an den Französischsprachigen evoziert? – Schließlich sollte es möglich sein, daß Teilnehmer an einer solchen Lehrveranstaltung, die selbst über keine primäre Dialektkompetenz verfügen, gleichzeitig eine gewisse Verstehenskompetenz in den Dialekten erwerben.

All dies letztlich basierend auf der recht optimistischen Annahme, daß sachliche Information und Diskussion auch leicht tabuisierter Themen die Einstellungen (Handlungsmotivationen) im positiven Sinne verändern können.

(4) Ob diesen und weiteren möglichen «Lernzielen für künftige Deutschlehrer» auch genau entsprechende Lernziele für deren künftige Schüler zugeordnet werden sollten, ist eine ganz andere Frage. Hier ging es nur um die Vorbereitung des künftigen Lehrers auf die Realität, die ihn erwartet und die Aufgaben, die aus dieser resultieren – unter regionalem Aspekt zum Beispiel die Divergenz zwischen heutiger schulischer Zielvarietät des Deutschen und dem mündlichen Sprachgebrauch der primären deutschsprachigen Partner in der Schweiz.

Die Wichtigkeit dieser Fragen wird dadurch noch unterstrichen, daß viele der Genfer Studenten ihnen noch recht reserviert gegenüberstehen – sei es, weil sie einfach neue Prüfungsanforderungen fürchten, sei es, weil sie meinen, die den Deutschschweizern und Romands gemeinsame Schulfremdsprache *Standarddeutsch* reiche immer noch als *lingua franca* für die schweizerischen Sprachkontakte aus, sei es, weil sie meinen, man sollte die hier angesprochenen sprachenpolitischen Probleme lieber gar nicht berühren, oder sei es endlich, daß sie jegliche Beschäftigung mit Dialekten in Universität und Schule ablehnen.

Christine KÜBLER: Ich nehme als Motto meiner Ausführungen: Die Ausbildung eines Lehrers – also auch eines Deutschlehrers – ist ein dynamischer Vorgang, der im besten Fall nie abgeschlossen wird.

Damit habe ich auch angedeutet, wie ich mir eine Lehrerausbildung vorstelle, nämlich so, dass es keine Grundausbildung ohne Weiterbildung geben sollte.

Welche Lernziele sollen denn nun bei der Ausbildung gesetzt werden?

Schon in der Grundphase – wie später bei der Entwicklungsphase – unterscheidet man zwischen kurzfristigen und langfristigen Lernzielen. Zu den kurzfristigen gehören die methodischen Grundlagen des Unterrichts selbst, die Gestaltung der Inhalte, des Verfahrens und der Bewertung in der doppelten Perspektive des Lehrenden und des Lernenden. Ich möchte mich dazu nicht äussern. Ich möchte mich im Augenblick auch aus unserer «Querelle des Anciens et des Modernes» heraushalten. Eine Lösung muss in den kommenden Jahren gefunden werden, davon bin ich überzeugt. Schweizer sind wir nicht ohne Grund. Ein Hirten- und Schäfervolk wurden wir genannt, aber wir sind auch ein Bastlervolk. Ich meine das jetzt nicht negativ. Um eine selbstgebastelte Lösung im Unterricht der deutschen Sprache sollten wir uns nun alle bemühen, etwa unter dem Zeichen «swiss handmade».

Deshalb wende ich mich jetzt eher den langfristigen Lernzielen zu, die ja auch im Laufe der Jahre dominierend bleiben, weil der Unterricht durch sie immer wieder neu stimuliert wird. Es handelt sich vor allem um Attitüden, die in der Grundphase klargelegt werden sollen, damit sie später je nach Bedarf und Möglichkeit weiterentwickelt werden können. Es wird also nur eine Richtung angedeutet, ein Weg vorgeschlagen. Für jeden von uns wird er anders sein. Jedoch soll er uns denselben Lernzielen näherbringen. Diese langfristigen Ziele sind:

1. Selbstkritik und Selbstbewertung, verbunden mit Kommunikation

Zu diesem Ziel führt nicht der Monolog eines allwissenden Lehrers – sei er frischgebacken oder erfahren. Angeregt wird die Selbstkritik im Dialog mit den andern: mit Kollegen und Schülern in der Schule und in der privaten Sphäre. Wollen wir einen kommunikationsorientierten Unterricht, so müssen wir zunächst selbst zur Kommunikation fähig sein. Einem Kollegen erzählen, was im Unterricht passiert, ist immer möglich. Es tut beiden gut. Aber ich meine es hier noch konkreter: wir können zum Beispiel ab und zu eine gemeinsame Arbeit unternehmen und uns dann gegenseitig im Unterricht besuchen. Günstige Folgen kann das für

alle haben. Aus dem in den siebziger Jahren in Frankreich erschienenen «Rapport Joxe» habe ich mir den Satz notiert: «Il ne peut y avoir de relation éducative entre les maîtres et les élèves s'il n'y a pas dialogue et échange entre les maîtres eux-mêmes».

Die Angst vor der Bewertung wirkt bedrohend, und zwar nicht nur für die Schüler. Wenn die Lehrer in diesem Punkt offener wären, so könnte das die Ängste der Schüler lindern und neue Attitüden fördern. Ist es nicht auch die Aufgabe der Schule und der Lehrer, später brauchbare Attitüden zu fördern?

2. Kreativ werden

Hierbei handelt es sich wieder um eine in jedem Menschen schlummernde Fähigkeit, deren Entfaltung in allen Etappen des Unterrichts zum Lernziel wird. Wege dazu können gezeigt werden, aber ein Erfolg ist nur möglich, wenn man Kreativität als differenzierten Begriff auslegt: nicht nur als angeborenes Talent, sondern vor allem als mögliche Attitüde. Wo sie beim Lehrer vorhanden ist, werden auch die Schüler kreativ. Aber das muss geübt werden. Manchmal hat man das Gefühl, dies sei ein Versuch, Dornröschen aus seinem hundertjährigen Schlaf zu wekken. Zum Einschlafen der Kreativität haben leider manchmal die langen Schuljahre geführt, und die Schüler fühlen sich dann wohler, wenn der Zug wieder auf den vertrauten Schienen rollt. Sind wir gerade in einer Phase, in der Müdigkeitserscheinungen vorhanden sind, so werden wir leicht entmutigt. Doch hilft uns dann ein weiteres Lernziel:

3. Geistesgegenwart entwickeln

Differenziert überdacht, als Attitüde entwickelt, wird die Geistesgegenwart zur unentbehrlichen Hilfe. Hier möchte ich ein Beispiel anführen: Ich wohnte neulich dem Unterricht einer Hospitantin bei: Grammatik – das substantivierte Adjektiv – gut vorbereitete Grammatik, nach WSD-Tabelle. Mir fiel ein: Warum jetzt nicht die «Grünen» als Beispiel einführen, den berühmten Slogan «lieber rot als tot» als Transformationsübung einsetzen und, da die deutschen Wahlen gerade im Gang waren, die Gelegenheit ergreifen, um Angaben über das politische Leben in der BRD einzuführen? An Information fehlte es der Kandidatin nicht, nur an realitätsbezogener Geistesgegenwart.

Ein weiteres Lernziel ist sicher:

4. Eine beherrschte, realitätsbezogene Sprache

Von den jungen Lehrern wie von uns allen wird die Zielsprache manchmal sehr gut, manchmal weniger gut beherrscht. Jedoch kann im Laufe der Jahre auch ein Verwüstungsprozess einsetzen, wenn die beinahe einzigen Gesprächspartner die Schüler im Klassenzimmer sind. Es kann zu einer Verarmung der Sprache kommen, selbst wenn wir auf deutsch fernsehen oder Radio hören. Sowas erzählte mir vor Jahren eine erfahrene Deutschlehrerin. Wer hätte gedacht, dass eine geborene Berlinerin Mängel an ihrer Sprache feststellen könnte? Sie beschrieb mir ihre Beziehung zur Sprache als schizophren: Klassenzimmersprache und sonstige, nicht mehr sehr oft gesprochene Sprache. Die Schüler sprechen uns in einer fehlerhaften Sprache oder in einem fehlerfreien Schweigen an, wie Herr PIEPHO gesagt hat. Mit der Zeit kann das lähmende Folgen für unsere Sprache haben. Dann gilt für uns an erster Stelle, was wir unseren Schülern raten: Es ist Zeit, wieder mal in ein deutschsprachiges Gebiet zu fahren. Und hier möchte ich ein Plädoyer an die Erziehungsdirektionen richten:

Bitte stellen Sie vermehrt Stipendien zur Verfügung und ermutigen Sie die Lehrer, Gebrauch davon zu machen. Attitüden zu entwickeln setzt die Übereinstimmung aller betroffenen Partner voraus.

Endlich möchte ich kurz ein letztes Lernziel nennen:

5. Erlebter Kontakt zur alemannischen Realität

Der Lehreraustausch ist hier ein Weg. Augenblicklich kann er nur als Ausnahme betrachtet werden. Zur erlebten Realität kommen wir aber auch, wenn wir unsere Schüler im Austausch begleiten. Hier wäre eine auf die Bedürfnisse der Deutschlehrenden und der Deutschlernenden zugeschnittene Hilfe dringend notwendig: ich stelle sie mir in Form kontrastiver Angaben vor (Mundarten und Hochsprache). Eine klare, unmittelbar brauchbare Darstellung wäre wünschenswert. Hilfen zur Annäherung an die alemannische Literatur und an die darin enthaltene Realität gibt es in zunehmender Zahl; es ist zu hoffen, dass es im Bereich der gesprochenen Mundarten auch so geht.

Ich komme zum Schluss: die Lernziele, die genannt wurden, wollen eigentlich alle nur eins erreichen: dass Deutschlehrer sich hierzulande in ihrer Deutschlehrer-Haut wohlfühlen. Habe ich nur Binsenweisheiten gesagt, so würde mich das freuen: es hiesse, dass der berühmte Satz aus *Candide:* «Tout est pour le mieux dans le meilleur des mondes possibles» auf uns Deutschlehrer, zum Wohl unserer Schüler, zutrifft.

Günther SCHNEIDER: Ich bin mit vielem einverstanden, was hier bisher gesagt worden ist. Es scheint mir zutreffend, daß der Deutschunterricht in der Westschweiz nicht erfolgreich war, und das Bewußtsein dieses geringen Erfolgs – obwohl doch soviele Leute mit gutem Willen und guten Ideen vorhanden sind – können wir nicht einfach wegschieben.

Die Gründe für den Mißerfolg könnten in verschiedenen Richtungen vermutet werden: bei den Schülern, bei der zu vermittelnden Sache, bei der Lehrerausbildung. Da ich in der Lehrerausbildung tätig bin, möchte ich die Gründe in diesem Bereich suchen.

Es stellt sich vor allem die Frage, ob Lernzielkonflikte, wie sie hier in bezug auf die Schüler herausgestellt worden sind, nicht auch in der Lehrerausbildung wirksam werden, ob beispielsweise Zielsetzungen der sprach- und literaturwissenschaftlichen Ausbildung hindernd oder blokkierend wirken im Hinblick auf andere wichtige Ziele der Lehrerausbildung. Es geht also um die Frage, welche Ziele wir auswählen, nach welchen Auswahlkriterien, und wie wir die Ziele im Ausbildungsgang gewichten. Manche Ziele müssen vielleicht zugunsten anderer vernachlässigt werden, so bedauerlich das scheinen mag.

Auch in der Ausbildung für Lehrer im Fach Deutsch als Fremdsprache geht es um Kenntnisse, Einstellungen und Fertigkeiten. Hier scheinen mir, kurz gesagt, die Kenntnisse im allgemeinen gut berücksichtigt, obwohl auch hier manche Bereiche, wie etwa die Landeskunde, oft fehlen. Denn wo können die zukünftigen Lehrer die landeskundlichen Kenntnisse erwerben (wo werden sie geprüft), die sie später im Unterricht unbedingt brauchen?

Bei den Einstellungen, deren Wichtigkeit hier mit Recht unterstrichen worden ist, stellt sich die Frage, wo und wann in ihrem Studiengang die Studenten lernen, ihre spätere Berufsrolle zu akzeptieren. Damit meine ich die Vorbereitung auf die Rolle eines Lehrers, der kommuniziert, motiviert, der Fremdes – Sprache und Kultur – «vermitteln» sollte und nicht primär als Instruktor auftritt.

Im Bereich der Fertigkeiten wird in der pädagogischen Ausbildung vieles für die Durchführung des Unterrichts vermittelt. Aber wo werden die Lehrer auf eine später von ihnen erwartete Mitarbeit in Kommissionen vorbereitet? Wo erwerben sie z. B. die Kompetenz, Lehrwerke zu beurteilen? In diesem Zusammenhang scheint mir das Lernziel der Kreativität, das schon genannt wurde, sehr wichtig. Es könnte sein, daß das Problem des Deutschunterrichts in der Westschweiz von einer zu großen Methodentreue herrührt. Weil die Lehrerausbildung nicht genügend auf die Schule ausgerichtet ist, klammert sich der Lehrer im Beruf dann allzu gern an die Methode, an die er gerät. Die Methoden sind in der Schweiz

erschreckend beständig. Und wer «Methode» sagt, meint auch Lehrwerk. Daher müßten die Bereitschaft und Fähigkeit zu Innovationen und zum Experimentieren ganz wichtige Lernziele der Lehrerausbildung in der Westschweiz sein.

Inwieweit solche Ziele erreicht werden, dies könnte ein mögliches Kriterium für die Beurteilung der Qualität der Lehrerausbildung sein. Natürlich müßte darüberhinaus genau geprüft werden, was die Ausbildungsgänge im einzelnen abdecken im Bereich der Kenntnisse, der Einstellungen und der Fertigkeiten.

Aus der Einsicht, daß wir nicht nur neue Lernziele hinzufügen dürfen, sondern auswählen müssen, haben wir in Fribourg manche hohen Ziele der sprach- und literaturwissenschaftlichen Fachausbildung heruntergeschraubt. So konnte zum Beispiel die Landeskunde in die Fachausbildung eingeführt werden. Auch die Sprachausbildung konzentriert sich besonders auf die Kommunikationsbereiche, die der Lehrer nachher zu vermitteln hat. Mitberücksichtigt wird dabei auch der Kommunikationsbereich Klassenzimmer.

Die Auswahl von Lernzielen ist keine einfache Sache. Es scheint, daß sich die Lernziele für den Deutschunterricht an den Schulen der Westschweiz immerhin schneller verändert haben als die Ausbildungsziele für Lehrer in der Westschweiz. Wenn wir eine Diskussion der Lernziele für die Lehrerausbildung beginnen wollen – und eine solche Diskussion wäre einen eigenen Kongreß wert – dann müssen wir bereit sein, die Ziele präzis zu definieren und zu begründen, um dann eine Auswahl treffen zu können. Denn es kann nicht darum gehen, jetzt neue Lernziele den den schon bestehenden hinzuzufügen, wenn die Lehrerstudenten nicht vollständig überfordert werden sollen.

Ginette VULLIEMIN: Ich sitze hier als Produkt der waadtländischen Schule und der waadtländischen Lehrerausbildung. Beides habe ich in diesem Kanton absolviert.

Zunächst zu meiner Schultätigkeit: ich habe den Eindruck, traumatisierte Schüler auszubilden – um einen Ausdruck zu verwenden, der auf dieser Tagung fiel. Ich unterrichte in den 9. Klassen des Collège, ein Jahr vor dem Certificat; in diesem Jahr z. B. muss ich vier Klassen auf das Certificat vorbereiten. Von den Anforderungen für diese Prüfung wird meine Arbeit ganz überwiegend bestimmt. Das bedeutet erstens: Arbeit am Wortschatz (vocabulaire de base). Aber weil die Wörter nicht im Kontext gelernt werden, müssen die Schüler eine unverhältnismässig grosse Gedächtnisarbeit leisten. Oft werden die Wörter schnell wieder vergessen, und selbst wenn das nicht geschieht, sind die Schüler unfähig, die

Wörter in Kontexten zu gebrauchen. Grammatikübungen, in denen ein beliebiger Satz in den verschiedenen Tempusstufen mit Modalverb, dann im Passiv und dann als Nebensatz geübt werden muss, erscheinen mir unsinnig. Aber ich muss es üben, damit meine Schüler die Prüfung bestehen können.

So befinde ich mich in einem Zielkonflikt; die Schüler möchten sich auf deutsch ausdrücken können – nach 6 Jahren Deutschunterricht ein verständlicher Wunsch –, anderseits haben sie einen Anspruch darauf, auf die Prüfung vorbereitet zu werden. Deshalb treten in der Praxis die Dinge, die ich gern mit den Schülern machen würde, wie Textlektüre, Landeskunde, Förderung der Kommunikation, immer wieder hinter den Forderungen des grammatisch ausgerichteten Programms zurück. Sogar ein Schüleraustausch, den wir in diesem Jahr mit Ulm hatten, bedeutete – im Sinne des Programms – verlorene Zeit und machte viel Nachhol-Arbeit nötig.

Meiner Meinung nach sind die Lernziele der waadtländischen Schule widersprüchlich.

Was die Ausbildung der Deutschlehrer an der Universität betrifft, so scheint mir, die mündliche Ausdrucksfähigkeit müßte viel stärker gefördert werden. Die Universität betrachtet ein Germanistikstudium nicht als eine Sprachschule, das Studium nicht als eine Berufsschule – aber ein sehr grosser Teil ihrer Absolventen, wenigstens in der Faculté des Lettres, ergreift dananch den Lehrerberuf. Sie sind für diesen Beruf nicht genügend vorbereitet.

Meiner Meinung nach sollte ein Germanistikstudium in Lausanne als Fremdsprachenphilologie und nicht als Muttersprachenphilologie angelegt sein.

Diskussionsbeiträge aus dem Auditorium:

Zu Prüfungsformen: Sie beeinflussen sehr stark den Unterricht, wirken oft retardierend auf Neuerungen im Unterricht. Wer Unterricht verändern will, muss Prüfungsanforderungen verändern.

Zum Erlernen einer Zweitsprache: Die Erstsprache der Lerner sollte soviel wie möglich berücksichtigt werden.

Zu Universitätsstudium und Berufsausbildung: Die Berufsbedürfnisse der zukünftigen Lehrer sollten im Universitätsstudium stärker berücksichtigt werden. – Zukünftige Lehrer benötigen für eine jahrzehntelange Berufspraxis aber auch eine gründliche, unreduzierte wissenschaftlich-theoretische Basis. – Viel Didaktisches könne schon in das universitäre Fachstudium eingebracht werden. – Die Universität könne in Form wis-

senschaftlicher Praktika, durch theoriegeleitete Beobachtung von sprachlicher und literarischer Kommunikation in der Schule Bezüge zur Praxis der zukünftigen Lehrer herstellen.

Zum Fach Deutsch als Fremdsprache: In der Westschweiz zeigt sich ein starkes Bedürfnis an Unterricht und Forschung im Fach Deutsch als Fremdsprache. – Möglichkeiten einer besonderen Ausbildung in diesem Fach sollten geschaffen werden. – Das Gespräch zwischen Universitäten und praktizierenden Lehrern sollte fortgesetzt und intensiviert werden.

Université de Lausanne
Section d'allemand
CH 1015 Lausanne

Redaktion: Walter LENSCHEN