

1233

Hanspeter von Flüe-Fleck

Deutschunterricht in der Westschweiz

Geschichte – Lehrwerke – Perspektiven

1994

Verlag Sauerländer

Aarau · Frankfurt am Main · Salzburg

Hanspeter von Flüe-Fleck

Deutschunterricht in der Westschweiz

Geschichte – Lehrwerke – Perspektiven

Reihe

Sprachlandschaft

Herausgegeben von Robert Schlöpfer

Band 15

Hanspeter von Flüe-Fleck

Deutschunterricht in der Westschweiz

Geschichte – Lehrwerke – Perspektiven

1994

Verlag Sauerländer

Aarau · Frankfurt am Main · Salzburg

Publiziert mit Unterstützung des Staates Neuenburg

Thèse présentée à la Faculté des lettres de l'Université de Neuchâtel pour obtenir le grade de docteur
ès lettres.

La Faculté des lettres de l'Université de Neuchâtel, sur les rapports de MM. Anton Näf, professeur à
l'Université de Neuchâtel, Gottfried Kolde, professeur à l'Université de Genève et Gerd Neuner,
professeur à la Gesamthochschule Kassel (R. F. A.), autorise l'impression de la thèse présentée par
M. Hanspeter von Flüe-Fleck, en laissant à l'auteur la responsabilité des opinions énoncées.

Neuchâtel, le 19 février 1993

Le Doyen: Denis Knoepfler

Hanspeter von Flüe-Fleck
Deutschunterricht in der Westschweiz

Dieses Werk erscheint zugleich als Band 15 der Reihe *Sprachlandschaft*
im Verlag Sauerländer, Aarau.

Copyright © 1994 Text, Illustrationen und Ausstattung
Verlag Sauerländer, Aarau

Alle Rechte vorbehalten.

Das Werk und seine Teile sind urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung in anderen als den
gesetzlich zugelassenen Fällen bedarf deshalb der vorherigen schriftlichen Einwilligung des Verlages.

Vorwort

Das vorliegende Buch ist die überarbeitete Version einer Dissertation, die im Winter 1993 von der Philosophischen Fakultät der Universität Neuenburg angenommen wurde. Die Untersuchungen zum Thema "Deutschunterricht in der Westschweiz" wurden angeregt von Prof. Dr. Rudolf Zellweger (Universität Neuenburg). Sein Nachfolger, Prof. Dr. Anton Näf, hat sie dann von Beginn weg mit grossem Engagement betreut. Ich möchte Toni Näf an dieser Stelle für die schöne, freundschaftliche Zusammenarbeit während meiner Assistenzzeit in Neuenburg danken. Toni Näf hat ebenso wie die beiden Gutachter, Prof. Dr. Gottfried Kolde (Universität Genf) und Prof. Dr. Gerd Neuner (Gesamthochschule Kassel), durch aufbauende Kritik und konstruktive Vorschläge viel zum Gelingen der Arbeit beigetragen, wofür ich mich herzlich bedanken möchte. Dank gebührt auch verschiedensten Mitarbeitern und Mitarbeiterinnen des IRDP (*Institut romand de recherches et de documentation pédagogiques*) in Neuenburg, die mir durch vielfältige und stets dienstbereite Unterstützung die Durchführung meiner Untersuchungen erleichtert haben. Weiter bin ich Prof. Dr. Robert Schläpfer sehr dankbar, dass er meine Arbeit in seine Reihe "Sprachlandschaft" aufgenommen hat.

Schliesslich, aber nicht zuletzt, möchte ich meiner Frau Marianne herzlich für ihren unermüdlichen Einsatz zugunsten meiner Doktorarbeit danken. Sie war die erste kritische Leserin und hat viel dazu beigetragen, dass die Arbeit - hoffentlich - auch für Leser verständlich wurde, die nicht Spezialisten im Fach Deutsch als Fremdsprache sind. Im weiteren hat sie durch ihre unermüdliche Mitarbeit einen wertvollen Beitrag zur Herstellung der Druckvorlagen geleistet.

Wünnewil, im Mai 1994

Hanspeter von Flüe - Fleck

Inhaltsverzeichnis

Vorwort	5
Inhaltsverzeichnis	7
Einleitung	13

Teil I: Geschichte

1. Abriss über die Geschichte der öffentlichen Schule in den Westschweizer Kantonen bis zum Anfang des 20. Jahrhunderts	17
1.1. Kanton Genf	17
1.1.1. Die Zeit der Bischofsherrschaft	18
1.1.2. Die Zeit der Republik	19
1.1.3. Unter französischer Herrschaft	20
1.1.4. Die Restauration	21
1.1.5. Der Übergang zur Gegenwart	23
1.1.6. Der Deutschunterricht bis zum Ende des 19. Jahrhunderts	25
1.2. Kanton Jura	30
1.2.1. Unter der Herrschaft des Bischofs von Basel	30
1.2.2. Unter französischer Herrschaft	34
1.2.3. Unter bernischer Herrschaft	36
1.2.4. Der Deutschunterricht bis zum Ende des 19. Jahrhunderts	39
1.3. Kanton Neuenburg	40
1.3.1. Die Primarschule	40
1.3.2. Das <i>Collège</i>	44
1.3.3. Die Sekundarschule	50
1.3.4. Die Gymnasien	51
1.3.5. Andere weiterführende Schulen	53
1.3.6. Der Deutschunterricht bis zum Ende des 19. Jahrhunderts	55
1.4. Kanton Waadt	57
1.4.1. Die vor-bernische Zeit	57
1.4.2. Unter bernischer Herrschaft	58
1.4.3. Die Zeit der Helvetischen Republik	60
1.4.4. Die Waadt als Teil der Eidgenossenschaft	61
1.4.5. Der Deutschunterricht bis zum Ende des 19. Jahrhunderts	66
1.5. Kanton Bern	67
1.5.1. Von der Gründung der Stadt Bern bis 1830	68
1.5.2. Von 1830 bis zur Jahrhundertwende	74
1.5.3. Der Deutschunterricht bis zum Ende des 19. Jahrhunderts	78
1.6. Kanton Freiburg	78
1.6.1. Die Primarschule	79
1.6.2. Die Sekundarschule	82
1.6.3. Der Deutschunterricht bis zum Ende des 19. Jahrhunderts	86
1.7. Kanton Wallis	87
1.7.1. Die Primarschule	87
1.7.2. Die Sekundarschule	93

1.7.3.	Der Deutschunterricht bis zum Ende des 19. Jahrhunderts	99
2.	Der Deutschunterricht im 20. Jahrhundert.....	101
2.1.	Das 20. Jahrhundert bis zur <i>Coordination romande</i>	101
2.2.	Der koordinierte Deutschunterricht	106
2.2.1.	Zur <i>Coordination romande</i>	106
2.2.2.	Zum Unterricht in der ersten Fremdsprache	110
2.3.	Lehrwerke und Methoden im Überblick	118

Teil II: Lehrwerke

3.	Einleitende Vorbemerkungen	121
3.1.	Ziel	121
3.2.	Auswahl der Lehrwerke	121
3.3.	Methode	122
3.4.	Zum Kriterienraster	123
4.	SING' UND SPIELE MIT	129
4.1.	Untersuchte Materialien	131
4.2.	Lernziele und Methoden	131
4.3.	Struktur des Lehrwerks	132
4.4.	Unterrichtsorganisation	134
4.5.	Sprachdidaktische Konzeption	135
4.6.	Übungen	138
4.7.	Motivierung / Aktivierung der Lernenden	140
4.8.	Deutsch	144
4.9.	Grammatik	150
4.10.	Phonetik und Orthographie	153
4.11.	Lexik	155
4.12.	Kontrastivität	158
4.13.	Themenplanung	159
4.14.	Gesellschaft / Situationen	159
4.15.	Landeskunde	161
4.16.	Zusammenfassung	162
5.	COURS ROMAND	163
5.1.	Untersuchte Materialien	165
5.2.	Lernziele und Methoden	165
5.3.	Struktur des Lehrwerks	166
5.4.	Unterrichtsorganisation	168
5.5.	Sprachdidaktische Konzeption	170
5.6.	Übungen	170
5.7.	Motivierung / Aktivierung der Lernenden	173
5.8.	Deutsch	174

5.9.	Grammatik	175
5.10.	Phonetik und Orthographie	175
5.11.	Lexik	177
5.12.	Themenplanung	178
5.13.	Gesellschaft / Situationen	179
5.14.	Landeskunde	179
5.15.	Abschliessende Bemerkungen	181
5.16.	Zusammenfassung	181
6.	WIR SPRECHEN DEUTSCH	183
6.1.	Untersuchte Materialien	185
6.2.	Lernziele und Methoden	185
6.3.	Struktur des Lehrwerks	186
6.4.	Unterrichtsorganisation	190
6.5.	Sprachdidaktische Konzeption	191
6.6.	Übungen	193
6.7.	Deutsch	205
6.8.	Grammatik	208
6.9.	Phonetik und Orthographie	210
6.10.	Lexik	211
6.11.	Zusammenfassung	213
7.	VORWÄRTS INTERNATIONAL	215
7.1.	Vorbemerkungen	217
7.2.	Untersuchte Materialien	217
7.3.	Zusammenfassung der Ergebnisse des Mannheimer Gutachtens (inkl. Ergänzungen)	218
8.	UNTERWEGS DEUTSCH	227
8.1.	Untersuchte Materialien	229
8.2.	Lernziele und Methoden	229
8.3.	Struktur des Lehrwerks	230
8.4.	Unterrichtsorganisation	232
8.5.	Sprachdidaktische Konzeption	234
8.6.	Übungen	238
8.7.	Motivierung / Aktivierung der Lernenden	243
8.8.	Deutsch	244
8.9.	Grammatik	246
8.10.	Phonetik und Orthographie	248
8.11.	Lexik	259
8.12.	Kommunikative Kategorien	250
8.13.	Themenplanung	251
8.14.	Gesellschaft / Situationen	252
8.15.	Landeskunde	253
8.16.	Zusammenfassung	255
9.	DEUTSCH KONKRET 1	257
9.1.	Vorbemerkung	259
9.2.	Untersuchte Materialien	259

9.3.	Lernziele und Methoden	259
9.4.	Struktur des Lehrwerks	260
9.5.	Unterrichtsorganisation	262
9.6.	Sprachdidaktische Konzeption	264
9.7.	Übungen	266
9.8.	Motivierung / Aktivierung der Lernenden	266
9.9.	Deutsch.....	267
9.10.	Grammatik	278
9.11.	Phonetik und Orthographie	270
9.12.	Lexik	271
9.13.	Themenplanung	273
9.14.	Landeskunde	275
9.15.	Zusammenfassung.....	275
10.	COURS MOYEN DE LANGUE ALLEMANDE	277
10.1.	Vorbemerkungen	279
10.2.	Untersuchte Materialien	279
10.3.	Lernziele und Methoden	280
10.4.	Struktur des Lehrwerks	280
10.5.	Sprachdidaktische Konzeption	281
10.6.	Übungen	281
10.7.	Motivierung / Aktivierung der Lernenden	283
10.8.	Deutsch.....	284
10.9.	Grammatik	284
10.10.	Orthographie	285
10.11.	Lexik	285
10.12.	Zusammenfassung.....	286
Teil III: Perspektiven		
11.	Status quo.....	287
11.1.	Zum Schulsystem in der Schweiz	287
11.2.	Der Fremdsprachenunterricht in der Westschweiz	288
11.3.	Die Lehrmittelsituation	290
11.4.	Die Stundendotationen	291
	11.4.1. Primarstufe	292
	11.4.2. Sekundarstufe I	292
	11.4.3. Sekundarstufe II	296
11.5.	Exkurs "Vergleich mit Europa"	299
12.	Perspektiven	301
12.1.	Variante "Fortführung des Status quo"	302
12.2.	Variante "Westschweizer DaF-Konzept"	303

12.2.1. Immersion	307
12.2.2. Autonomes Lernen	311
12.2.3. Variante "Adaptation"	313
12.2.4. Variante "Eigenproduktion"	315
Anhang 1: Auszüge von DaF-Lehrwerken aus dem 20. Jahrhundert	323
Anhang 2: Gesetzliche Vorschriften bezüglich des öffentlichen Schulwesens in den Westschweizer Kantonen (Stand 1992)	333
Figurenverzeichnis	339
Literaturverzeichnis	343

Einleitung

Der anspruchsvolle Titel "Deutschunterricht in der Westschweiz" birgt die Gefahr in sich, beim Leser zu breit gefächerte Erwartungen bezüglich der Vollständigkeit in der Behandlung des Themas zu wecken. Bewusst wurde auf die Setzung des bestimmten Artikels verzichtet: es geht also nicht um den Deutschunterricht, sondern um ausgewählte Aspekte desselben. Die drei Begriffe *Geschichte*, *Lehrwerke* und *Perspektiven* im Untertitel haben die Funktion, einerseits die Lesererwartungen zu steuern und andererseits die Dreiteilung im Inhalt der vorliegenden Arbeit anzudeuten.

Im Zentrum des Interesses meiner Untersuchungen steht der Unterricht im Fach Deutsch als Fremdsprache an öffentlichen Schulen in der Westschweiz. Die Beschränkung auf den Bereich des öffentlichen Schulwesens hat zur Folge, dass die Entwicklung des Fachs in den in manchen Bereichen innovativeren, experimentierfreudigeren und dynamischeren Privatschulen nicht berücksichtigt werden konnte. Wenn sich im historischen Teil der Arbeit dennoch die eine oder andere Information zu privaten Schulen findet, ist dies darin begründet, dass in früheren Zeiten die Grenzen zwischen öffentlich und privat im Schulbereich nicht so klar gezogen waren wie heute. Um die Voraussetzungen für meine Untersuchungen möglichst homogen zu gestalten, habe ich mich entschlossen, auch den Bereich der Lehrerausbildung nicht einzubeziehen. Die räumlich-geographische Begrenzung meiner Untersuchungen auf die Westschweiz (französischsprachige Kantone Genf, Jura, Neuenburg und Waadt; französischsprachige Teile der zweisprachigen Kantone Bern, Freiburg und Wallis) hat verschiedene Gründe und Folgen. Die Gründe waren vor allem pragmatischer Natur, indem durch den geographischen Zusammenhang und die sprachlich-kulturelle Zusammengehörigkeit dieses Gebiets bei allen Verschiedenheiten unter den Kantonen wenigstens auf geographischer, historischer und kultureller Ebene eine einigermaßen überblickbare, homogene Ausgangslage für meine Untersuchungen geschaffen wurde. Eine der wichtigsten Folgen der Beschränkung auf die Westschweiz, die das grösste Sprachgebiet in der Schweiz ist (24% Anteil an der Gesamtbevölkerung des Landes), in dem Deutsch als Fremdsprache an öffentlichen Schulen obligatorisch als erste Fremdsprache unterrichtet wird, ist, dass damit der Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht in der Südschweiz (v.a. Kanton Tessin) ausgeklammert wird. Da sich in dieser Gegend der Schweiz aufgrund der mehrheitlich italienischen Muttersprache und aufgrund der unterschiedlichen Sprachkontaktsituation die Probleme des Deutschunterrichts in wesentlichen Bereichen anders stellen als in der Westschweiz, würde man meiner Ansicht nach den Gegebenheiten im Tessin nicht gerecht, würde man die dortigen Problemstellungen (einmal mehr) gleichsam als Anhang zu einer Darstellung der Westschweizer Situation verstehen. Der Deutschunterricht in der Südschweiz verdiente eine differenzierte, eigenständige Darstellung (vgl. dazu Flügel (1992), Ghisla (1992) und Forni (1992)).

Wie schon angesprochen und durch den Untertitel angekündigt, ist die Arbeit in drei Hauptteile gegliedert, die inhaltlich so konzipiert sind, dass sie auch unabhängig voneinander gelesen werden

können. Der erste Hauptteil befasst sich mit den historischen Aspekten des Deutschunterrichts in der Westschweiz. Die Informationen im ersten Kapitel ergeben zusammengefasst einen Abriss über die Geschichte des öffentlichen Schulwesens in den Westschweizer Kantonen bis zum Beginn des 20. Jahrhunderts. Die Geschichte des Fachs Deutsch als Fremdsprache - jeweils am Ende der Kantonskapitel zusammengefasst - soll damit vor dem bildungsgeschichtlichen Hintergrund des Westschweizer Schulwesens dargestellt werden. Es wurde bewusst darauf verzichtet, mit dieser Darstellung auch noch die europäische Dimension der Geschichte des gesamten Fremdsprachenunterrichts abzudecken, der im Mittelalter mit dem systematischen Lateinunterricht seinen Anfang nahm. Latein entwickelte sich zur internationalen Bildungssprache und Lingua franca und behielt diese Funktion bis ins 17. Jahrhundert hinein. Die Geschichte des schulischen Unterrichts in den neueren Sprachen begann zwar in der zweiten Hälfte des 16. Jahrhunderts. Das Französische, das durch die steigende politische, wirtschaftliche und kulturelle Bedeutung Frankreichs unter den neueren Sprachen eine herausragende Stellung einzunehmen begann, konnte sich aber erst im 17. Jahrhundert (Zeitalter der französisch-höfischen Bildung) und 18. Jahrhundert durchsetzen und zur Lingua franca entwickeln. In der nach-napoleonischen Ära wurde Französisch wieder aus den Unterrichtsprogrammen verdrängt, was für die französischsprachige Westschweiz bedeutete, dass nun - neben den wieder an Bedeutung gewinnenden alten Sprachen (Neubumanismus) - auch dem Unterricht im Fach Deutsch, der Muttersprache der Mehrheit der in der Eidgenossenschaft zusammengeschlossenen Stände, eine (zwar nur langsam) wichtiger werdende Rolle zukam. Im Gegensatz zu Deutschland, wo das Französische seit 1900 immer weiter vom Englischen zurückgedrängt wurde, behielt Deutsch in der Westschweiz aus staatspolitischen Gründen seine Stellung als erste moderne Fremdsprache im Unterricht. Die Westschweiz dürfte weltweit die einzige grössere Region sein, in der Deutsch als erste obligatorische Fremdsprache unterrichtet wird. Für das 20. Jahrhundert bleibt die Darstellung der historischen Entwicklung in dieser Arbeit auf den Deutschunterricht konzentriert. Die Spurensicherung des Fachs Deutsch als Fremdsprache in der Westschweiz gestaltete sich äusserst mühselig. Weder die im Bereich des föderalistisch organisierten Schulwesens weitgehend selbständigen Kantone, noch die Landesbibliothek in Bern, noch die beiden am ehesten zuständigen Westschweizer Forschungs- und Dokumentationszentren IRDP in Neuenburg (Institut romand de recherches et de documentation pédagogiques) und CESDOC in Genf (Centre suisse de documentation en matière d'enseignement et d'éducation) waren im Besitz einschlägiger Unterlagen. Das in der vorliegenden Arbeit zusammengetragene Material beruht demnach nicht auf Informationen aus einheitlichen, zentralen und offiziellen Quellen, sondern ist zum Teil das Ergebnis von zeitlich knapp bemessener Archivarbeit, selektivem Bibliographiestudium und Befragung von Gewährspersonen. Weiter erforderten die Breite des Forschungsgegenstandes und die schwierige Quellenlage oftmals, sich mit dem Studium von Sekundärquellen zufrieden zu geben. Ergänzungen der Informationen und Differenzierungen in der Darstellung sind deshalb sicher möglich und auch willkommen. Vor allem schiene es mir wertvoll, auf der Basis der vorliegenden Informationen in weiteren Arbeiten die Forschung zum Deutschunterricht in den einzelnen Kantonen weiter in die

Tiefe zu treiben; ich bin ziemlich sicher, dass beispielsweise in den Schularchiven verschiedener Sekundarschulen und Gymnasien noch einiges Material schlummert, das die Geschichte des Faches Deutsch als Fremdsprache in der Westschweiz erhellen könnte.

Der zweite Hauptteil der Arbeit befasst sich mit den sieben Lehrwerken, die für den Deutschunterricht in der Westschweiz seit den 60er Jahren im Gebrauch waren oder sind. Diese Lehrwerke wurden nach einer angepassten Kriterienliste auf der Basis des Mannheimer Gutachtens (vgl. Literaturverzeichnis) beschrieben. Bei dieser Beschreibung steht aber nicht die Lehrwerkkritik im Vordergrund, sondern die Dokumentation der neueren Geschichte von Deutsch als Fremdsprache in der Westschweiz anhand der verwendeten Lehrwerke. Ein Nebenergebnis dieser Beschreibung ist auch, dass so die spezifisch westschweizerischen oder nur in der Westschweiz eingesetzten Lehrwerke einem breiteren Publikum vorgestellt werden können.

Der dritte Hauptteil der Arbeit befasst sich mit den Perspektiven des Unterrichts im Fach Deutsch als Fremdsprache in der Westschweiz. Auf der Basis einer relativ ausführlichen Beschreibung des Status quo werden verschiedene Modelle für die Weiterentwicklung des Deutschunterrichts in der Westschweiz und der zugehörigen Lehrwerke vorgestellt. Man kann sich fragen, ob es sinnvoll und richtig ist, im Rahmen einer Dissertation einen von drei Hauptteilen der 'Spekulation' zu widmen. Gerade die Ergebnisse der beiden ersten Hauptteile der Arbeit werden die Bedeutung der Entwicklung von Zukunftsmodellen im Fach Deutsch als Fremdsprache belegen. Der Fortschritt soll in Zukunft nicht - wie bis anhin - verwaltet, sondern mitgestaltet werden. Die Ergebnisse des dritten Hauptteils verstehen sich als konstruktiver Beitrag zur Diskussion um die Weiterentwicklung des Deutschunterrichts in der Westschweiz.

Die kurze Beschreibung des Inhalts der drei Hauptteile der vorliegenden Arbeit macht bei genauerem Hinsehen die Ziele und die angewandten Methoden deutlich. Das Ziel der Arbeit ist auf zwei Ebenen angesiedelt. Auf der ersten Ebene sollte sie den Verlauf der Geschichte des Faches Deutsch als Fremdsprache und die in den vergangenen dreissig Jahren verwendeten Lehrwerke beschreiben und dokumentieren. Daraus resultierend sollte im dritten Teil auf der zweiten Ebene mit der Entwicklung von Perspektiven über den Status quo hinausgewiesen werden. Alle drei Teile sollen als Grundlage für weitere Forschungsarbeiten dienlich sein: der erste für eine Vertiefung der kantonalen Schulgeschichten unter besonderer Berücksichtigung des Faches Deutsch als Fremdsprache; der zweite für Arbeiten im Bereich der Lehrwerkforschung; der dritte als Diskussionsgrundlage für die Entwicklung eines neuen Konzepts für den Deutschunterricht in der Westschweiz. Die angewandten Methoden stehen ebenso wie die involvierten Wissenschaftsbereiche ganz im Dienste der oben beschriebenen Zielsetzungen (Dokumentation der Geschichte und Entwicklung von Zukunftsperspektiven). Im ersten Teil wurde historisch gearbeitet, im zweiten Teil hermeneutisch und zum Teil empirisch. Die Wissenschaftszweige Geschichte, Linguistik, Pädagogik und Didaktik wurden nur soweit in die Darstellung einbezogen, wie es für das Verständnis des Untersuchungsgegenstandes notwendig war, da das Erkenntnisinteresse nicht in erster Linie ein histori-

sches, linguistisches, pädagogisches oder didaktisches ist, sondern eine Kombination ausgewählter Bereiche dieser Wissenschaften, die alle jeweils den Zielen der Arbeit untergeordnet wurden.

Teil I: Geschichte

1. Abriss über die Geschichte der öffentlichen Schule in den Westschweizer Kantonen bis zum Anfang des 20. Jahrhunderts

In diesem Kapitel soll in Form einer kurzen Übersicht die Geschichte des öffentlichen Schulwesens in den Westschweizer Kantonen dargestellt werden. Ziel dieser Darstellung ist es, die Entwicklung des Unterrichts im Fach Deutsch als Fremdsprache in einem grösseren Zusammenhang zu präsentieren. Aufgrund der föderalistischen Organisation des Schweizer Schulwesens kann die Westschweiz in diesem Bereich weder historisch noch aktuell als einheitliches Ganzes behandelt werden, sondern muss als geographisch, sprachlich und kulturell zusammengehörende Gruppe einzelner, im Bereich der Schulorganisation weitgehend selbständiger Kantone betrachtet werden. Die Westschweizer Schulgeschichte ist also die Schulgeschichte der Westschweizer Kantone. Die folgenden Kurzfassungen dieser Kantonsschulgeschichten beginnen mit den französischsprachigen Kantonen Genf, Jura, Neuenburg und Waadt, anschliessend folgen die zweisprachigen Kantone Bern, Freiburg und Wallis (je in alphabetischer Reihenfolge). Die Kapitel zu den einzelnen Kantonen sind je nach der Quellenlage historisch oder nach Schulstufen gegliedert. Am Schluss jeder Kantonsschulgeschichte steht ein Kapitel, das der Beschreibung der Geschichte des Deutschunterrichts bis zum Ende des 19. Jahrhunderts gewidmet ist und die Möglichkeit bietet, die Entwicklung des Deutschunterrichts vor dem Hintergrund der gesamten kantonalen Schulgeschichte zu sehen. Die Beschränkung des historischen Überblicks auf die Zeit bis zum 20. Jahrhundert hat zweierlei Gründe: Erstens sind in der Entwicklung des Schulwesens im 20. Jahrhundert nicht mehr so zahlreiche wesentliche strukturelle Veränderungen vor sich gegangen wie in den vorangehenden Jahrhunderten. Zweitens würde eine gesamtwestschweizerische Darstellung des Schulwesens vor allem aufgrund der Breite des Fächerangebots und der Vielzahl der Schultypen den Rahmen der vorliegenden Arbeit sprengen. Für das 20. Jahrhundert möchte ich mich deshalb auf einen Überblick über die Entwicklung des Unterrichts im Fach Deutsch als Fremdsprache in der Westschweiz beschränken (vgl. Kapitel 2. und Teil III in dieser Arbeit).

1.1. Kanton Genf

Bei den folgenden Ausführungen zur Geschichte der öffentlichen Schulen im Kanton Genf stütze ich mich in erster Linie auf die Arbeiten von Chennaz (1916) und Grandjean (1956). Die Fülle der vorhandenen Informationen macht eine Beschränkung auf einige Hauptzüge der Geschichte und damit eine gewisse Generalisierung in der Darstellung unumgänglich. Die Gliederung dieses Kapi-

tels folgt den Hauptquellen und orientiert sich demnach im wesentlichen an geschichtlichen Zeitabschnitten.

1.1.1. Die Zeit der Bischofsherrschaft

Im 13. und 14. Jahrhundert - Genf war zu dieser Zeit im Besitz des Fürstbischofs, der direkt dem Heiligen Römischen Reich Deutscher Nation unterstand - gab es in der Stadt bereits kleine Grammatikschulen unter geistlicher Leitung. Bereits zu Beginn des 14. Jahrhunderts wuchs der Einfluss der Bürger auf das Schulwesen, so dass sie es im Verlauf des Jahrhunderts fest in den Griff bekamen.

Der Unterricht beschränkte sich jedoch auf ein bescheidenes Niveau. Das Bedürfnis nach einer Stätte höherer Ausbildung wuchs. Das Fürstenhaus Savoyen, das seine Machtbefugnisse gern auf das Fürstbistum Genf ausgedehnt hätte, versuchte in Genf eine Universität zu gründen. Der französische König gab 1365 dem Drängen Savoyens nach, stimmte einer Universitätsgründung zu und versprach den zukünftigen Studenten sogar besondere Privilegien. Das Unternehmen wurde aber wieder aufgegeben, weil einerseits durch das Engagement des Hauses Savoyen in den Kreuzzügen seitens der potentiellen Stifter andere Interessen in den Vordergrund gerückt waren und weil andererseits unter den Genfer Bürgern sich Widerstand gegen den zunehmenden Einfluss der Savoyer auf ihr Fürstentum regte.

Rund sechzig Jahre später gab es noch zwei Versuche, in Genf eine Universität zu gründen, diesmal von kirchlicher Seite. 1418 wurde der Patriarch von Konstantinopel zum Bischof von Genf ernannt. Durch das Fehlen einer Universität der Freien Künste im Herzogtum Savoyen war der Grossteil der Bevölkerung Analphabeten. Diesem Missstand wollte der neue Bischof entgegenwirken. Er konnte Papst Martin V. von der Notwendigkeit einer Universitätsgründung überzeugen. Genf bot sich als Standort der Neugründung geradezu an, denn die Stadt lag einerseits mitten im Herzogtum Savoyen, wurde aber andererseits in jener Zeit von der Kirche verwaltet. Weil der neue Bischof aber bereits 1422 weiter nach Paris versetzt wurde, blieb ihm keine Zeit, seine Pläne in die Tat umzusetzen. 1426 wollte wieder ein Bischof von Genf seiner Stadt eine Universität stiften; da sein Angebot aber abgelehnt wurde, gründete er später in Avignon ein *Collège*, dem er dann auch seine ursprünglich für Genf bestimmte, wertvolle Bibliothek vermachte.

Die Tatsache, dass verschiedene Leute wiederholt versucht hatten, in Genf eine Universität zu gründen, lässt den Schluss zu, dass in der Stadt irgendwelche Bildungsmöglichkeiten vorhanden waren, die Schüler auf den allfälligen Besuch einer Universität vorbereitet hätten. Es ist aber anzunehmen, dass dieser Unterricht einer schmalen bürgerlichen Oberschicht und dem Klerus vorbehalten war. 1428 entschied der *Conseil général des citoyens et bourgeois* der Stadt, ein Schulgebäude zu errichten, in dem die verschiedenen, über das ganze Stadtgebiet verstreuten Schulen unter einem

Dach vereinigt werden sollten. Der Bau konnte nur dank der Grosszügigkeit des Kaufmanns François de Versonnex realisiert werden, der neben den gesamten Baukosten später auch den Unterricht finanzierte, der für alle Schüler umsonst sein sollte. Seit der Gründung des *Collège de Versonnex*, kann man in Genf von eigenlichen öffentlichen Schulen sprechen. Das Unterrichtsprogramm umfasste die Sieben Freien Künste: Grammatik, Rhetorik, Philosophie, Arithmetik, Geometrie, Astronomie sowie Musik und ausserdem noch Logik. Die Schule wurde zu einer festen Institution in der Stadt und bestand schon weit über hundert Jahre, als sie durch die Umwälzungen auf dem religiösen Gebiet (Reformation) und durch mangelhafte Personalpolitik (Lehrerabwanderung) in schwierige Zeiten geriet.

1.1.2. Die Zeit der Republik

1535 entschied der *Conseil général des citoyens et bourgeois*, den Unterricht ins Franziskanerkloster Rive zu verlegen, das von den Mönchen im Verlauf der bewegten Zeiten der Reformation in Genf verlassen worden war. Auch der Rektor der Schule hatte die Stadt verlassen. Das Schulwesen musste - nicht zuletzt auch als Folge der Reformation - völlig reorganisiert werden. 1536 bestätigte der *Conseil* die definitive Annahme der Reformation. Man beschloss, das Schulwesen zu reorganisieren und in erster Linie für gute Lehrkräfte zu sorgen. Der Unterricht sollte kostenlos und für jedermanns Kinder nicht nur zugänglich, sondern gar fast vorgeschrieben sein: ein erster Schritt in Richtung allgemeine Schulpflicht. Aus dem Beschluss des *Conseils* vom 21. Mai 1536:

"Icy est aussy esté proposé l'article des escolles et sur icelluy par une mesme voix est resolu que l'on taiche à avoir homme à cela faire scavant; et que l'on le sallarie tellement qu'il puyse nurrir et enseigner les paovres sans leur rien demander de sallaire, et aussy que chescung soit tenu envoyer ses enfants à l'escholle et les faire apprendre. Et tous escolliers et aussy pedagoges soyent tenus aller faire residence à la grande escolle où sera le recteur et ses bachelliers." (zit. nach Grandjean 1956, 72)

Im Unterrichtsprogramm figurierte 1538 neben Latein zum ersten Mal auch Französisch. Neben dem Unterricht im *Collège* standen auch täglich zwei öffentliche Vorlesungen auf dem Programm: die beiden grossen Reformatoren Farel und Calvin unterrichteten Hebräisch und Griechisch.

In den Jahren 1538/39 erfuhr das *Collège* einen empfindlichen Aderlass bei den Lehrkräften. Gleich vier ausgezeichnete Lehrer wurden entlassen: Farel und ein weiterer Lehrer gingen nach Neuchâtel, Saulnier nach Lausanne. Calvin, der vierte Entlassene, wurde 1541 wieder nach Genf zurückgerufen. Zwischen 1558 und 1562 wurde für das *Collège* ein Neubau erstellt. Bereits 1559 wurden dem *Conseil* von Calvin die *Leges academiae genevensis* unterbreitet, die das *Collège* zu einer Schule der französischsprachigen Reformationsbewegung machten: es sollten - wie Calvin schon 1541 gefordert hatte - Pastoren und Regierungsbeamte ausgebildet werden. Der Religionsunterricht hatte im Unterrichtsprogramm erste Priorität. Daneben wurden auch Lesen, Schreiben, französische Or-

thographie, Latein, Griechisch, Logik und Rhetorik gelehrt. Durch die *Leges academiae genevensis* wurde das alte *Collège* um eine *Académie* erweitert, die von ihrer Struktur und Funktion her mit einer Universität gleichzusetzen ist. Die *Académie* umfasste zu Beginn fünf Lehrstühle: zwei für Theologie und je einen für Hebräisch, Griechisch und Philosophie. Bei der Betrachtung des Fächerangebots im *Collège* und in der *Académie* fallen zwei Tatsachen auf: erstens liegt der Schwerpunkt eindeutig auf der theologischen Ausbildung der Schüler und Studenten, und zweitens bemerkt man das Fehlen jeglicher naturwissenschaftlicher Ausbildung, ja nicht einmal einfaches Rechnen ist auf dem Unterrichtsplan zu finden. Im Prinzip blieben die *Leges academiae genevensis* bis zum Ende des 18. Jahrhunderts für das *Collège* und für die *Académie* bestimmend.

Während der Zeit der Französischen Revolution am Ende des 18. Jahrhunderts kam wieder etwas Bewegung in die Entwicklung des Schulwesens. Einerseits verhinderten die revolutionären Wirren die Verwirklichung der Reformideen von Horace Bénédicte de Saussure (1740-1799), der den Unterricht im *Collège* wieder weg von der fast rein scholastischen hin zu einer naturwissenschaftlicheren und praktischeren Ausbildung führen wollte. Andererseits wurde mit der *Déclaration des droits et des devoirs de l'homme social*, die 1793 vom *Conseil* angenommen wurde, der Grundstein zur allgemeinen Schulpflicht gelegt: "[...] l'instruction étant un besoin de tous, la Société la doit également à tous ses membres" (zit. nach Grandjean 1956, 77). In der Verfassung von 1794 wurde dann nämlich die allgemeine Schulpflicht festgelegt, aber der Einmarsch der Truppen Napoleons machte die guten Vorsätze wieder zunichte:

"Il y a pour les enfants des deux sexes, des écoles primaires; [...] tous les citoyens, ainsi que les étrangers ayant permission de domicile sont tenus de faire enseigner à leurs enfants [...] soit par des leçons particulières, soit en les envoyant aux écoles primaires." (zit. nach Chennaz 1916, 136)

1.1.3. Unter französischer Herrschaft

Am 15. April 1798 marschierten die französischen Truppen in Genf ein. Die Genfer versuchten, den französischen Einfluss von ihrem öffentlichen Schulwesen fernzuhalten, indem sie den Schulen den Status von Privatschulen verliehen. So konnten das *Collège* und die Primarschulen praktisch unverändert weiter bestehen. Einzig die *Académie* erfuhr einige Veränderungen: Sie wurde der französischen kaiserlichen Universität angegliedert und in drei Fakultäten unterteilt: reformierte Theologie, Naturwissenschaften und Geisteswissenschaften. Im weiteren wurde ihr noch je eine vorbereitende Schule für Recht und Medizin unterstellt. Das Interesse, das Napoleon dem Genfer Schulwesen entgegenbrachte, fand bei den Bürgern jedoch keine Unterstützung. Sie hatten sich schon immer gegen - selbst für nötig erachtete - schnelle Reformen ausgesprochen und waren so erst recht misstrauisch gegenüber Änderungen, die ihnen von fremder Hand aufgezwungen wurden. Ab 1810 wurden für den Unterricht, der seit 1559 kostenlos besucht werden konnte, sogar wieder Gebühren erhoben. So

war es nicht weiter erstaunlich, dass die Genfer sofort nach der Wiedererlangung der Unabhängigkeit die alte, vor-napoleonische Organisation des Schulwesens wieder einführten.

1.1.4. Die Restauration

Am 8. Juni 1814 wurde dem Schulwesen per Regierungsdekret wieder die Struktur von 1798 gegeben. Man war somit praktisch wieder auf dem gleichen Stand wie vor der Französischen Revolution. Zu Beginn des 19. Jahrhunderts war die Regierung gar nicht reformfreudig. Weder die von den Bürgern bei Ausbruch der Revolution angenommenen Verfassungsartikel noch die von anderer Seite verschiedentlich an die Regierung herangetragenen Reformvorschläge wurden in die Tat umgesetzt. Man behalf sich während Jahren mit einer Unzahl von Beschlüssen, Edikten und Spezialrelementen, ohne ein Gesamtkonzept und ein gültiges Schulgesetz auszuarbeiten.

In dieser gleichsam gesetzlosen Zeit entbrannte in Genf eine lebhafte öffentliche Auseinandersetzung über das öffentliche Schulwesen. In Zeitungen und zahlreichen Broschüren wurden substantielle und zum Teil auch recht polemische Diskussionen über eine Schulreform geführt, in erster Linie über eine Veränderung der Lehrinhalte hin zu einer eher praktisch orientierten Ausbildung. In dieser Zeit fehlte dem Genfer Schulwesen eidentig eine starke Hand, die Verantwortlichkeiten waren zu sehr verzettelt, die Zuständigkeiten durch die unübersichtliche Einsetzung von irgendwelchen Kommissionen und Beiräten nicht klar genug geregelt.

Die Qualität der Schulausbildung in den öffentlichen Schulen sank. Durch die *Société pour l'instruction religieuse de la jeunesse* (Katechismus-Gesellschaft) wurden die ersten Lancaster-Schulen gegründet, die sofort regen Zulauf fanden. Dieser Schultyp ist nach dem englischen Pädagogen Joseph Lancaster (1778-1838) benannt, der in England, vor allem in London, mit dieser Methode die Armenschulen revolutionierte. Von einer Lehrperson wurden mit Unterstützung von Hilfslehrern Klassen von 100-150 Schülern in einem Raum unterrichtet. Auf dem Lehrplan standen in Genf Lesen, Schreiben, Rechtschreibung, Arithmetik, Kirchengesang und Religion. Alle diese Fächer wurden von Beginn weg unterrichtet. Diese Lancaster-Schulen stellten für die öffentlichen Schulen eine ernst zu nehmende Konkurrenz dar. Die Schülerzahlen im *Collège* stagnierten, ja sie sanken sogar, während die Bevölkerung der Stadt zunahm, zwischen 1822 und 1834 beispielsweise um 9% (Genf zählte damals rund 25'000 Einwohner).

Das *Collège* schien von der Struktur und dem Lehrplan her nicht mehr den wirklichen Bedürfnissen der Bevölkerung zu entsprechen, seine einstige Vitalität schien zu blosser Erinnerung verblasst zu sein (Mützenberg 1974, 175). Der Lehrplan sah eine gestaffelte Einführung der Fächer vor. Die folgende Zusammenstellung zeigt - soweit bekannt - die Wochenstunden (Mützenberg 1974, 178):

1. Jahr (Neuvième): 28 Std. Lesen

2. Jahr (Huitième): 25 Std. Schönschreiben, 3 Std. Religion

3. Jahr (Septième): 26¹/₂ Std. Rechtschreibung und französische Grammatik,
1¹/₂ Std. Religion

4. Jahr (Sixième): 23 Std. Latein, 2 Std. Religion, wenige Std. französische Grammatik
und Geographie

5.-9. Jahr (Cinquième à Première): viele Lateinstunden, 2 Std. Religion, wenige Std.
französische Grammatik, Geographie, Griechisch und Arithmetik

Fig. 1: Kanton Genf: Unterrichtsprogramm am *Collège* in Genf, 1827

Die erste Klasse wurde 1827 aufgehoben, weil der Lehrer aus gesundheitlichen Gründen seine Aufgabe nicht mehr erfüllen konnte. Also umfasste das *Collège* ab 1827 nur noch 8 Jahre, die Schüler traten also mit 7 oder 8 Jahren direkt in die *Huitième* ein. Wer an die *Académie* wollte, wechselte nach Abschluss des *Collège* mit etwa 15 Jahren in einen vierjährigen Vorbereitungsunterricht (*Auditoires de Belles-Lettres et de Philosophie*), um dann endlich an einer der Fakultäten Theologie, Recht, Naturwissenschaften oder Geisteswissenschaften zu studieren. Zukünftige Kaufleute besuchten das *Collège*, bis zur *Première*, sofern es die Eltern sich leisten konnten, wenn nicht, dann verliessen sie das *Collège* in der *Troisième* oder in der *Deuxième*. Wer nach der Schule eine Lehre absolvieren wollte, trat zwischen der *Sixième* und der *Quatrième* in die Berufsausbildung über (nach Mützenberg 1974, 186).

Die Unterrichtserfolge im *Collège* gaben zu dieser Zeit mehr zu Klagen als zu Lob Anlass. Man kritisierte vor allem den frühen Schuleintritt und beklagte die mangelnde Reife der 15-jährigen Schulabgänger, die in diesem Alter kaum angemessen vom Unterricht in den *Auditoires* und später an der *Académie* profitieren konnten. Ungewöhnlich viele Schüler blieben sitzen, in der *Huitième* sogar 50% (Mützenberg 1974, 186). Eine Schulreform tat Not.

Am 27. Januar 1834 wurde vom *Conseil représentatif* endlich das erste eigentliche Schulgesetz in Genf erlassen (*Loi sur la direction et l'administration des établissements d'instruction publique*). In der Folge legten drei weitere Gesetze 1835/36 die zukünftige Schulorganisation fest. Das erste regelte die Anzahl der Primarschulen: es wurde vorgeschrieben, dass in jeder Gemeinde mindestens eine Primarschule betrieben werden musste, in Genf und Carouge sogar je zwei. Das zweite Gesetz betraf die *Académie*: der Vorbereitungsunterricht von 3 bis 4 Jahren blieb bestehen und war Voraussetzung für die Zulassung zu den Fakultäten. Die vier Fakultäten wurden ebenfalls beibehalten, die Anzahl der Lehrstühle wurde wie folgt festgelegt: Theologie 5, Recht 5, Naturwissenschaften 10 und Geisteswissenschaften 6. Im dritten Gesetz wurden die *Collèges* neu organisiert: Der Unterricht

im *Collège de Genève* wurde auf sieben Jahre verkürzt, die letzten vier Jahre wurden in zwei Abteilungen geführt: *Section classique* (Ausrichtung und Programm wie bisher) und *Section française* (wirtschaftliche Orientierung). Das *Collège de Carouge*, 1786 gegründet, umfasste drei Klassen (*Sixième, Cinquième* und *Quatrième*).

1.1.5. Der Übergang zur Gegenwart

Auch die neue Schulorganisation musste sehr rasch viel Kritik erfahren. Der Regierung wurde nicht zuletzt auch vorgeworfen, sie setze die Gesetze von 1834-36 nicht in die Tat um. Die vorgesehenen Primarschulen wurden beispielsweise nicht eröffnet. Mit der neuen, demokratischen Verfassung von 1842 wurde dann für Genf ein Erziehungsdepartement geschaffen, das sich fortan zentral um die Belange des Schulwesens kümmern sollte. Basierend auf der neuen Verfassung wurde am 25. Oktober 1848 ein Schulgesetz erlassen (*Loi sur l'instruction publique*), das - wieder einmal - das Schulwesen reorganisieren sollte. Die Verwaltung und Leitung des ganzen Unterrichtswesens wurde in die Hände des Erziehungsdepartements gelegt. Das komplizierte, unübersichtliche Kommissionswesen hatte ein Ende gefunden. Es wurde ein *Collège industriel et commercial* gegründet, die Vorbereitungskurse für die *Académie* wurden in das *Collège* eingegliedert, das seinerseits in *Gymnase* umbenannt wurde. (Es soll hier der Übersichtlichkeit halber jedoch weiterhin vom *Collège* die Rede sein.) Das neue Gesetz hatte vor allem wegen der Straffung der Verwaltung, die künftige Änderungen im Schulwesen erleichtern sollte, eine neue Ära in der Geschichte der öffentlichen Schulen in Genf eingeleitet.

Bereits 1872 wurde schon wieder ein neues Schulgesetz erlassen, das für die Vorschulen (*Ecoles enfantines*), die Primarschulen, das *Collège* und die *Académie* Neuerungen brachte. Die *Ecoles enfantines* existierten ausgehend von privater Initiative schon seit 1826 und wurden mit dem neuen Gesetz dem öffentlichen Schulwesen unterstellt. Der Primarschulunterricht wurde für Kinder zwischen sechs und dreizehn Jahren obligatorisch. Das *Collège* wurde ab der *Sixième* neu in fünf Abteilungen (*Sections*) gegliedert: *classique, technique, commerciale, pédagogique classique* und *pédagogique non classique*. Die *Sections pédagogiques* waren für die Lehrerbildung vorgesehen. Für die *Académie* ergaben sich zwei wesentliche Änderungen: zum einen wurde die Schaffung einer medizinischen Fakultät beschlossen und zum anderen war die *Académie* am 26. Oktober 1876 in den Universitätsstatus erhoben worden.

In den darauffolgenden Jahren fand eine lebhaftere Debatte zwischen konservativen Anhängern des alten klassischen Schulsystems und progressiven Verteidigern des neuen modernen Systems statt. Diese Auseinandersetzungen wurden mit dem Erlass des neuen Schulgesetzes vom 5. Juni 1886 beendet. Die Neuerungen waren sowohl struktureller als auch inhaltlicher Natur. Strukturell ging es

darum, die Schulorganisation noch mehr zu straffen und klarer zu gliedern und inhaltlich war man bemüht, der Ausbildung einen praktischeren Charakter zu verleihen, ohne jedoch der klassischen Gymnasialausbildung substantiellen Schaden zuzufügen.

Die *Ecoles enfantines* (Schüler von 4 bis 6 Jahren), die *Ecoles primaires* (Schüler von 7 bis 13 Jahren) und Zusatzkurse für Schüler, die keine Sekundar- oder Berufsschule besuchten, wurden unter der Bezeichnung *Enseignement primaire* zusammengefasst. Unter der Bezeichnung *Enseignement secondaire* fanden sich folgende Institutionen: das *Collège* (mit Latein, Abschluss mit Maturität), eine *Ecole professionnelle* (ohne Latein, Schwerpunkt Mathematik und Zeichnen) und eine *Ecole secondaire et supérieure des jeunes filles* (gegründet 1835, 7 Jahre Unterricht, aber keine Maturität). Weiter waren im neuen Gesetz zahlreiche andere Bildungsinstitutionen vorgesehen, wie beispielsweise eine Abendschule oder eine zahntechnische Schule.

Das Fächerangebot im *Collège* blieb nach wie vor klassisch orientiert. Der Unterricht in der *Ecole professionnelle*, die übrigens nicht, wie ihr Name vermuten liesse, eine Art Gewerbeschule war, sondern eher mit einer technisch orientierten Handelsschule vergleichbar wäre, orientierte sich an den Bedürfnissen der Industrie: Französisch, Deutsch, Geographie, Geschichte, Staatskunde sowie Arithmetik, Geometrie, Buchhaltung, Mechanik, Zeichnen, technisches Zeichnen und Werken. Der Unterricht dauerte zwei Jahre, die Schüler traten mit dreizehn Jahren nach der sechsten Klasse der Primarschule in die *Ecole professionnelle* über, die sie mit fünfzehn Jahren abschlossen.

1897 wurde für die Mädchen eine entsprechende Schule geschaffen, die *Ecole professionnelle et ménagère de jeunes filles*. Neben einem eigentlichen Haushaltunterricht wurden die Schülerinnen auch in Französisch, Deutsch, Arithmetik, Geographie und Geschichte unterrichtet.

Der Unterricht am *Collège* umfasste sieben Unterrichtsjahre und war in zwei Hauptteile eingeteilt: die *Division inférieure* (1.-3. Klasse) und die *Division supérieure* oder (4.-7. Klasse). Um in die *Division inférieure* aufgenommen zu werden, mussten die Schüler mindestens elf Jahre alt sein und eine Schulbildung mitbringen, die dem normalen Bildungsstand der 5. Klasse der Primarschule entsprach. Das Unterrichtsprogramm der *Division inférieure* beinhaltete folgende Fächer: Französisch, Latein, Deutsch, Geschichte, Geographie, Mathematik, Naturwissenschaften, Zeichnen, Musik und Turnen. Ziel des Unterrichts auf dieser Stufe ist die Allgemeinbildung, die den Schülern ein Maximum an Möglichkeiten für eine Weiterausbildung ermöglichen sollte. Was den Unterricht am *Collège* am wesentlichsten von dem an anderen Schulen unterschied, waren die sechs Stunden Latein pro Woche.

Beim Übertritt in die *Division supérieure* mussten sich die Schüler zwischen vier verschiedenen Abteilungen entscheiden. Die *Section classique*, die durch ihren Unterricht unter anderem auch in Latein und Griechisch die Schüler auf alle Richtungen des Universitätsstudiums vorbereitete; die *Section réelle*, die sich von der *Section classique* bloss dadurch unterschied, dass nur Latein und kein Griechisch unterrichtet wurde; die *Section technique*, die den Schwerpunkt auf die mathema-

tisch-naturwissenschaftlichen Fächer legte und als Vorbereitung für die Technische Hochschule diente; und schliesslich die *Section pédagogique*, die der Lehrerausbildung diente. Diese Struktur des *Collège* schien die Bedürfnisse der Schüler gut abzudecken und blieb bis weit ins 20. Jahrhundert hinein unverändert erhalten.

1.1.6. Der Deutschunterricht bis zum Ende des 19. Jahrhunderts

Die ersten Spuren von öffentlichem Deutschunterricht in Genf gehen auf die Zeit der Französischen Revolution zurück, als Genf noch nicht Mitglied der Eidgenossenschaft war (Beitritt 1815). Schon 1791 kam in der *Commission de la Compagnie académique* (Wahlbehörde für das Lehrpersonal) die Idee auf, man könnte einen Deutschunterricht anbieten. Nach der Restauration wurde dieses Vorhaben vom *Sénat académique* (Aufsichtsorgan für *Collège* und *Académie*) wieder aufgegriffen und realisiert. Am 3. November 1815 wurde der erste Deutschlehrer in Genf eingestellt, ein gewisser M. Rüffer (Mützenberg 1974, 278), der im Rahmen eines *Cours publique* Deutsch unterrichten sollte.

Der Verlauf der Veranstaltungen entsprach aber nicht den Erwartungen. Die äusseren Bedingungen (Unterrichtslokal und Bezahlung des Lehrers) waren äusserst schlecht. Der Lehrer erwies sich zudem als schwach im pädagogischen Bereich, alle Verbesserungsbemühungen scheiterten. So musste der Unterricht am 29. November 1830 nach 15 Jahren wieder eingestellt werden.

Mit der Aufgabe dieses ersten Projekts für Deutschunterricht auf öffentlicher Basis in Genf war das Thema Deutschunterricht natürlich nicht erledigt. In jener Zeit war es um den öffentlichen Schulunterricht sowieso schlecht bestellt. Die Schülerzahlen gingen zurück, private oder kirchliche Schulorganisationen waren eine ernst zu nehmende Konkurrenz: so auch im Bereich des Deutschunterrichts. Die deutsche reformierte Kirche gründete beispielsweise 1827 eine Schule, die grundsätzlich, aber nicht ausschliesslich für Kinder von deutschsprachigen Familien bestimmt war. Die Kinder wurden nur in die Schule aufgenommen, wenn sie schon Französisch schreiben konnten. Der Schreib- und Orthographieunterricht im Fach Französisch wurde in der Schule weitergeführt, die Schüler wurden aber auch nach und nach mit den Regeln der deutschen Sprache vertraut gemacht. Die Schüler französischer Muttersprache, die eigentlich die von der *Société pour l'instruction religieuse de la jeunesse* gegründeten Lancaster-Schulen besuchten, durften am Unterricht ebenfalls teilnehmen und sich so durch Arithmetik-, Gesangs- und Religionsunterricht auf Deutsch genügend Kenntnisse aneignen, um nachher ins *Collège* übertreten zu können (Mützenberg 1974, 211f.). Es handelte sich hier eigentlich um eine sehr frühe Form von dem, was man heute Immersionsunterricht nennt. Der Unterricht dauerte täglich zwei Stunden (Anfänger von 10-12 Uhr und Fortgeschrittene von 15-17 Uhr) und kostete 10 Gulden pro Monat (für Kinder deutschsprachiger Eltern nur 7 Gulden). Die Resultate scheinen befriedigend gewesen zu sein, denn die Schüler waren

nach zwei bis drei Jahren in der Lage, zu verstehen, wenn man sie etwas fragte und darauf zu antworten (Mützenberg 1974, 212).

Zwischenzeitlich kamen immer wieder Stimmen auf, die die Wiedereinführung des Deutschunterrichts in den öffentlichen Schulen forderten. 1832 wurde beispielsweise in einem Zeitungsartikel die Einführung eines obligatorischen Deutschunterrichts in öffentlichen Schulen gefordert. Darin wurde ferner vorgeschlagen, man sollte die Schüler sogar durch die Ausschreibung von Preisen zu einem intensiven Deutschstudium ermuntern, denn Genf könne es sich kaum mehr leisten, mit fakultativem privatem Unterricht einer Nationalsprache zufrieden zu sein. Im *Collège*, so wurde gefordert, sollte täglich eine Stunde Deutsch unterrichtet werden. Die Studien sollten dann anschliessend im *Auditoire de Belles-Lettres* weitergeführt werden können (Mützenberg 1974, 278). Solche Forderungen verhallten zwar nicht ungehört, aber doch wirkungslos, denn die zuständigen Gremien waren sehr konservativ und von der Qualität der klassischen, auf Latein gegründeten Schulausbildung uneingeschränkt überzeugt.

Die Leitung der Lutherischen Kirche in Genf war der Meinung, es würde die Kinder überfordern, gleichzeitig mit dem Lernen von zwei Fremdsprachen (Latein und Deutsch) zu beginnen. Deshalb wurde am 2. September 1835 eine sogenannte *Ecole de petits enfants* gegründet, die den Erwerb von Grundkenntnissen der deutschen Sprache etwas vorverlegen sollte. Der Unterricht wurde in zwei Klassen erteilt und richtete sich an Knaben von vier bis sieben Jahren und an Mädchen von vier bis neun Jahren. Die deutsche Sprache sollte durch den Gebrauch (Lesen, Schreiben, Sprechen) und durch das Gedächtnis gelernt, und so gleichsam zu einer zweiten Muttersprache werden (Mützenberg 1974, 212). Die Ergebnisse des Unterrichts waren offenbar ausgezeichnet. Einzelne Schüler waren sogar bereits nach einem guten halben Jahr in der Lage, problemlos ausschliesslich auf Deutsch erteiltem Unterricht zu folgen. Aus diesem Grund traten viele Schüler dann auch nach einiger Zeit in die oben beschriebene Schule der Reformierten Kirche über, wo ihre Deutschkenntnisse weiter gefördert wurden.

Neben kirchlichen boten zu jener Zeit auch weltliche Institutionen Deutschunterricht an, so beispielsweise eine - private - *Ecole de commerce* unter der Leitung eines gewissen Jean-François Cheyssière. Kaum zum Institutsdirektor ernannt, ersetzte er 1828 den Unterricht in alten Sprachen durch Deutschunterricht und rechtfertigte diese Massnahme in einem Zeitungsartikel mit der Begründung, dass von 500 Schulabgängern von *Collège* und *Auditoire* nur gerade deren 25 an der *Académie* anschliessend ein Fach studierten, für das Lateinkenntnisse Voraussetzung waren. Er folgerte aus dieser Tatsache - etwas einfach -, dass demnach der Rest der Schüler völlig umsonst Latein lernte, also seine Zeit besser für etwas Nützlicheres einsetzen würde. Obwohl seine Schule anfänglich zu rentieren schien, musste er sie bereits 1830 nach zwei Jahren aus finanziellen Gründen wieder schliessen (Mützenberg 1974, 213).

Der Privatunterricht für Schuler, die später in Handel und Industrie tätig sein wollten, erlebte in den dreissiger Jahren des 19. Jahrhunderts eine wahre Blütezeit. Das Angebot der öffentlichen Schulen konnte die ständig neu aufkommenden Bedürfnisse nicht befriedigen. 1831 taten sich sieben Lehrer zusammen, um eine neue Privatschule zu gründen, die *Ecole de commerce et de l'industrie*. Der Stundenplan sah nach Mützenberg (1974, 214) folgendermassen aus:

9-10	Arithmetik
10-11	Deutsch
11-12	Studium
13-14	Französisch
14-15	Geschichte od. Geographie
15-16	Englisch
16-17	Schönschreiben oder Zeichnen

Fig. 2: Kanton Genf: Stundenplan an der privaten *Ecole de commerce et de l'industrie* in Genf, 1831

Zugelassen waren Schüler ab neun bis zehn Jahren, die gute Kenntnisse in Lesen und Schreiben mitbrachten. Der Unterricht kostete 15 Franken im Monat. Die Lehrer arbeiteten überaus erfolgreich. Die Schülerzahlen stiegen stetig, die Schule schien sowohl von der Qualität des Unterrichts als auch vom Fächerangebot her eine willkommene Alternative zum *Collège* darzustellen. Im September 1833 zog die Schule von Saint-Antoine in die Rue Tabazan in Genf um, wo nun drei Klassen am gleichen Ort unterrichtet werden konnten.

Erst der Erfolg der Privatschulen und der Druck der Öffentlichkeit brachte die Behörden dazu, sich zu überlegen, ob es an der Zeit wäre, die althergebrachten Strukturen des klassischen Gymnasiums aufzubrechen und das Unterrichtsangebot vermehrt den Bedürfnissen der Schüler anzupassen. Für das *Collège* brachte das neue Schulgesetz von 1836 wie oben beschrieben vor allem mit sich, dass neben der alten *Section classique* eine *Section française* gegründet wurde, die mehr oder weniger das erfolgreiche und erprobte Programm der *Ecole de commerce et de l'industrie* übernahm (Mützenberg 1974, 215 und 270). Auf diesem Weg fand auch der Deutschunterricht wieder Aufnahme im Programm der öffentlichen Schulen, hatte aber trotz allem gegen grossen Widerstand zu kämpfen gehabt. Das folgende sehr zynische zeitgenössische Zitat aus einem Büchlein von Rodolphe Toepffer (1835) zeugt von der Hartnäckigkeit, mit der die Anhänger des klassischen Unterrichtsprogrammes die Neuerungen in der *Section française* fast mit der Aufgabe jeglicher Kultur gleichsetzten.

"Le progrès leur [les pères de familles] a persuadé que le temps est venu de l'expéditif, du pratique, de l'intuitif, de l'économique, de l'universel, du pittoresque, des méthodes à deux sous sans timbre, de l'histoire naturelle en images, de la physique en

manuels, de l'histoire en filaments, de la grammaire en tableaux, du dessin au poncife, de la musique à la planche noire. Et puis pour arriver là plus vite, il faut tuer le grec, tuer le latin, tuer ce qui n'est pas positif, tout ce qui ne cultive que l'intelligence, que l'imagination, le goût, le coeur, l'âme, conseillant à la place l'allemand, l'allemand pour tous et partout, l'anglais si on veut, l'italien si on peut, l'iroquois même, mais pas le latin." (zit. nach Mützenberg 1974, 275)

Die kleine Schrift von Toepffer (1835) repräsentiert eine intensive, polemisch geführte, öffentliche Auseinandersetzung, die um die Einführung dieses neuen Schultyps, respektive um die Aufgabe der fremdsprachlichen Monopolstellung des Lateins im *Collège* entbrannte. 1836 wurde die Auseinandersetzung um die Einführung der modernen Sprachen im *Collège* auch im *Conseil représentatif* aufgenommen und weitergeführt. Grundlage lieferte der sogenannte "Bericht Macaire", der sich sehr kritisch, gründlich und kompetent mit der damaligen Situation des Genfer Schulwesens auseinandersetzte. Die Ansichten der Politiker gingen in diesem Punkt weit auseinander. Es wurden die verschiedensten Vorschläge gemacht (nach Mützenberg 1974, 278ff.):

- Deutsch sollte anstelle von Griechisch obligatorisch werden.
- Deutsch sollte in den drei obersten Klassen des *Collège classique* unterrichtet werden.
- Deutsch sollte in den *Classes françaises* unterrichtet werden.
- Spanisch oder Englisch wären für zukünftige Kaufleute eigentlich nützlicher als Deutsch.
- Eigentlich sollte es möglich sein, wie in Deutschland Griechisch, Latein, Französisch und Deutsch nebeneinander zu unterrichten.
- Angesichts der schon zwanzigjährigen Zugehörigkeit Genfs zur Eidgenossenschaft sollte Deutsch unbedingt in den Fächerkatalog am *Collège* aufgenommen werden.
- Das Deutsch von Goethe zu lernen schein angesichts der Dialekt sprechenden Deutschschweizer wenig sinnvoll.
- etc.

Aus dieser Debatte resultierte dann das Schulgesetz (*Loi sur les Collèges*) vom 4. April 1836. Das Gesetz legte folgendes fest:

"Le Collège de Genève [...] comprend onze classes: une élémentaire de grammaire française, d'orthographe et d'arithmétique; trois de latin, de français, de géographie moderne et d'histoire; trois de grec, de latin, de français, de géographie et d'histoire anciennes; quatre de français de géographie et d'histoire. A ces branches obligatoires s'en ajoutent d'autres, les langues vivantes avant tout, généralement facultatives." (Mützenberg 1974, 291)

Die modernen Fremdsprachen waren also als Verlierer aus der Debatte hervorgegangen. Sie wurden zwar ins Unterrichtsangebot aufgenommen, aber nur als Freifächer. Der somit fakultative Deutschunterricht war folgendermassen organisiert: Es gab insgesamt zwei Kurse von je drei Jahren Dauer. Der erste Kurs richtete sich an die Klassen der *Section française* und an die unteren Klassen der *Section classique*. Im ersten Jahr wurden die gotische Schrift, Grammatik und Übersetzung gelehrt.

Im zweiten Jahr kam das Auswendiglernen von Texten sowie Geschichte und Geographie dazu. Im dritten Jahr folgten die Übersetzung eines französischen Buches und Geschichtslektionen, von denen die Schüler zu Hause Zusammenfassungen auf Deutsch erstellen mussten. Der zweite Kurs war für die oberen Klassen der *Section classique* bestimmt und unterschied sich nur im Programm des ersten Jahres vom ersten Kurs. Im ersten Jahr wurden lateinische und griechische Texte auf Deutsch übersetzt, Aufsätze geschrieben sowie Literatur und Geschichte gelehrt (Mützenberg 1974, 295).

Die zwar nur fakultativ - aber immerhin überhaupt - angebotenen Fremdsprachenkurse schienen ein echtes Bedürfnis unter der Schülerschaft abzudecken und erfreuten sich grosser Beliebtheit. Zwischen 1836 und 1844 schrieben sich nach Mützenberg (1974, 302) durchschnittlich fast 120 Schüler pro Jahr für die Deutschkurse ein, was rund 60% der gesamten Schülerzahl entsprach. (Englisch verzeichnete durchschnittlich knapp 20 Einschreibungen pro Jahr.) Erstaunlich ist aber, dass eine relativ grosse Zahl der Eingeschriebenen die Kurse nicht bis zum Ende besuchte: durchschnittlich nur 80 von den ursprünglich 120 Schülern folgten dem Deutschunterricht bis zum Kursende. Die Gründe dafür waren vielfältig. Zum einen war offenbar die Belastung durch den Besuch von fakultativen Kursen neben dem schon umfangreichen obligatorischen Pensum für viele Schüler zu hoch. Zum anderen schien aufgrund ungünstiger Rahmenbedingungen auch die Qualität des Unterrichts zu wünschen übrig zu lassen. Die tiefen Stundenzahlen, die hohen Schülerzahlen und die heterogenen Klassen stellten ausserordentlich hohe Anforderungen an den Lehrer.

Die schwierigen Bedingungen, unter denen Deutsch unterrichtet wurde, forderten ihren Tribut. Die Unterrichtsqualität war mangelhaft, das Fach bekam einen schlechten Ruf. Als Reaktion auf diese Entwicklung wurde 1837 die Stundenzuteilung für das Fach Deutsch geändert. Alle Klassen mit Latein (*Première bis Sixième classique*) bekamen drei Wochenstunden, die Klassen ohne Latein bekamen vier (*Troisième, Quatrième und Cinquième française*) beziehungsweise fünf (*Sixième française*) Wochenstunden zugeteilt: ein stattliches Pensum für einen einzigen Lehrer (Mützenberg 1974, 303). Das Pensum wurde dann auch 1839 auf zwei Lehrpersonen verteilt: Albert Galeer übernahm die *Classes classiques* und Joseph Collignon die *Classes françaises*. Letzterer blieb bis 1869 im Amt. In der *Section française* des *Collège de Genève* wurde Deutsch 1844/45 obligatorisches Schulfach.

Auch am *Collège de Carouge* wurde Deutsch unterrichtet. Seit 1838 war ein Deutschlehrer angestellt, der gegen ein festes Jahressalär von 500 Franken und eine Prämie von 9 Franken pro Schüler einen fakultativen Deutschunterricht von sechs Wochenstunden erteilte. Trotz viel guten Willens seitens des Lehrers blieben die Ergebnisse des Unterrichts hinter den Erwartungen zurück. Die Schülerzahlen sanken und schliesslich wurde der Lehrer 1840 nicht mehr wiedergewählt. Weil er aber der Überzeugung war, dass Deutsch für Schüler, die später in Handel und Industrie tätig sein wollten, unabdingbar sei, führte er den Unterricht auf privater Basis weiter (Mützenberg 1974, 305).

1.2. Kanton Jura

Das Gebiet des Kantons Jura war bis am 24. September 1978, als der Kanton Jura durch Abtrennung vom Kanton Bern entstanden war, permanent unter fremder Herrschaft (Bistum Basel, Frankreich, Kanton Bern). Die Geschichte der öffentlichen Schulen ist nicht zuletzt aufgrund der sehr abwechslungsreichen politischen Geschichte von vielen Wechseln und von Inkonstanz geprägt. Der Übersicht halber orientiere ich mich stark an der Geschichte der Kantonsschule von Pruntrut (*Lycée cantonal de Porrentruy*), die durch alle (bildungs-)politischen Wirren hindurch über vierhundert Jahre hinweg eine Konstante im jurassischen Bildungswesen darstellt. Bei den folgenden Ausführungen zur Geschichte der öffentlichen Schulen im Kanton Jura stütze ich mich in erster Linie auf die Arbeiten von Daucourt (1928), Junod (1929) und Maillat (1991) und beschränke mich dabei auf die Darstellung der wesentlichen Entwicklungszüge. Die Gliederung dieses Kapitels folgt derjenigen der Hauptquellen und orientiert sich demnach im wesentlichen an den historischen Zeitabschnitten.

1.2.1. Unter der Herrschaft des Bischofs von Basel

Das 16. Jahrhundert war auch für das Bistum Basel ein Jahrhundert der Reformation und der allgemeinen Erneuerung. Die Stadt Basel, Hauptstadt des Bistums, wurde 1501 als Kanton in die Eidgenossenschaft aufgenommen. Die Stadt entzog sich immer mehr dem Einfluss des Bischofs und trat schliesslich 1529 zum reformierten Glauben über, ja sie wurde mit der Zeit sogar eines der Hauptzentren der Verbreitung des reformatorischen Gedankenguts. Ab 1528 residierten die Fürstbischöfe von Basel schliesslich nicht mehr in ihrer alten, nunmehr reformierten Hauptstadt Basel, sondern sie hatten sich ins katholische Hinterland zurückgezogen. Sie machten den kleinen Marktort Pruntrut zu ihrer neuen Hauptstadt und das Pruntruter Schloss zu ihrem Sitz.

Im Jahre 1575 wurde ein gewisser Jacques Christophe Blarer von Wartensee Fürstbischof in Pruntrut. Blarer erwies sich als umsichtiger Politiker und konservativer Kirchenmann. Er setzte sich unter anderem zum Ziel, in seiner Diözese wieder einen einheitlichen Glauben einzuführen. Dieses Vorhaben wurde aber nicht Hals über Kopf in Form einer privaten Gegenreformation in Angriff genommen, sondern sorgfältig, gleichsam von der Basis aus vorbereitet. Es ging Blarer zuerst darum, die Stellung der katholischen Kirche zu festigen und ihr ein solides Fundament zu geben. Zu diesem Zweck schien es ihm unerlässlich, in seiner Diözese eine Ausbildungsstätte für Priester zu gründen, um den Gemeinden mit fähigen und gut ausgebildeten Seelsorgern eine gute Alternative zum vordrängenden reformierten Glauben zu bieten. Auf eine kurze Formel gebracht kann man sagen, dass der Gegenreformer Blarer sich um die Priesterausbildung verdient machte, während sich die Reformatoren in den zu ihrem Glauben übergetretenen Städten im Bereich der Volksbildung betätigten.

"[...] Christophe de Blarer, le grand contre-réformateur, s'occupera de former des prêtres et des nobles instruits dans le temps où les petites villes protestantes s'attacheront à instruire le peuple, à l'habituer à l'exercice de la pensée pour affermir dans chaque individu l'indépendance intellectuelle. Les partis adverses choisissent leurs armes, les fourbissent dans l'espoir non seulement de maintenir, mais de vaincre, de chasser l'hérésie ou l'erreur. Cette guerre confessionnelle valut au moins au Jura un développement prodigieux de ses institutions scolaires." (Junod 1929, 7)

Dementsprechend profitierte der traditionell katholische Jura zunächst in erster Linie von den Ausbildungsmöglichkeiten, die für zukünftige Priester geschaffen wurden. So wurde von Blarer am 9. Mai 1591 das *Collège de Porrentruy* gegründet (1593: Ratifizierung durch Papst Clemens VIII.). Der Bischof übertrug die Führung des *Collège* dem Jesuitenorden, der sich verpflichtete, die Schule mit genügend Lehrpersonal für die anfänglich fünf Klassen auszustatten und gleichzeitig zu gewährleisten, dass an Sonn- und Feiertagen in der Pfarrkirche von Pruntrut französisch und am fürstbischöflichen Hof deutsch gepredigt wurde.

Im Eröffnungsjahr zählte die Schule 60 Schüler, eine Zahl, die sich jedoch bald auf gegen 200 erhöhte. Es wurden folgende Fächer unterrichtet: Latein, Griechisch, Syntax, Grammatik und Rhetorik. Von Beginn weg entwickelte sich zwischen dem *Collège* und der Stadtbevölkerung ein ausserordentlich gutes und enges Verhältnis. Die alljährliche Preisverleihung für gute Schulleistungen und zahlreiche öffentliche Theatervorführungen waren beispielsweise jeweils Anlass zu grösseren gemeinsamen Festivitäten. In der Folge entwickelte sich die Schule relativ schnell: 1624 konnten bereits 430 Schüler aus dem Elsass, der Franche-Comté, dem Burgund und aus Deutschland gezählt werden; der Personalbestand war auf gut 20 Patres angewachsen.

In der ersten Hälfte des 17. Jahrhunderts wurde die Entwicklung der Schule entscheidend zurückgeworfen. Die Pestwellen von 1610 und 1634 bewirkten, dass zahlreiche Schüler nach den Ferien jeweils aus Angst vor Ansteckung nicht mehr erschienen oder die Reise durch verseuchtes Gebiet nicht auf sich nehmen wollten. Zudem spielte der Dreissigjährige Krieg dem *Collège* so übel mit, dass es zeitweilig sogar geschlossen werden musste, da das Gebäude als Kaserne benutzt wurde. Die Schule konnte aber 1639 teilweise und schliesslich 1652 vollumfänglich ihren Betrieb wieder aufnehmen. Nun folgte die eigentliche Blütezeit des *Collège*, die bis in die Mitte des 18. Jahrhunderts andauern sollte: aus bis zu 43 verschiedenen Städten kamen Schüler aus zum Teil hochgestellten Familien in den Jura, um sich am *Collège de Porrentruy* ausbilden zu lassen.

Der 21. Juli 1773 sollte dann als schwarzer Tag in die Geschichte des *Collège* eingehen: Papst Clemens XIV. löste den Jesuitenorden auf. Damit hatte das *Collège* von einem Tag auf den anderen weder Führung noch Lehrkräfte. Simon-Nicolas de Montjoie, zu dieser Zeit der regierende Fürstbischof, musste die Geschicke des *Collège* in seine Hände nehmen: er gründete einen Administrativrat, erliess ein Reglement für das Lehrpersonal (Pflichtenheft, Besoldung, Pension) und einen Studienplan, in dem festgehalten war, dass der Unterricht kostenlos sein musste. Damit machte Mont-

joie das *Collège de facto* zu einer allen zugänglichen, öffentlichen Schule. Der Einfluss der Kirche blieb bestehen, denn der Grossteil der ehemals dem Jesuitenorden angehörenden Lehrer war der Schule treu geblieben. So änderte sich auch organisatorisch für den Schulbetrieb nicht viel: unterrichtet wurde noch immer von 8.00 Uhr bis 10.30 Uhr am Morgen und von 13.30 Uhr bis 16.00 Uhr am Nachmittag. Als Hauptfächer wurden Latein (Griechisch war nicht mehr auf dem Programm), Französisch und Deutsch unterrichtet, dazu kamen Grundkenntnisse in Geschichte, Geographie und Mathematik. Das Unterrichtsprogramm war trotzdem in erster Linie literarisch-humanistisch ausgerichtet (nach Junod 1929, 31ff.):

1. Klasse:	<ul style="list-style-type: none"> Grundkenntnisse in der Muttersprache Rechtschreibung Schönschreiben Latein (Lektüre und Übersetzungen) Mathematik (Zählen und Addieren) Geschichte (Heilsgeschichte und Katechismus von Besançon) Geographie (Palästina)
2. Klasse:	<ul style="list-style-type: none"> Latein Deutsch und Französisch (Brieflektüre) Rechtschreibung Schönschreiben Latein (Grammatik) Mathematik (Subtrahieren) Geschichte (Heilsgeschichte, Katechismus)
3. Klasse:	<ul style="list-style-type: none"> Latein (Prosodie und Metrik) Latein, Deutsch, Französisch (Briefe verfassen) Syntax Mathematik (Multiplikation) Geschichte Geographie
4. Klasse:	<ul style="list-style-type: none"> Latein (Lektüre, Stilistik) Latein, Deutsch, Französisch (Poetik, Aufsätze, Übersetzungen) Rhetorik Geschichte Geographie
5. Klasse:	<ul style="list-style-type: none"> Latein Deutsch, Französisch (Aufsatz) Rhetorik Mathematik (Dreisatz) Logik Physik Religion (Moraltheologie)

Fig. 3: Kanton Jura: Unterrichtsprogramm am *Collège* in Pruntrut, 1773

Aufgrund der Formulierungen im Unterrichtsplan kann man annehmen, dass die Schüler beim Eintritt in die erste Klasse zwölf bis dreizehn Jahre alt sein mussten, denn die verwendeten Texte in dieser Klasse sollten nicht "au-dessus de la portée d'un enfant de 12 à 13 ans" (zit. nach Junod 1929, 31) sein. Man kann also davon ausgehen, dass die Schüler im Alter von siebzehn bis achtzehn Jahren mit der schulischen Grundausbildung im *Collège* fertig waren und dann zum Studium der Dogmatik und der Scholastik übergingen. Diese Anschlussausbildung umfasste zwei Lektionen pro Tag und dauerte vier Jahre: "[...] les professeurs dictent pendant trois quarts d'heure et expliquent pendant un quart d'heure" (zit. nach Junod 1929, 33).

Die Ausbildung im *Collège de Porrentruy* hatte einen sehr guten Ruf. Das Ziel des Gründers Blarer war erreicht: die im *Collège* ausgebildeten Theologen waren ausgezeichnet vorbereitet, um der katholischen Religion und dem katholischen Staat zu dienen.

Hinsichtlich der Entwicklung des Volksschulwesens in dieser Epoche ist die Quellenlage sehr dürftig. Aus der vor-reformatorischen Zeit ist bekannt, dass 1341 ein gewisser Jean, Dekan von Salsgau, in Delsberg Lehrer gewesen sein muss. Weiter wissen wir, dass gleichenorts 1381 ein Frankfurter gleichzeitig als Lehrer, Priester und Notar geamtet hat. Schon damals bestanden offenbar Möglichkeiten, Kinder schulisch ausbilden zu lassen. Mit sehr grosser Wahrscheinlichkeit war diese Ausbildung jedoch nur der sozialen Oberschicht zugänglich, da der Unterricht bezahlt werden musste. Aus der Zeit am Ende des 16. Jahrhunderts ist ein Streit zwischen dem Domkapitel und der Stadt von St-Ursanne aktenkundig, in dem es um die Kosten für den Schulunterricht ging. Also kann man daraus schliessen, dass auch im Doubstal zu dieser Zeit eine Schule existiert haben muss.

Im 17. und frühen 18. Jahrhundert entwickelten sich die öffentlichen Schulen so stark, dass in einer Geschichte des Bistums Basel von 1813 festgehalten wurde, dass zu jener Zeit jede Gemeinde eine Schule besass, in der die Kinder Lese-, Schreib- und Religionsunterricht bekommen konnten. In einzelnen Schulen wurden sogar Rechnen, Rechtschreibung und Geographie unterrichtet (nach Junod 1929, 10). Über Einzelheiten hinsichtlich des Unterrichtsprogramms ist kaum etwas überliefert, da vor allem in den Landschulen sich die Lehrer oder unterrichtenden Geistlichen über die Unterrichtspläne mit den Bürgern oder den Gemeinderäten verständigten. Man kann deshalb die Entwicklung des Unterrichts nur bruchstückhaft verfolgen, denn schriftliche Zeugnisse existieren kaum. Eine Ausnahme bildeten die Arbeitsverträge mit Lehrern, denen aber nur sehr allgemein gehaltene Lehraufträge zu entnehmen sind. Ein Beispiel: Ein gewisser Pierre Daulte, Notar in Corgémont, verpflichtete sich 1670 gegenüber der Gemeinde (hier Tramelan im heutigen Berner Jura), ...

"[...] moyennant un salaire annuel de 10 écus, à tenir l'école trois fois par jour [...] et à enseigner aux enfants à prier, à chanter, à lire et à écrire."
(zit. nach Junod 1929, 11)

Die Gründung des *Collège de Porrentruy* hatte einen starken Einfluss auf die Unterrichtsprogramme der Landschulen im 17. Jahrhundert. Einerseits sollten sie aus ihren Schülern aufgeklärte

Bürger machen. Zu diesem Zweck unterrichtete man Lesen, Schreiben, Rechtschreibung und Katechismus. Andererseits sollten sie ihre Schüler auf das *Collège* vorbereiten:

"[...] et pour ce subject [Vorbereitung auf das *Collège*] [le maître] aura soing que ses élèves soient pourvus des livres requis et nécessaires à leurs usages, sçavoir rudiments latins, grammaire, dictionnaire, rudiments grecs, épistres de Cicéron, premier volume ou bien les petits dialogues du Potane, catéchisme latin, etc. En quoi lui servira le catalogue des livres qu'on a coutume d'user aux escholes de Porrentruy. Se conformant paraincy en enseignant ses disciplines à la méthode revue et observée par les R.R.P.P. Jésuites." (zit. nach Junod 1929, 19).

Dieser Auszug aus dem Unterrichtsprogramm der Schule von Delsberg (1632) zeigt, dass das Programm der Volksschule stark von jenem des *Collège* inspiriert war und dass der Jesuitenorden über die Lehrer auch auf den Unterricht in den Landschulen einen grossen Einfluss gehabt haben muss. Die im 17. und 18. Jahrhundert in verschiedenen Gemeinden erlassenen Schulordnungen organisierten zwar den Unterricht auf reglementarischer Ebene, konnten aber allein nicht einen qualitativ befriedigenden Unterricht garantieren, denn die Lehrerausbildung lag im argen, respektive existierte gar nicht. Die Lehrer rekrutierten sich in erster Linie aus den Schulabgängern des *Collège* und aus den Beständen der jurassischen Klöster.

1.2.2. Unter französischer Herrschaft

Am 28. April 1792 marschierten in Pruntrut französische Truppen ein. Nach einem kurzen Zwischenspiel als *République rauracienne* wurde das alte Bistum Basel 1793 als 87. Departement (*Mont Terrible*) ins französische Reich integriert und schliesslich 1800 dem Departement *Haut-Rhin* angeschlossen. Der Wechsel vom selbständigen Fürstbistum zum Bestandteil des französischen Zentralstaates war sehr brüsk. Der neue Wind, den die Französische Revolution auch in den Bereich des Schulwesens hineinrug, wurde auch im Jura spürbar. Ein Erlass von 1793 legte zwar fest, dass in jeder Gemeinde eine Schule zu betreiben sei, gleichzeitig wurde dieser Erlass aber wieder durch Gesetze relativiert:

"La Nation offre à tous le grand bienfait de l'instruction, elle ne l'impose pas. Les écoles primaires sont du ressort communal. L'Etat ouvrira des lycées et subventionnera les écoles secondaires, mais tous les frais de l'instruction primaire incomberont aux communes; à elles de trouver des instituteurs et de les salarier, à elles d'entretenir les locaux et de fournir manuels et matériel." (zit. nach Junod 1929, 50)

Im Klartext hiess das also: Primarschulbildung ja, aber sie durfte den Staat nichts kosten. Die Gemeinden mussten selber schauen, wie sie ihr Schulwesen finanzierten. Für die höhere Schulbildung fühlte sich der Staat aber wieder zuständig, denn er übernahm die Einrichtung und den Unterhalt von Sekundarschulen und Gymnasien. Diese Abtrennung der Primarschulbildung vom

staatlichen Finanzhaushalt hatte für die Gemeinden zum Teil schwerwiegende Folgen, denn sie konnten sich ihre Schulen schlicht nicht leisten. In vielen Gemeinden wurde die Schule vor der Revolution von der Kirche finanziert, deren Vermögen aber zu den ersten 'Revolutionsopfem' gehörte. So wurden die Gemeindeschulen um ihre wesentliche Einkommensquelle gebracht und sahen sich gezwungen - entgegen den Prinzipien der Revolution (Gleichheit) - die Erhebung von Schulgeld wieder einzuführen. So wurde das Schulgeld für den Primarschulunterricht de facto von der gleichen Revolution indirekt wieder eingeführt, die es eben abgeschafft hatte.

Die Qualität der Primarschulausbildung litt unter der schlechten Stellung der Lehrerschaft: die Lehrer waren schlecht bezahlt (Schulgeld durch die Eltern der Schüler) und mangelhaft ausgebildet, was dem Ansehen des Berufsstandes sehr schadete und es mit der Zeit äusserst schwierig machte, überhaupt Leute zu finden, die diesen Beruf ergreifen wollten. Die Gemeinden waren sich der ungenügenden Qualität der Primarschulausbildung bewusst und versuchten zu erreichen, dass die Löhne der Lehrer aus der Gemeinde- oder Staatskasse bezahlt würden. Ein weiteres Indiz für die wohlwollende Haltung der Gemeinden gegenüber dem Schulwesen war das Gesuch der Stadträte von Pruntrut und Delsberg an die Regierung, in diesen Städten eine Sekundarschule einzurichten. Diese Bemühungen trugen aber erst nach rund zehn Jahren Früchte, als am 5. November 1813 in Delsberg ein neues *Collège* eröffnet wurde.

Die Primarschulausbildung des ausgehenden 18. und beginnenden 19. Jahrhunderts krankte im Jura in erster Linie an der mangelnden Koordination. Sie war in jeder Gemeinde von der Bezahlung der Lehrer bis zum Unterrichtsprogramm anders organisiert. Als Beispiel seien hier die wichtigsten Punkte des Reglements für die Primarschulen von Pruntrut vom 29. Juli 1803 angeführt (nach Judod 1929, 59f.):

- Es sind drei Primarlehrer vorgesehen (ein Oberlehrer, ein Hilfslehrer für die Knaben und eine Lehrerin für die Mädchen).
- Die Schule ist allen, arm und reich, offen.
- Die Knaben müssen beim Schuleintritt bereits lesen können.
- Der Unterricht findet morgens und nachmittags statt. Der Stundenplan wird von den Lehrern aufgestellt.
- Die Fächer sind: Lesen, Religion, Schreiben, Rechtschreibung, Rechnen; später französische Grammatik, Geographie, Geschichte und Katechismus; für Mädchen zusätzlich Handarbeiten.
- Das Schulgeld beträgt einen Franken pro Monat, Bedürftige werden billiger oder kostenlos unterrichtet.

In Pruntrut, nun seit 1793 Departementshauptort, konnte dank der Bereitschaft des Staates, Sekundarschulen und Gymnasien finanziell zu unterstützen, die Tradition des *Collège* weitergeführt werden. 1796 konnte im Gebäude des *Collège*, in der Zwischenzeit zu einer Kaserne umfunktioniert, unter der neuen Bezeichnung *Ecole centrale* die Tradition des alten *Collège* weitergeführt werden (Gesetzesvorlage bereits 1794). Die Schule bekam ein neues Gesicht, denn das Programm wurde dem eines Lyceums oder einer Akademie angeglichen. Die Ausbildung dauerte nun sieben Jahre und umfasste Unterricht in den Bereichen Geistes und Naturwissenschaften. Das Unterrichtspro-

gramm beinhaltete folgende Fächer (nach Maillat 1991, 29): Latein, Französisch, Deutsch, Geschichte, Geographie, Physik, Chemie, Mathematik, Naturkunde, Logik, Rechtskunde, Zeichnen, Schönschreiben und Singen. Die *Ecole centrale* hatte aus den benachbarten Gebieten regen Zulauf, denn anders als im alten *Collège*, wo Deutsch als Sprache des fürstbischöflichen Hofes auch als Unterrichtssprache dominierte, wurde jetzt in der Schule französisch gesprochen. Das Niveau des Unterrichts konnte gehalten werden, denn der Grossteil der Lehrer des alten *Collège* wurde von der *Ecole centrale* übernommen.

Der *Ecole centrale* war jedoch keine lange Lebensdauer beschieden. Nicht einmal zehn Jahre nach der Gründung wurde sie trotz der grossen Hoffnungen, die in sie gesetzt worden waren, und trotz der zahlreichen Bittgesuche am 16. April 1803 wieder aufgehoben und im September gleichen Jahres in eine *Ecole secondaire* umgewandelt. Glücklicherweise blieb wiederum der Grossteil der Lehrerschaft der Schule treu. Die Ausbildung dauerte nun bloss noch vier Jahre und sollte auf den Übertritt ins Lyceum vorbereiten. Dank der guten Qualität der Lehrer konnte die Schule ihren guten Ruf trotz der vorübergehend widrigen Umständen bewahren. Bereits nach einem Jahr ging es mit der nun *Ecole secondaire* genannten Schule in Pruntrut wieder aufwärts. Napoleon I., eben Kaiser geworden, reorganisierte das Schulwesen. So wurden im Departement *Haut-Rhin*, zu dem Pruntrut mittlerweile gehörte, eine *Académie* (Strassburg) und vier *Collèges* (Colmar, Belfort, Altkirch und Pruntrut) begründet. Damit hatte die *Ecole secondaire* wieder den Status eines *Collège*.

1.2.3. Unter bernischer Herrschaft

Am Wiener Kongress wurde 1815 das alte Bistum Basel, zwischenzeitlich französisches Departement, nun Bern zugeschlagen. Es folgte damit wiederum ein abrupter Wechsel: vom französischsprachigen napoleonischen Frankreich zum deutschsprachigen Bern. Der Jura bildete zudem gleichsam einen katholischen Fremdkörper im reformierten Bern. Mit dem Entscheid des Wiener Kongresses, die französischsprachigen, mehrheitlich katholischen Gebiete des säkularisierten Bistums Basel dem Kanton Bern einzuverleiben, waren die sprachlich-konfessionellen Konflikte in der neueren Geschichte des Kantons Bern (und des Kantons Jura) vorprogrammiert.

Für das Schulwesen blieb im Jura zunächst alles beim alten. Es gelang den Jurassiem, in den Vereinigungsvertrag sogenannte *Articles scolaires* einzubringen, die den Fortbestand des jurassischen Schulwesens garantieren sollten. So war im Vertrag unter anderem vorgesehen, dass die Lehrer der öffentlichen Schulen weiterhin katholisch bleiben durften und dass im *Collège de Porrentruy* weiter unterrichtet werden durfte. Die wichtigsten *Articles scolaires* waren die Artikel 3, 6 und 12, die später auch immer wieder Anlass zu Auseinandersetzungen zwischen Jurassiem und Bernern gaben:

Artikel 3: "Les établissements d'instruction religieuse sont conservés, entretenus et administrés comme par le passé, notamment les écoles de paroisses et des collèges de

Porrentruy de Delémont. Les fonds non vendus et les capitaux encore existants qui leur appartiennent leur seront rendus."

Artikel 6: "Dans les communes formant les dites paroisses (catholiques), les instituteurs et professeurs des écoles publiques devront professer la religion catholique."

Artikel 12: "LL. EE. de Berne aviseront aux moyens de faciliter les études des jeunes ecclésiastiques de l'Evêché de Bâle qui professent la religion réformée, et ceux qui feront leurs études à Berne participent aux bourses académiques instituées par le gouvernement pour cet objet, à l'instar des Ecclésiastiques du canton."

(zit. nach Junod 1929, 70)

Mit der neuen Berner Kantonsverfassung, die am 31. Juli 1831 mit grosser Mehrheit vom Volk - im alten Kantonsteil sowie im Jura - angenommen wurde, brach dann aber für die Schulen ein neues Zeitalter an, denn das gesamte Schulwesen wurde dem Staat unterstellt. Das *Collège de Porrentruy* musste sein Unterrichtsprogramm der beginnenden Industrialisierung des Juras und den daraus erwachsenden neuen Bedürfnissen anpassen: höhere Mathematik, Physik, Mineralogie und Ausbildung im Chemielabor wurden eingeführt. Der Unterricht in diesen Fächern konnte durch die Drehsleute nicht mehr gewährleistet werden, weshalb sich die Schule auch für Laienlehrer öffnen musste. 1836 wurde das *Collège* schliesslich per Dekret zur Laienschule erklärt. Die Ausbildungsziele des *Collège* wurden in diesem Dekret vom Berner Exekutivrat folgendermassen festgelegt:

Artikel 2: "Le Collège de Porrentruy est une école secondaire destinée à se mettre en état d'entrer dans le Gymnase supérieur ou dans l'Ecole supérieure d'industrie de Berne. Devront toutefois, à l'avenir, continuer à être enseignées dans le Collège de Porrentruy les branches de l'enseignement qui ont été professées jusqu'à ce jour et qui dépassent le cercle des études d'un gymnase inférieur ou d'une école inférieure d'industrie. En outre, en tant qu'il n'aura pas été arrêté d'autres dispositions, il sera pourvu dans cet établissement à ce que la jeunesse catholique qui se destine à la prêtrise puisse aussi recevoir l'instruction préparatoire à cette vocation."

(zit. nach Maillat 1991, 44)

Mit der neuen Schulorganisation wurde der Unterricht in naturwissenschaftlichen dem in geisteswissenschaftlichen Fächern gleichgestellt. Das Latein verlor an Bedeutung. Zum ersten Mal wurde ein Laie Schulvorsteher, was neben den Änderungen im Unterrichtsprogramm unter den Lehrern einige Rücktritte und unter den Schülern Solidaritätsaktionen mit den Zurückgetretenen hervorrief. Der neue Schulvorsteher versuchte die Wogen unter den Schülern zu glätten, indem er unter anderem für Schüler aus dem Distrikt Pruntrut den Unterricht am *Collège* für kostenlos erklärte. Im Sommer 1856 wurden die Schulgesetze für die Primarstufe, die Sekundarstufe I und die Sekundarstufe II angenommen: endlich konnte man im Jura von einem organisierten öffentlichen Schulunterricht sprechen. Diese Gesetze waren der Beginn einer neuen Ära im bernischen - und damit auch im jurassischen - Schulwesen. Am 1. Oktober 1856 trat dann beispielsweise das Kantonschulgesetz in Kraft, das über hundert Jahre lang Geltung haben sollte. Das neue Gesetz zentralisierte die Organisation des kantonalen Schulwesens, indem das Erziehungsdepartement - vor allem im personellen Bereich - sehr grosse Kompetenzen erhielt. Gegen den grossen Widerstand der Pruntruter Behörden wurde aus dem *Collège* eine *Ecole cantonale* gemacht, eine Schule, die die

geistes- und naturwissenschaftliche Ausbildung gleich gewichtete. Die *Ecole cantonale* in Pruntrut war anschliessend jahrzehntelang einer der Austragungsorte der politisch-konfessionellen Auseinandersetzungen zwischen Bernern und Jurassiern. Auf diese Streitereien, die teilweise auf dem Rücken der Schüler ausgetragen wurden, soll hier nicht näher eingegangen werden. Wichtig bleibt festzuhalten, dass die Ausbildung an der *Ecole cantonale* trotz allem einen ausgezeichneten Ruf genoss. 1888 wurden für die unteren Klassen (Sekundarstufe I) die Schulgebühren abgeschafft, was der Schule einen weniger elitären Charakter verlieh. Ab 1891 wurde das Schulbudget auch wieder von der Stadt Pruntrut mitgetragen, die sich aus Protest über Jahre hinweg von der Finanzierung der Kantonsschule zurückgezogen hatte. Das war als Zeichen dafür zu werten, dass sich das Verhältnis der Pruntruter Behörden gegenüber der *Ecole cantonale* auf ihrem Stadtgebiet wieder allmählich zu normalisieren begann.

Die Schulgesetze von 1856 brachten auch im Bereich der Primarstufe - endlich - die nötigen organisatorischen Voraussetzungen für einen geordneten und qualitativ befriedigenden Unterricht. Der Primarschulunterricht entwickelte sich in der Folge sehr erfreulich. Mit der neuen Bundesverfassung von 1874 entfielen die Schulgelder ebenso wie das Obligatorium des Religionsunterrichts. Die Schulpflicht wurde auf acht bis neun Jahre festgesetzt. Die ersten Unterrichtsprogramme wurden für den ganzen Kanton Bern (sprich deutschsprachige und französischsprachige Kantonsteile) einheitlich für gültig erklärt. Erst 1878 wurden dem französischsprachigen Jura Ausnahmen gewährt, was langfristig wegen mangelnder Koordination zu einer vollständig *divergierenden* Entwicklung von französisch- und deutschsprachigen Schulen im Kanton Bern führte.

Die Entwicklung der Sekundarschulen setzte im Jura sehr spät ein. Aus diesem Grund wurde - abgesehen von Pruntrut und Delsberg - nicht näher auf diesen Schultyp eingegangen. Um die Jahrhundertwende waren im Jura an folgenden Orten Sekundarschulen in Betrieb (nach Junod 1929, 103f.):

<u>Ort</u>	<u>Gründung</u>
Pruntrut (Kantonsschule, <i>Section inférieure</i>)	(1591)
Delsberg (Progymnasium)	1812
Delsberg (Sekundarschule)	1868
Pruntrut (Sekundarschule)	1872
Saignelégier (Sekundarschule)	1877
Vendlincourt (Sekundarschule)	1888
Bassecourt (Sekundarschule)	1896
Bonfol (Sekundarschule)	1903
Chevèze (Sekundarschule)	1903
Le Noirmont (Sekundarschule)	1903

Fig. 4: Kanton Jura: Sekundarschulen im Jura um die Jahrhundertwende

1.2.4. Der Deutschunterricht bis zum Ende des 19. Jahrhunderts

Der Unterricht im Fach Deutsch als Fremdsprache ist im Jura vor dem 20. Jahrhundert praktisch bedeutungslos. Die Gründe dafür liegen in der politischen Geschichte dieses Gebiets. Der Jura stand während Jahrhunderten nicht nur unter politischer, sondern auch unter sprachlicher Fremdherrschaft. Während der Zeit der Herrschaft des Fürstbischofs von Basel war das Schulwesen im Jura bezüglich des Deutschunterrichts mit dem von deutschsprachigen Kantonen zu vergleichen. Am *Collège de Porrentruy* wurde zwar Deutsch unterrichtet, aber Deutsch als Muttersprache, denn fast alle Schüler des *Collège* kamen aus dem deutschsprachigen Raum oder aus deutschsprachigen Familien. Da Deutsch auch nach der Verlegung des fürstbischöflichen Hofes nach Pruntrut die offizielle Sprache am Hof blieb, änderte sich auch später nichts an der muttersprachlichen Ausrichtung des Deutschunterrichts, im Gegenteil, die Position des Deutschen am *Collège* wurde durch die geographische Nähe des Hofes noch gestärkt. Als dann mehr und mehr französischsprachige Schüler im *Collège* ihre Schulausbildung absolvierten, wurde der Sprachunterricht praktisch zweisprachig geführt. Ein Zeugnis dafür ist folgendes Zitat aus dem Unterrichtsprogramm von 1774:

"Il [le maître] fera composer ses Ecoliers dans ces différentes langues [latin, français, allemand]; c'est à dire, que les allemands comme les françois composeront en latin, & chacun dans sa langue maternelle." (zit. nach Maillat 1991, 22)

Unter der kurzen französischen Herrschaft änderte sich bezüglich des Deutschunterrichts nur wenig, denn die Franzosen hatten in dieser Zeit verständlicherweise kein Interesse, von Staates wegen die deutsche Sprache bei ihren französischsprachigen Bürgern besonders zu fördern. Dennoch war zu der Zeit, als das *Collège* bloss den Status einer *Ecole secondaire* hatte, offenbar Deutsch auch Unterrichtsfach für französischsprachige Schüler, denn im Vorwort zum Unterrichtsprogramm, das gleichsam die allgemeinen Lernziele umschreibt, ist folgendes zu lesen:

"Si le jeune homme sait assez de latin pour aller plus loin par ses propres efforts, s'il a appris à parler et écrire correctement sa langue, s'il parvient à pouvoir se faire entendre en allemand [...], n'a-t-il pas beaucoup appris?" (zit. nach Junod 1929, 55)

Wenn wir davon ausgehen, dass unter "sa langue" Französisch zu verstehen ist, kann daraus geschlossen werden dass zu dieser Zeit Deutsch als Fremdsprache unterrichtet wurde, allerdings mehr im Sinne von Literatur- denn von Sprachunterricht, denn in der dritten Klasse der *Ecole secondaire* wurden Fabeln von Gellert behandelt und in der vierten Klasse Satiren von Rabner. Als Lehrmittel für Deutsch wurde unter der Bezeichnung "Cours entier de langue" (Junod 1929, 55) die Grammatik eines gewissen Meydinger (bisher nicht weiter identifizierbar) verwendet.

Unter bernischer Herrschaft wurde der Deutschunterricht für französischsprachige schliesslich institutionalisiert, verlor aber durch die bern-jurassischen Schulstreitereien an Popularität und durch die

Nähe des deutschen Sprachraums (Möglichkeit des Schulbesuchs in Biel für 'Germanophile') mit der Zeit an Bedeutung für die Bevölkerung.

Die Gründung von deutschen Schulen im Jura geht auf die Berner Patrizier zurück, die dann die französischen Klassen in den Gemeinden oft zugunsten der deutschen benachteiligten. Bis ins 20. Jahrhundert hinein konnten sich einige deutsche Klassen in öffentlichen Schulen halten, ebenso wie zahlreiche deutsche Privatschulen, die zeitweilig sogar staatlich subventioniert wurden. Die Trennung in deutsche und französische Schulen, die schliesslich zu zwei praktisch unterschiedlichen Unterrichtsprogrammen führte, war einer starken Entwicklung des Unterrichts im Fach Deutsch als Fremdsprache auch nicht förderlich, denn für eher deutsch ausgerichtete Schüler bestanden im Jura zahlreiche Gelegenheiten, deutsche Schulen oder Klassen zu besuchen. So blieb der Deutschunterricht an Schulen für französischsprachige Schüler lange vergleichsweise bescheiden (meistens zwei Wochenstunden).

1.3. Kanton Neuenburg

Bei den folgenden Ausführungen zur Geschichte der öffentlichen Schulen im Kanton Neuenburg stütze ich mich in erster Linie auf die Arbeit von Quartier-la-Tente (1914). Die Fülle der vorhandenen Informationen macht eine Beschränkung auf einige Hauptzüge der Geschichte und damit eine gewisse Generalisierung in der Darstellung unumgänglich. Die Gliederung dieses Kapitels folgt derjenigen der Hauptquelle und orientiert sich demnach im wesentlichen an den Schulstufen.

1.3.1. Die Primarschule

Die Geschichte des Primarschulunterrichts setzte erst nach 1530, also nach der Reformation ein. Ab 1539 wurden in Neuenburg die Kosten für den Primarschulunterricht von der öffentlichen Hand getragen, man kann also seit jenem Jahr für die Stadt von öffentlichem Schulunterricht auf der Primarstufe sprechen. In den meisten Gegenden des damaligen Fürstentums Neuenburg-Valangin entwickelte sich der Primarschulunterricht in den ersten Jahrzehnten sehr gut. Bereits 1562 konnten 17 Schulen gezählt werden: Saint-Aubin, Bevaix, Boudry, Cortaillod, Colombier, Auvernier, Corcelles, Peseux, Valangin, Dombresson, Fenin, Coffrane, Neuchâtel, Saint-Blaise, Lignières, Môtier und Verrières. Im Lauf der Zeit kamen noch zahlreiche weitere dazu, z.B. Cornaux (1577), Bôle (1585), Travers (1636), Cernier (1649).

Auffällig ist, dass es relativ lange dauerte, bis im Neuenburger Jura Schulen gegründet wurden. Im Brévine-Tal gab es ab 1608 einen Lehrer, in Brenets wurde ab 1686 während fünf Monaten im Jahr Schulunterricht erteilt, Le Locle erhielt gar erst gegen Ende des 18. Jahrhunderts eine Schule. In La

Chaux-de-Fonds wurde 1688 die erste öffentliche Schule gegründet. Nachdem der erste Lehrer schon am Ende des ersten Jahres wieder entlassen wurde, weil man mit seinen Leistungen und seinem Verhalten nicht zufrieden war, wurde vor der Einstellung eines Nachfolgers mit einem 'Pflichtenheft' weiteren Schwierigkeiten und Missverständnissen vorgebeugt. Als Primarlehrer musste man zu jener Zeit offenbar ausserordentlich vielseitig sein:

"Il [le maître] enseignera lecture, écriture, orthographe, musique, arithmétique et religion. Deux fois par semaine, il fera chanter les psaumes aux enfants. De plus, il sera chantre, lecteur, fera les oraisons en l'absence du pasteur. Il conduira l'horloge, sonnera les cloches, balayera le temple quatre fois l'an, fermera et ouvrira les portes du temple et du cimetière, ne laissera pas charrier sur ce dernier. Il cassera la glace devant les portes du temple et du cimetière, fera les chemins l'hiver et tiendra le registre des morts." (Quartier-la-Tente 1914, 17)

Dieses sehr fortschrittliche Unterrichtsprogramm wurde aber schnell wieder auf die Bibellektüre, Katechismusunterricht und Psalmengesang reduziert. Der ganze Schulunterricht konzentrierte sich gleichsam auf die Bibel. Unterricht in Französisch und im Singen war somit sehr eng mit der Bibellektüre und dem Gottesdienst verbunden.

Nachdem 1707 das Fürstentum Neuenburg-Valengin an das protestantische Preussen übergegangen war, erfuhr das reformiert geprägte öffentliche Schulwesen auch seitens des Fürstenhauses zunehmend stärkere Unterstützung. Im Verlauf des 18. Jahrhunderts wurden in allen Ortschaften Schulen gegründet, die von Gemeinden und der reformierten Kirche gefördert wurden. Dementsprechend war zu Beginn auch das Unterrichtsprogramm sehr kirchlich geprägt. Vor allem in der ersten Zeit nach der Reformation wurde in erster Linie Religionsunterricht erteilt. Erst im Verlauf des 18. Jahrhunderts kamen zu Bibellektüre, Katechismus- und Psalmenstudium nach und nach Orthographie, Arithmetik und Grammatik hinzu. Unterrichtet wurde im Sommer von 7-9 Uhr, von 10-12 Uhr und von 14-16 Uhr; im Winter von 9-12 Uhr und von 13-16 Uhr. Mit der Zeit wurde das Unterrichtsprogramm dann noch durch Geographie, Zeichnen und Geometrie erweitert.

Am Ende des 18. Jahrhunderts spielte sich in Neuenburg, vor allem in der Stadt, eine wichtige Veränderung im Schulwesen ab. Der reformierte Pfarrer Ferdinand-Olivier Petitpierre brachte 1787 die Idee auf, dass man alle Schüler in französischer Grammatik unterrichten sollte. Das wäre eine geeignete Vorbereitung für das Erlernen aller alten und modernen Sprachen. Damit würde dem Muttersprachunterricht ein ganz anderer Stellenwert innerhalb der Hierarchie der Schulfächer zukommen. Es wurde eine Spezialkommission gegründet, die zuhause des *Conseil général* der Stadt diesen Vorschlag bearbeiten und zudem einen *Plan d'éducation publique pour la ville de Neuchâtel* ausarbeiten sollte. Dieses Schulkonzept brachte einige wichtige Neuerungen:

"Au point de vue de l'école primaire, on préconisait une école destinée à tous les enfants parvenus à l'âge de cinq ans. [...] À un degré supérieur, deux classes collatérales avec la gratuité la plus complète, même pour les fournitures d'école, et sur ce

point la majorité de la Commission s'était prononcée pour l'adoption de ce principe dans toute l'éducation publique." (Quartier-la-Tente 1914, 28)

Zu diesen Neuerungen kam noch eine weitere hinzu: den bereits bestehenden Klassen für Mädchen wurden noch zwei weitere Schuljahre angehängt, in denen die Schülerinnen bis zum Alter von 16 Jahren unterrichtet wurden. Die Veränderungen im städtischen Schulwesen griffen natürlich auch auf das Hinterland über. Im Oktober 1791 wurde auch in La Chaux-de-Fonds die erste Mädchenschule eröffnet. Der Unterricht wurde von einer jungen Lehrerin erteilt, die dafür im Jahr fünf Louis und freie Kost erhielt.

Im Verlauf des 19. Jahrhunderts kam wiederum Bewegung in die Entwicklung des Schulwesens. Neben zahlreichen Neugründungen und Neubauten erfolgten auch Änderungen im Bereich des Unterrichts. Zahlreiche Pastoren widmeten einen Teil ihrer Arbeitszeit der Aus- und Weiterbildung der Lehrer. Im weiteren schrieben sie eigentliche Lehrgänge für Geschichte, Grammatik, Geographie, Astronomie und Arithmetik, die angesichts des Fehlens von Unterrichtsgrundlagen als eigentliche Lehrwerke benutzt wurden.

Ausser den reformierten Pfarrherren nahmen sich auch private Vereinigungen neben anderen Aufgaben der Weiterentwicklung der Primarschulen an. 1802 forderte beispielsweise die philanthropisch orientierte *Société du Jeudi* kategorisch eine Reform des Primarschulunterrichts. Die Gesellschaft pflegte enge Kontakte zu Heinrich Pestalozzi und verfolgte mit Interesse und Anteilnahme die Entwicklung seiner Schulprojekte (ab 1805 im nahen Yverdon). Ein weiteres Beispiel dafür, dass sich auch die Öffentlichkeit um die Entwicklung des Primarschulwesens kümmerte, sind die Bemühungen der *Société d'Emulation*, die gar einen Preis von zwanzig Golddukaten aussetzte für die beste Arbeit, die sich grundsätzlich mit dem damals offenbar unbefriedigenden Zustand des Schulwesens auseinandersetzte und Verbesserungsvorschläge ausarbeitete. Es gingen mehrere Arbeiten ein, zahlreiche Verbesserungsvorschläge wurden vorgelegt. Die Umsetzung vor allem der pädagogischen Neuerungen gestaltete sich jedoch schwierig, da das Schulwesen noch an elementareren Mängeln litt.

Immerhin war es 1829 so weit, dass in jeder Gemeinde mindestens eine Primarschule in Betrieb war. Allerdings war die Qualität der Schulen äusserst unterschiedlich. Vor allem war in zahlreichen Gemeinden die Schule nicht ganzjährig geöffnet. Die wenigen Ganzjahresschulen wurden von privater Hand durch Eltern freiwillig finanziell unterstützt. Die Klagen häuften sich, dass viele Kinder den Unterricht nicht oder nicht regelmässig besuchten. Es schien an der Zeit zu sein, dass sich endlich - die Regierung des Problems des öffentlichen Schulwesens annahm.

Am 27. Oktober 1829 veröffentlichte der Staatsrat zum ersten Mal Beschlüsse, die das öffentliche Schulwesen betrafen. Diese Beschlüsse auf der Basis der "intentions paternelles de Sa Majesté" in Berlin (Quartier-la-Tente 1914, 44) brachten in erster Linie zwei wesentliche Neuerungen: staatli-

che Subventionen für die Bezahlung von Lehrkräften und Einsetzung einer 15-köpfigen Schulkommission, die sich in Verbindung mit den Pastoren um eine Verbesserung der Zustände in den Schulen vor allem auf dem Land kümmern sollte. Zu Beginn konzentrierte sich die Kommission auf die Durchsetzung von zwei grundlegenden Reformen: Schulbesuch für alle Kinder und bessere Lehrerausbildung.

Mit dem Ende des Fürstenregimes und der Gründung der Republik 1848 brach auch für das öffentliche Schulwesen eine neue Ära an. Die neue Regierung sah die Wichtigkeit und die Dringlichkeit einer Schulreform ein und hatte sehr schnell grundlegende Veränderungen auf ihrem Programm. Vor allem machte sie sich daran, ein Schulgesetz zu erlassen, auf dessen Grundlage man dann auf dem ganzen Staatsgebiet einen einheitlichen Primarschulunterricht einführen konnte. Am 20. Februar 1850 wurde das erste Schulgesetz für Neuenburg (*Loi sur l'instruction primaire*) verabschiedet. Die wesentlichsten Punkte waren die Einführung der Schulpflicht von sieben bis sechzehn Jahren und die Auflage, dass in jeder Gemeinde mindestens eine Primarschule betrieben werden musste.

In den weiteren Jahren brachten zahlreiche Gesetzesänderungen Erweiterungen und Präzisierungen des Gesetzes von 1850. Das Schulgesetz von 1861 legte den Vorgaben der Verfassung folgend fest, dass der Primarschulunterricht kostenlos sein müsse (ab 1889 war nicht nur der Unterricht, sondern auch das Unterrichtsmaterial kostenlos). Weiter wurde festgelegt, dass pro Woche 28 bis 33 Stunden Unterricht erteilt werden mussten (Religionsunterricht inbegriffen). Es wurde auch die Möglichkeit geschaffen, die Schule mit einer Abschlussprüfung bereits mit vierzehn Jahren zu verlassen. Das Schulgesetz von 1872 brachte eine Loslösung der Primarschule von der reformierten Kirche, indem der Religionsunterricht vom übrigen Schulprogramm getrennt und für fakultativ erklärt wurde. Es war vorgesehen, dass Schüler, die in der Industrie eine Lehre absolvieren wollten, bereits mit dreizehn Jahren von der Schule abgehen konnten. Für landwirtschaftliche Arbeiten konnten Schüler vom Frühling bis Herbst von einem Teil des Unterrichts dispensiert werden, es mussten aber mindestens sechs Wochenstunden belegt werden. Weit wichtiger waren aber die Festlegung der maximalen Schülerzahl pro Klasse (50) und die Senkung der Wochenstundenzahl von 28 bis 33 auf 24 bis 30. Das Schulgesetz von 1889 reduzierte die Schulpflicht um zwei Jahre und das neue Gesetz von 1908 erhöhte sie wieder. Die Kinder waren nun von sechs bis vierzehn Jahren der Schulpflicht unterworfen und beendeten die Schulzeit mit einer obligatorischen Abschlussprüfung. Weiter wurde die Maximalschülerzahl pro Klasse um fünf auf 45 gesenkt und die Feriendauer auf acht bis zehn Wochen festgelegt.

Für das Unterrichtsprogramm war lange Zeit das Schulgesetz von 1850 massgebend. Es waren folgende Fächer vorgesehen:

- Religion
- Französisch

- Schreiben
- Arithmetik
- Geographie (Kanton Neuenburg und Schweiz)
- Geschichte (Schweiz)
- Staatskunde (für Knaben)
- Singen
- Zeichnen
- Handarbeiten (für Mädchen)

Weiter konnten die Schulkommissionen, das Einverständnis des Erziehungsdepartementes vorausgesetzt, weitere Fächer wie Naturwissenschaft, Geometrie oder Turnen einführen. Das Schulgesetz von 1908 sieht auf fakultativer Basis erstmals Fächer wie Werken, Deutsch oder Hauswirtschaft (für Mädchen) vor.

Gegen Ende des 19. Jahrhunderts wurden in Neuenburg zahlreiche weitere schulische Institutionen ins Leben gerufen, auf die hier nicht weiter eingegangen werden soll (Detailinformationen dazu bei Quartier-la-Tente 1914, 270ff.):

- *Ecole complémentaire* (seit 1875: Vorbereitungsschule für die Pädagogischen Rekrutenprüfungen)
- Schulkliniken in Neuenburg (seit 1906) und La Chaux-de-Fonds (seit 1892)
- Ferienkolonien (seit 1880: organisierte Ferien für Kinder minderbemittelter Eltern)
- *Ecole en forêt* (seit 1913: Schulunterricht im Freien)
- *Société pédagogique* (Lehrerverein seit 1860)

In Neuenburg erwachte das Interesse für die Einrichtung einer Vorschule oder eines Kindergartens seitens der öffentlichen Hand sehr spät. Lange Zeit waren Institutionen dieser Art gänzlich auf die finanzielle Unterstützung von privater Seite angewiesen. Erst im Jahre 1873 wurde die Schaffung von Vorschulen (*Ecoles enfantines*) unter der Leitung des damaligen Erziehungsdirektors Numa Droz an die Hand genommen. Verwirklicht wurden die Pläne aber erst im Schulgesetz von 1889, wo für alle Gemeinden im Kanton der Besuch der *Ecole enfantine* während mindestens einem Jahr für obligatorisch erklärt wurde. Das Unterrichtsprogramm umfasste 20 Stunden in der Woche: Spielen, Singen, Basteln, Sachunterricht, einfache Rechenübungen sowie Vorbereitungen für den Schreib- und Leseunterricht in der Primarschule.

1.3.2. Das Collège

Auch der öffentliche Unterricht auf der Sekundarstufe lag zu Beginn gänzlich in den Händen der reformierten Kirche, die sich schon früh um das Schulwesen kümmerte. Bereits 1541 wurde an einer Synode erstmals der Gedanke aufgebracht, in Neuenburg ein *Collège* zu errichten. Auch hier sollte das Ziel - wie in Genf - sein, die Kinder auf den Dienst in Kirche und Staat vorzubereiten. Es dauerte aber noch einige Jahre, bis dieses Vorhaben in die Tat umgesetzt werden konnte. Vorerst gab es

in Neuenburg jeweils nur einen Lehrer für den Unterricht auf der Sekundarstufe. Es handelte sich mehrheitlich um junge Pastoren, die sich gleichsam im Schuldienst zuerst die Sporen abverdienen mussten, bevor ihnen die Betreuung einer Gemeinde anvertraut wurde. Da es sich praktisch ausschliesslich um Lateinunterricht handelte, schienen die Geistlichen als Lehrer geradezu prädestiniert zu sein. Im Verlauf des 16. und 17. Jahrhunderts wurde die Schule langsam erweitert und umfasste schliesslich vier Klassen. Ziel dieses vierjährigen Unterrichts war die Vorbereitung auf höhere Studien durch intensiven Lateinunterricht. Diese Schule kann also durchaus als *Collège* bezeichnet werden. Zu Beginn hatte das *Collège* einige Krisenjahre zu überstehen, denn die Schülerzahlen hielten sich in einem sehr bescheidenen Rahmen. 1688 wurde beispielsweise die erste Klasse von nur gerade einem einzigen Schüler besucht.

1701 wurde in einem Schulreglement (*Règlement pour les écoles de la ville de Neuchâtel*) erstmals das Unterrichtsprogramm für die vier Klassen des *Collège* festgelegt (nach Quartier-la-Tente 1914, 391f.):

1. Jahr (*Quatrième*): Weiterausbildung in Lesen und Schreiben (inkl. franz. Orthographie), Religionsunterricht

2. Jahr (*Troisième*): Lateinunterricht: Deklination und Konjugation, Aufsatz, viel Abschreiben und Auswendiglernen

3. Jahr (*Deuxième*): Lateinunterricht: Primärliteratur, Übersetzungen, Auswendiglernen, fakultativ: Grundbegriffe in Poetik und Griechisch

4. Jahr (*Première*): Lateinunterricht: Primärliteratur, Übersetzungen, Auswendiglernen, Griechischunterricht: Grundbegriffe, Übersetzungen, Poetik

Fig. 5: Kanton Neuenburg: Unterrichtsprogramm am *Collège* in Neuenburg, 1701

1723 wurde dieses Reglement überarbeitet. Eine wesentliche Neuerung war, dass der Lateinunterricht nun bereits von Beginn weg auf dem Programm stand (*Quatrième*). Latein- und Griechischunterricht zielten auf die Pastorenausbildung, was nicht zuletzt daran ersichtlich ist, dass für Griechisch im wesentlichen das Neue Testament als Lektürestoff diente.

Das 18. Jahrhundert brachte im Bereich der Organisation des Unterrichts einige Änderungen mit sich. Die Schaffung von eigentlichen Fachräumen für Spezialunterricht, die das *Collège* teilweise mit der Primarschule teilte, war eine davon. 1743 wurde ein solcher Raum für den Schreibunterricht eröffnet, 1755 für Arithmetik, 1786 für Deutsch. Die Tatsache, dass solcher Spezialunterricht angeboten wurde, zeigt, dass man sich bewusst war oder wurde, dass ein Bedürfnis bestand, den Latein-

unterricht durch andere Fächer zu ergänzen, wenn auch der Spezialunterricht zu Beginn nur auf sehr schwachen Beinen stand. Trotz aller Neuerungen wurde die Ausbildung im *Collège* immer wieder als ungenügend beurteilt. Eine grundlegende Schulreform schien auch auf der Sekundarstufe angezeigt.

Wie schon auf der Primarstufe wurde 1787 auch für das *Collège* die von Petitpierre initiierte Schulreform wirksam. Für das *Collège* brachte diese Reform relativ tiefgreifende Änderungen mit sich. Es wurden zwei französische Klassen geschaffen. Die erste war für alle Kinder bestimmt, die sie besuchen wollten. Die Kinder blieben bis zum Alter von zehn bis elf Jahren in dieser ersten Klasse. Wer nicht in die *Classes latines* übertreten wollte, konnte dann die zweite französische Klasse (*Classe française*) besuchen, wo er bis zum Alter von dreizehn bis vierzehn Jahren unterrichtet wurde, um anschliessend mit der Katechismusschule oder einer Berufsausbildung zu beginnen. Neben den beiden *Classes françaises* umfasste das *Collège* auch drei *Classes latines*. Die Schüler konnten nach der ersten *Classe française* in die *Troisième* der *Classes latines* eintreten. Nach der *Deuxième* und der *Première* bestand die Möglichkeit zum Eintritt in eine Rhetorikschule (*Auditoires de Belles-Lettres*).

Mit der Schulreform veränderten sich nicht nur die Strukturen des *Collège*, sondern auch das Unterrichtsprogramm. Der Anteil des Lateinunterrichts an der Gesamtstundenzahl wurde stark reduziert: in der *Troisième* waren es noch vier Stunden Latein täglich. Die sechs verbleibenden Stunden waren den anderen Schulfächern gewidmet (3 für Französisch und 3 für Auswendiglernübungen im Zusammenhang mit Geographie, Geschichte und vor allem Religion). In der *Deuxième* war die Unterrichtssprache Latein. Pro Woche standen je zwei Übersetzungen Latein-Französisch und Französisch-Latein auf dem Programm. Die Auswendiglernübungen standen in Beziehung zum Fach Latein oder zu Geographie, vor allem aber zu Religion. Das Programm in der *Première* war analog zu dem in der *Deuxième*. Die *Auditoires de Belles-Lettres* diente in erster Linie der rhetorischen Schulung. Auf dem Unterrichtsplan stand täglich zwei Stunden das Studium von Cicero und Horaz und eine Stunde Griechisch (Altes Testament, Xenophon, Homer). Die restliche Unterrichtszeit wurde mit praktischen Sprechübungen und dem Studium der Altertumswissenschaften ausgefüllt. Total umfasste das tägliche Pensum jedoch nur fünf Stunden Unterricht: 8-10 und 16-19 Uhr (Winter) sowie 7-10 und 14-16 Uhr (Sommer).

Die Schulreform wurde von den Eltern in Neuenburg honoriert, die Ausbildung des *Collège* gewann wieder an Ansehen und die Schülerzahlen stiegen wieder an. Einzig die Schaffung der *Classes françaises* in der bestehenden Form schien sich nicht als Erfolg zu erweisen, da ohne Latein nach der zweiten *Classe française* eine schulische Weiterausbildung nicht möglich war. 1792, fünf Jahre nach der Schulreform, lagen mit dem Bericht des Schulinspektors bereits erste Vorschläge für eine Optimierung des Unterrichts in den *Classes françaises* vor. Man wollte Schülern, die nicht Latein lernen wollten, unter keinen Umständen eine angemessene Ausbildung verunmöglichen. Man erkannte, dass das Fächerangebot der *Classes françaises* verbreitert und die Ausbildung vertieft werden musste. Logische Folge daraus war, dass der Unterricht länger als bloss zwei Jahre

dauern musste, aber es fehlten die finanziellen Mittel, um weitere Lehrer und Schulräume zu bezahlen. Man war also darauf angewiesen, sich mit der bestehenden Infrastruktur zu behelfen und das Angebot trotzdem zu erweitern. Der Vorschlag im Bericht des Schulinspektors war, den Unterricht einfach zweizuteilen:

"[...] les leçons du matin pour ceux qui veulent étudier le latin, soit trois heures par jour, les leçons de l'après-midi, soit deux heures destinées à l'étude du français et à celle des objets qui s'apprennent en français." (zit. nach Quartier-la-Tente 1914, 407)

Der Vorschlag von des Schulinspektors wurde sehr schnell in die Tat umgesetzt, denn bereits 1793 war die Trennung des *Collège* in zwei Abteilungen realisiert. Zu Beginn des 19. Jahrhunderts wurden dann die Unterrichtsprogramme des *Collège* noch mehrfach leicht abgeändert, aber im Prinzip blieben sie für ungefähr dreissig Jahre in der beschriebenen Form bestehen.

Im Jahr 1830 wurde die Organisation des *Collège* erneut einer substantiellen Änderung unterzogen. Der Unterricht am *Collège* wurde neu auf sieben Jahre ausgeweitet: drei Jahre Vorbereitungsunterricht (*Classes élémentaires*) und vier Jahre *Collège* (mit oder ohne Latein). Die Unterrichtsprogramme sahen wie folgt aus (nach Quartier-la-Tente 1914, 414ff.):

Classes élémentaires

1. Jahr (Septième): Lesen, Schreiben, Orthographie, Vortragen (französisch)
Unterricht täglich (ausser Donnerstag und Sonntag): 8-11 und 14-16 Uhr

2. Jahr (Sixième): Lesen, Schreiben, Orthographie, Grammatik, Vortragen (französisch),
Rechnen
Unterricht täglich (ausser Donnerstag und Sonntag): 8-11 und 14-16 Uhr

3. Jahr (Cinquième):

Classe latine

Latein, Französisch, Rechnen, Zeichnen, Schreiben

Unterricht täglich (ausser Donnerstag und Sonntag): 33 Wochenstunden

Classe française

gleiches Programm wie die *Classe latine*, aber ohne Latein

Collège

4. Jahr (Quatrième):

Classe latine

Latein, Französisch, Zeichnen, Schreiben, Religion, Singen

Unterricht täglich (ausser Donnerstag und Sonntag): 31 Wochenstunden

Classe française

Deutsch, Französisch, Arithmetik, Zeichnen, Schreiben, Religion, Singen,
Naturwissenschaft

Unterricht täglich (ausser Donnerstag und Sonntag): 31 Wochenstunden

5. Jahr (Troisième):

Classe latine

Latein, Griechisch, Französisch, Geschichte, Geographie, Schreiben, Zeichnen, Religion, Singen

Unterricht täglich (ausser Donnerstag und Sonntag): 33 Wochenstunden

Classe française

Deutsch, Französisch, Arithmetik, Zeichnen, Schreiben, Religion, Singen, Naturwissenschaft

Unterricht täglich (ausser Donnerstag und Sonntag): 33 Wochenstunden

6. Jahr (Deuxième):

Classe latine

Latein, Griechisch, Französisch, Deutsch, Geschichte, Geographie, Rechnen, Religion, Singen

Unterricht täglich (ausser Donnerstag und Sonntag): 34 Wochenstunden

Classe française

Deutsch, Französisch, Arithmetik, Zeichnen, Schreiben, Religion, Singen, Naturwissenschaft

Unterricht täglich (ausser Donnerstag und Sonntag): 34 Wochenstunden

7. Jahr (Première):

Classe latine

Latein, Griechisch, Französisch, Deutsch, Geschichte, Geographie, Religion, Arithmetik, Singen

Unterricht täglich (ausser Donnerstag und Sonntag): 36 Wochenstunden

Classe française

Deutsch, Französisch, Zeichnen, Schreiben, Religion, Singen, Chemie, Mathematik, Buchhaltung

Unterricht täglich (ausser Donnerstag und Sonntag): 36 Wochenstunden

Fig. 6: Kanton Neuenburg: Unterrichtsprogramm am *Collège* in Neuenburg, 1830

Aus der obigen Zusammenstellung ist ersichtlich, dass verschiedene Fächer an beiden Abteilungen unterrichtet wurden. Dieser Unterricht wurde grösstenteils auch nach 1830 noch immer nach den Prinzipien von Touchon gemeinsam an die Schüler beider Abteilungen erteilt.

Neben dem Neuenburger *Collège* gab es im Hinterland noch zwei Schulen, die Unterricht auf der Sekundarstufe anboten: die *Collèges* in Le Locle und in La Chaux-de-Fonds. Nach Schwitzguébel-Leroy (1988, 37) kann man diese Institutionen vom Niveau her nicht auf eine Stufe mit dem Neuenburger *Collège* stellen. Diese beiden Sekundarschulen hatten eigentlich bloss das Ziel, ihre Schüler auf eine erfolgreiche Berufslehre vorzubereiten, sahen sich aber nicht als Vorbereitung für höhere Studien.

In Le Locle bestand für Knaben die Möglichkeit, einen fünfjährigen Unterricht zu besuchen, wobei eigentlich nur das letzte Jahr (seit 1836) wirklich *Collège*-Niveau aufwies. Dieses fünfte Jahr war vom Fächerangebot her stark naturwissenschaftlich und wirtschaftlich orientiert: Mathematik,

Geometrie, Mechanik, Buchhaltung, Geographie, Geschichte und natürlich Französisch und Deutsch. Es bestand keine Möglichkeit zur klassischen Ausbildung mit Latein (und Griechisch). Für Mädchen gab es eine vierjährige Schulausbildung, die stark reduziert das Programm der Knaben umfasste. Hinzu kam noch hauswirtschaftlicher Unterricht (nach Schwitzguébel-Leroy 1988, 37).

Das *Collège* von La Chaux-de-Fonds umfasste vier Jahre Schulunterricht für Mädchen und Knaben. Das Programm war mehr oder weniger gleich das von Le Locle. Allerdings wurde dem Fach Deutsch in La Chaux-de-Fonds besondere Beachtung geschenkt, einerseits wegen der steigenden Bedeutung dieser Sprache in Wirtschaft und Politik und andererseits, um den Schülern allenfalls die Möglichkeit zu geben, am *Collège* in Neuenburg ihre schulische Ausbildung weiterzuführen (nach Schwitzguébel-Leroy 1988, 37f.).

Am 23. September 1873 wurde vom Staatsrat ein neues Schulgesetz für die Sekundarstufe I (*Loi sur l'enseignement classique inférieur*) erlassen, das dann bis ins 20. Jahrhundert hinein in Kraft blieb. Zweck des Unterrichts war die Vorbereitung auf die Sekundarstufe II (*Enseignement supérieur*). Die Ausbildung umfasste fünf Schuljahre und durfte nicht mehr als 50 Franken jährlich kosten. Das Unterrichtsprogramm setzte sich wie folgt zusammen: Latein, Griechisch, Französisch, Deutsch, eventuell Englisch, Geographie, Geschichte, Staatskunde, Mathematik, Astronomie, Naturwissenschaften, Zeichnen, Musik und Turnen. Der Schwerpunkt lag aber eindeutig auf Latein und Griechisch. Die Schüler mussten vor dem Eintritt mindestens zehn Jahre alt sein, fließend lesen und schreiben können und über genügende Kenntnisse aus der Primarschulausbildung verfügen. Die Schüler hatten nach fünf Jahren Unterricht eine Abschlussprüfung zu bestehen, die ihnen den Zugang zur schulischen Weiterausbildung an der *Section littéraire* des Gymnasiums ermöglichte. Im Zuge der Reorganisation des Gymnasiums 1894 und 1909 wurde das *Collège* als Unterstufe vom Unterrichtsprogramm her noch besser auf die gymnasiale Oberstufe abgestimmt und so zu einem eigentlichen Progymnasium gemacht. Zu Beginn des 20. Jahrhunderts hatte der Wochenstundenplan folgendes Aussehen (nach Quartier-la-Tente 1914, 435ff.):

Klassen	V	IV	III	II	I	Total
Latein	0	0	9	7	7	23
Griechisch	0	0	0	7*	7*	14*
Französisch	9	9	5	4	4	31
Geschichte	2	2	2	2	2	10
Geographie	2	2	2	1	1	8
Deutsch	5	5	4	4	3	21
Mathematik	5	5	4	4	4	22
Naturwissenschaft	2	2	2	1	2	9
Schreiben	1	1	0	0	0	2

Zeichnen	2	2	2	2	2	10
Singen	1	1	0	0	0	2
Turnen	2	2	2	2	2	10
Englisch	0	0	0	5*	5*	10*
Total	31	31	32	34 (32)	34 (32)	162 (158)
* wahlweise Griechisch oder Englisch						

Fig. 7: Kanton Neuenburg: Wochenstundenplan am *Collège*, 1909

1.3.3. Die Sekundarschule

Bis zum Ende des 18. Jahrhunderts war die schulische Ausbildung auf der Sekundarstufe I auf das *Collège* beschränkt und auf einen späteren Besuch der Universität oder anderer weiterführender Schulen ausgerichtet. Die frühesten Spuren einer eigentlichen Sekundarschule, die den Abschluss der schulischen Ausbildung darstellte, gehen in das Jahr 1787/88 zurück, als der Stadt Neuenburg durch das Vermächtnis von David de Pury (1709-1786) ermöglicht wurde, die Strukturen der Primarschule und des *Collège* zu verbessern. Unterhalb und neben dem *Collège latin* wurden damals sogenannte *Classes françaises* geschaffen, die den Besuch des *Collège* ohne Lateinunterricht erlaubten. Dieser Schultyp wurde aber bereits 1792 de facto wieder aufgehoben, als die *Classes françaises* in die Strukturen des *Collège* integriert wurden und so auch eine andere Ausrichtung bekamen.

Im Jahre 1822 wurden die *Classes françaises* mit einem etwas erweiterten Programm, aber mit ihrer ursprünglichen Bestimmung wieder zum Leben erweckt. Schon vor der Reorganisation des *Collège* 1830 hatten man erkannt, dass die schulische Ausbildung der zukünftigen Berufsleute in Industrie und Handel nicht befriedigend war. Der Unterricht in einer Klasse (was heute eher dem Begriff Abteilung entsprechen würde), wo die Schüler dann drei bis vier Jahre bleiben mussten, konnte keine ansprechenden Resultate erreichen. 1830 wurde das *Collège* neu strukturiert: Das erste und zweite Jahr des Unterrichts (*Septième* und *Sixième*) wurden ausschliesslich französisch geführt, ab dem dritten Jahr (*Cinquième*) gab es zwei Abteilungen: *Classes latines* und *françaises* (auch *Ordre latin* und *Ordre français* genannt). Die französische Abteilung (Unterricht ohne alte Sprachen) erfüllte die Aufgaben einer eigentlichen Sekundarschule, denn sie war vom Fächerangebot her auf die Bedürfnisse von Schülern ausgerichtet, die nach der Schule in Handel und Industrie arbeiten wollten.

Am 16. Dezember 1853 wurde mit dem Erlass des ersten Gesetzes für Berufsschulen (*Loi sur les Ecoles industrielles*) ein neuer Schultyp geschaffen. Ziel des Unternehmens war es eigentlich, die Primarschulen von der Belastung der zahlreichen Spezialkurse zu befreien und die Bedürfnisse der

angehenden Berufsleute mit einem eigenen Schultyp aufzufangen. Es ist wichtig festzuhalten, dass es in diesen Berufsschulen nicht um eine ergänzende Berufsausbildung ging, sondern eigentlich um nichts anderes als um die Erweiterung des Primarschulwissens in den Bereichen Sprache, Mathematik und Naturwissenschaft. Die ersten *Ecoles industrielles* wurden in Le Locle (1855), La Chaux-de-Fonds (1856), Neuenburg (1859) und Fleurier (1862) eröffnet.

Das Schulgesetz von 1872 brachte das Sekundarschulwesen und damit in erster Linie die *Ecoles industrielles* einen wesentlichen Schritt voran. Das Gesetz sah zwei Typen von Sekundarschulen vor: die eigentlichen *Ecoles secondaires* (Dauer mindestens zwei Jahre, kostenlos) und die *Ecoles industrielles* (Dauer mehr als zwei Jahre). Erstmals war von Gesetzes wegen ein auf der Primarschule basierender Sekundarschulunterricht vorgesehen. Für Neuenburg hatte dieses Gesetz folgende Änderungen zur Folge:

"[...] au lieu de trois classes industrielles de garçons, on établit deux classes secondaires [...], puis une classe industrielle à laquelle on donna une direction plus commerciale dans quelquesunes des branches de l'enseignement. La division des jeunes filles fut mise sur le même pied et dès 1873, l'école secondaire industrielle compte 10 classes dont 5 de garçons et 5 de filles." (Quartier-la-Tente 1914, 454f.)

Das neue Gesetz bewirkte zahlreiche Neugründungen von Sekundarschulen: Fleurier (1873), Cernier (1874), Colombier (1875), Boudry-Cortailod (1876); später dann Verrières (1894) und Saint-Aubin (1899). Der Kanton Neuenburg verfügte also am Ende des 19. Jahrhunderts über insgesamt 9 Sekundarschulen (*Ecoles secondaires et industrielles*).

1.3.4. Die Gymnasien

Die Geschichte der Neuenburger Gymnasien beginnt mit dem Tod von David de Pury, der wie oben bereits erwähnt der Stadt sein Vermögen vermachte, was ihr 1786/87 erlaubte, ihr öffentliches Schulwesen zu reorganisieren.

In Neuenburg bestand seit 1787 die Möglichkeit, sich nach dem Besuch des *Collège* in den *Auditoires de Belles-Lettres et de Philosophie* weiterzubilden. Diese Ausbildung entsprach in etwa der Sekundarstufe II und stellte den Vorläufer des Gymnasiums dar.

"L'Auditoire de belles-lettres comprend un programme particulier de latin et de grec destiné aux étudiants sortis de l'ordre latin [*Classes latines*] et permet à tous d'approfondir leurs connaissances de français, d'histoire et d'allemand. Ils initient en outre à l'histoire naturelle, aux mathématiques et à la chimie. L'Auditoire de philosophie met l'accent sur la philosophie, la philologie, la littérature française, l'allemand, l'histoire naturelle, les mathématiques et la physique." (Schwitzguébel-Leroy 1988, 39)

Die Unterrichtsprogramme wurden für jeden Schüler individuell zusammengestellt. Es gab drei Arten von Schülern: regelmässige Studenten (Besuch aller Lektionen), freie Studenten (reduziertes Programm) und Hörer (Besuch einzelner Lektionen). Im Prinzip waren aber nur die regelmässigen Studenten zur Abschlussprüfung zugelassen (ausnahmsweise auch freie Studenten).

Die politischen Ereignisse von 1848 (Ende des Fürstenregimes und Gründung der Republik) hatten keinen spürbaren Einfluss auf das Sekundarschulwesen. Allerdings war in der neuen Verfassung von 1858 ein *Enseignement supérieur* vorgesehen (Quartier-la-Tente 1914, 478). Erst 1860 trat wieder eine bemerkenswerte Änderung ein: Das *Collège* und die *Auditoires* wurden mit einem gemeinsamen Reglement zu einer Institution zusammengefasst, die fortan Gymnasium genannt wurde. Das Gymnasium dauerte 5 Jahre und setzte sich aus vier unteren Klassen (das alte *Collège*) und einer oberen Klasse (das alte *Auditoire*, reduziert auf ein Jahr) zusammen. 1864 wurde vom Staatsrat eine Motion einstimmig gutgeheissen, die forderte, dass der Unterricht auf der Sekundarstufe II vom Staat organisiert werden müsse. Weil 1848 die *Académie* aufgelöst wurde, fehlte dem öffentlichen Schulwesen gleichsam ein Überbau. Deshalb hatte der Staat beschlossen, mit der Stadt Neuenburg, die ja mit dem Gymnasium bereits eine höhere Bildungsstätte unterhielt, Verhandlungen über eine zukünftige Zusammenarbeit aufzunehmen. Am 24. März 1866 wurde dann ein gemeinsames Schulgesetz verabschiedet (*Loi sur l'enseignement supérieur*), das aber wegen der unscharfen Trennung zwischen akademischer und gymnasialer Ausbildung nicht halten konnte, was man sich von ihm versprach und deswegen nur einen Zwischenschritt darstellte. Das Gymnasium umfasste damals drei Abteilungen: *Section littéraire* (mit Latein), *scientifique* (ohne Latein) und *pédagogique* (Lehrerausbildung).

1871 übernahm der neue Staatsrat Numa Droz das Erziehungsdepartement. Ihm sollte es schliesslich bereits 1872 per Gesetz gelingen, das Schulwesen auf der Sekundarstufe II ganz aus dem Verantwortungsbereich der Gemeinden herauszulösen und es dem Kanton zu unterstellen. Ein Jahr später, am 1. Oktober 1873 konnten die 1866 gegründete zweite *Académie* und das Gymnasium in ein neues Gebäude einziehen. Das Gymnasium behielt vorerst seine Struktur mit den drei Abteilungen, wo die Ausbildung je zwei Jahre dauerte. Mit dem Schulgesetz vom 18. Mai 1896 (*Loi sur l'enseignement supérieur*) wurde die Ausbildung im Gymnasium um ein Jahr auf drei Jahre verlängert, um so den Forderungen von universitärer Seite gerecht zu werden. Diese verschiedenen Veränderungen, die das Gymnasium im Verlauf der gut hundert vergangenen Jahre erfahren hatte, konnten nur dann sinnvoll abgeschlossen werden, wenn - auch vor dem Hintergrund der Entwicklung des Bildungswesens in den anderen Kantonen - die Verbindung zwischen Gymnasium und *Académie* gelöst würde, denn tatsächlich war aus dem para-universitären *Auditoire de Belles-Lettres* eine Sekundarschule geworden, die Unterricht auf dem Niveau der Sekundarstufe II anbot (*Enseignement secondaire supérieur*). Diese Trennung wurde eigentlich mit der Gründung der Universität 1909 implizit vollzogen (*Loi sur l'enseignement supérieur*). Nähere Angaben zur Geschichte der Universität finden sich in einem einschlägigen Werk, das von der Université de Neuchâtel (1988) herausgegeben wurde und von dem zur Zeit der erste Band vorliegt.

Das Gymnasium in La Chaux-de-Fonds wuchs aus der *Ecole industrielle*, die 1856 eröffnet und nach und nach zu einem Gymnasium erweitert wurde. Zuerst wurden 1859 auf fakultativer Basis Latein und Griechisch ins Unterrichtsprogramm aufgenommen. Bis 1868 wurde der Unterricht schrittweise auf vier Jahre ausgebaut, so dass die Schüler schliesslich ihre Ausbildung mit einem Lehrerdiplom abschliessen oder zu einer Aufnahmeprüfung an die Eidgenössische Technische Hochschule zugelassen waren. Das Schulgesetz von 1872 erlaubte den *Ecoles industrielles* den Aufbau von drei verschiedenen Abteilungen: *Section littéraire, scientifique* und *pédagogique*. In La Chaux-de-Fonds wurde von diesem neuen Recht Gebrauch gemacht, und die neuen Fächer wurden schrittweise eingeführt. 1900 wurde schliesslich das Gymnasium mit einem kompletten Fächerangebot eröffnet, und ein Jahr später wurden bereits die ersten Maturitätsprüfungen abgelegt.

1.3.5. Andere weiterführende Schulen

Unter den Schulen, die nach der Sekundarschule ein weiterführendes Programm anboten, ist auch die *Ecole supérieure de jeunes filles* zu zählen. Sie wird 1788 zum ersten Mal erwähnt (Quartier-lateinte 1914, 502). Aus dem Jahr 1833 wissen wir, dass die Schule zur Ausbildung von Lehrerinnen diente und 46 Schülerinnen zählte. 1862 wurde die Schule institutionalisiert, zählte sie doch bereits über 200 Schülerinnen. Das Unterrichtsprogramm umfasste folgende Fächer: Französisch, Geschichte, Mathematik, Pädagogik, Naturwissenschaften, Hauswirtschaft, Religion, Deutsch, Englisch, Singen und Zeichnen. Die *Ecole supérieure de jeunes filles* wurde über dreissig Jahre lang auf der Basis dieses breiten Fächerangebots betrieben. Erst 1897 wurde die Schule reorganisiert. Sie wurde in zwei Abteilungen unterteilt: *Section littéraire* und *commerciale*. Von nun an wurden für das erfolgreiche Bestehen der Abschlussprüfungen nach zwei Jahren Unterricht auch zweierlei *Certificats d'études* verliehen, je nach Schultyp, den die Kandidatin absolviert hatte. Allerdings stellte die selbständige *Section commerciale* dieser Schule nur ein kurzes Zwischenspiel dar, denn bereits nach vier Jahren wurde sie 1901 in die *Ecole supérieure de commerce* integriert.

Die Schülerinnen konnten nach der dritten Klasse der Sekundarschule in die erste Klasse der *Ecole supérieure de jeunes filles* eintreten, sofern sie regelmässig versetzt wurden und 16 Jahre alt waren. In das zweite Jahr wurde aufgenommen, wer das erste Jahr absolviert hatte oder in einer Aufnahmeprüfung genügende Kenntnisse in den unterrichteten Fächern bewies und zudem siebzehn Jahre alt war. Die Abschlussdiplome hatten zwar keinen offiziellen Stellenwert, erlaubten aber den Inhaberinnen dennoch, Lehrstellen an öffentlichen Schulen, in Pensionaten oder in Familien zu bekommen. Im weiteren bestand die Möglichkeit, sich an der Philosophischen Fakultät der *Académie* zu immatrikulieren. Man kann sich über den Wert der Ausbildung und der Diplome streiten: sicher ist, dass die *Ecole supérieure de jeunes filles* im Verlauf der Jahre ganze Hundertschaften von Lehrerinnen ausgebildet hat, die ihren Dienst in Primar- und Sekundarschulen im In- und Ausland versahen.

Um den gestiegenen Anforderungen vor allem der Universität zu genügen, machte man sich zu Beginn des 20. Jahrhunderts daran, die Schule zu reorganisieren. Die Dauer der Ausbildung wurde um ein Jahr verlängert, das Fächerangebot angepasst: neben dem Lateinunterricht wurde die Ausbildung in den modernen Sprachen, in Mathematik und in den Naturwissenschaften ausgebaut. Das Abschlussdiplom, nun *Certificat d'études générales* genannt, berechnete nicht nur zur Immatrikulation an der Philosophischen, sondern auch an der Naturwissenschaftlichen Fakultät.

Im Jahre 1883 gründete die Stadt Neuenburg auf Anregung einiger Kaufleute eine Handelsschule. Die Anfänge waren zwar bescheiden (1 Lehrer, 4 Schüler), die Schule erfreute sich jedoch sehr bald grosser Beliebtheit in der ganzen Schweiz. 1891 erlebte die Schule noch einen zusätzlichen Aufschwung, als der Bundesrat beschloss, Handelsschulen mit Bundessubventionen zu unterstützen. Durch diese zusätzlichen finanziellen Mittel war es möglich, das Unterrichtsangebot in Neuenburg auszuweiten (zusätzliche Kurse für Banklehrlinge). Noch vor dem Ende des 19. Jahrhunderts wurden in La Chaux-de-Fonds (1890) und in Le Locle (1897) zwei weitere Handelsschulen gegründet. Alle drei Neuenburger Handelsschulen gehörten zu den *Ecoles supérieures de commerce*. Ihre Schüler waren beim Eintritt vierzehn bis fünfzehn Jahre alt und die Ausbildung dauerte vier Jahre (in Le Locle drei Jahre). 1901 wurde die Neuenburger Schule durch die Integration der *Section commerciale* der *Ecole supérieure de jeunes filles* vergrössert.

Der Unterricht wurde ausschliesslich auf Französisch erteilt. Die Schüler waren verpflichtet, mindestens 32 Wochenstunden zu belegen (30 für Mädchen und Schüler im vierten Jahr). Für jedes Schuljahr waren gewisse Fächer obligatorisch, der Rest des Programms konnte vom Schüler aus einem fakultativen Fächerangebot selbst zusammengestellt werden. Das ganze Unterrichtsangebot umfasste für die *Ecole de commerce* folgende Fächer (Quartier-la-Tente 1914, 642): *Bureau commercial, Droit commercial, Droit industriel, Droit des chemins de fer, Français, Allemand, Anglais, Italien, Espagnol, Russe, Géographie, Economie politique, Histoire contemporaine, Chimie, Physique, Marchandises, Falsifications, Algèbre, Calligraphie, Sténographie, Dactylographie* und *Exercices physiques*. Die eigentlichen Handelsfächer (*Bureau commercial*) bildeten stundenmässig neben dem Sprachunterricht den Schwerpunkt der Ausbildung.

Neben der höheren Töchterschule und den Handelsschulen erfolgten auf dem Gebiet der Berufsschulen (*Ecoles professionnelles*) in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts bis in die ersten Jahre des 20. Jahrhunderts hinein zahlreiche Neugründungen: Institutionen, die hier der Vollständigkeit halber angeführt werden sollen, auf die aber nicht näher eingegangen wird (für Detailinformationen konsultiere man Quartier-la-Tente 1914, 563-699).

Bezeichnung	Ort	Gründungsjahr
Ecole d'horlogerie et de mécanique	Fleurier	1851
Ecole d'horlogerie et de mécanique	La Chaux-de-Fonds	1865

Technicum	Le Locle	1868
Ecole de dessin et de modelage	Neuenburg	1869
Ecole d'art	La Chaux-de-Fonds	1870
Ecole de mécanique et d'hortologie	Neuenburg	1871
Cours professionnels	Fleurier	1872
Ecole professionnelle	Le Locle	1881
Ecole cantonale d'agriculture	Cernier	1885
Ecole de viticulture	Auvernier	1888
Ecole de travaux féminins	La Chaux-de-Fonds	1890
Ecole professionnelle communale	Couvet	1893
Ecole de mécanique	Couvet	1894
Ecole professionnelle de jeunes filles	Neuenburg	1894
Ecole ménagère	La Chaux-de-Fonds	1896
Cours professionnels	St-Aubin	1900
Cours professionnels	Cernier	1900
Ecole ménagère	Neuenburg	1900
Ecole professionnelle de couture	Le Locle	1901
Ecole ménagère	Serrières	1905
Ecole ménagère	Le Locle	1906
Ecole ménagère	Cernier	1911
Ecole ménagère	Peseux/Cormondrèche	1911

Fig. 8: Kanton Neuenburg: Berufsschulgründungen

1.3.6. Der Deutschunterricht bis zum Ende des 19. Jahrhunderts

Die ersten Spuren von Deutschunterricht in öffentlichen Schulen in Neuenburg finden sich im *Collège*. Im 16. und 17. Jahrhundert wurden an dieser Schule zwar praktisch noch ausschliesslich alte Sprachen unterrichtet, aber die Veränderungen im Schulwesen des 18. Jahrhunderts brachten dann eine - zuerst allerdings sehr vorsichtige - Öffnung gegenüber dem Unterricht in modernen Fremdsprachen. Mitte des 18. Jahrhunderts wurde im *Collège* sogenannter Spezialunterricht (*Enseignements spéciaux*) eingeführt, der die oberen Klassen der Primarschule und die unteren Klassen des *Collège* entlasten sollte, und in gesonderten Räumen durchgeführt wurde. Im Jahr 1786 wurde in diesem Zusammenhang auch ein Fachraum für Deutsch, ein sogenanntes Deutschzimmer eröffnet. Der öffentliche Deutschunterricht sollte die Schüler davor bewahren, teure Privatstunden belegen zu müssen. Der Deutschunterricht im Rahmen des Spezialunterrichts war fakultativ und fand ausserhalb der eigentlichen Schulzeit statt.

Ende der 80er und zu Beginn der 90er Jahre des 18. Jahrhunderts fand im Zuge der Reorganisation des *Collège* eine grundsätzliche Auseinandersetzung zwischen den Anhängern der klassischen *Collège*-Ausbildung und Anhängern einer mehr praktisch orientierten Schulbildung statt.

"On le voit, l'organisation nouvelle donnée aux classes latines faisait la part très belle aux études classiques proprement dites. [...] Nos pasteurs et nos magistrats n'ont point écouté les conseils de ceux qui trouvaient que trois ou quatre collèges latins suffiraient en Europe pour l'étude des langues classiques, qu'il était préférable de

s'appliquer avant tout à l'étude des sciences et de la langue maternelle. Les humanistes l'avaient emporté sur les 'réalistes'." (Quartier-la-Tente 1914, 403)

Trotz der scheinbaren Niederlage konnten die 'Realisten' dennoch zufrieden sein, denn mit der Eröffnung der *Classes françaises*, die eine Frühform des späteren Sekundarschulunterrichts darstellten, waren sie ihrem Ziel, nach der Primarschule einen nicht ausschliesslich klassisch, sondern eher praktisch orientierten Unterricht anzubieten, einen grossen Schritt nähergekommen. Im Bericht Touchon (1792) wurde vehement die Erweiterung der *Classes françaises* gefordert, denn man fand es höchst bedauerlich, dass junge Leute, die nicht Latein lernen wollten, von einem Studium ausgeschlossen waren. Die Schüler der *Classes françaises* waren zwar zum Spezialunterricht, damit also auch zum fakultativen Deutschunterricht zugelassen, aber es fehlte eine Ausbildung in anderen, grundlegenden Schulfächern, was ihnen die Aufnahme von weiterführenden Studien jeweils verunmöglichte. Die Behörden sahen die Notwendigkeit von Veränderungen ein, konnten aber aus finanziellen Gründen die Ausbildung der *Classes latines* vorerst nicht entscheidend verbessern. Entscheidende Veränderungen ergaben sich für den Deutschunterricht am *Collège* erst rund dreissig Jahre später, als 1830 die Schule reorganisiert wurde. Die Schaffung von zwei eigenständigen Abteilungen, die sich mit der eher halbherzigen Eröffnung der *Classes françaises* schon lange abgezeichnet hatte, brachte für das Fach Deutsch den Status des obligatorischen Schulfachs und recht beachtliche Wochenstundenzahlen (nach Quartier-la-Tente 1914, 415ff.).

<u>Klasse</u>	<u>Ordre latin</u>	<u>Ordre français</u>
<i>Quatrième</i>	-	6 Stunden
<i>Troisième</i>	-	6 Stunden (?)
<i>Deuxième</i>	3 Stunden	6 Stunden (?)
<i>Première</i>	3 Stunden	6 Stunden (?)

Fig. 9: Kanton Neuenburg: Wochenstundenzahlen für Deutsch am *Collège*, 1830

Der Deutschunterricht, der am *Collège* nun an beiden Abteilungen erteilt wurde, konnte in den *Auditoires de Belles-Lettres* weitergeführt werden, so dass ab 1830 während 6 Jahren Deutschunterricht auf dem Unterrichtsprogramm figurierte. Fortan war Deutsch am *Collège* immer im Programm, wenn auch mit wechselnden Wochenstundenzahlen.

In den *Ecoles secondaires et industrielles*, die sich sehr stark an den praktischen Bedürfnissen ihrer Schüler orientierten, wurden ab 1872 dreierlei Abgangszertifikate ausgestellt: *Brevet scientifique*, *Brevet littéraire* und *Brevets spéciaux* (für Deutsch, Englisch, Italienisch etc.).

In der *Ecole supérieure de commerce* wurde dem Fremdsprachenunterricht, und damit dem Deutschunterricht von Beginn weg (Gründung in Neuenburg: 1883) grosse Bedeutung zugemessen.

Die Wochenstundenzahlen waren sogar ausserordentlich hoch (nach Quartier-la-Tente 1914, 642ff.). In den Vorbereitungs- und Ferienkursen wurden pro Woche bis zu zwölf Stunden Deutsch unterrichtet. Die Handelsschule selbst war mit sechs (1. und 2. Jahr), bzw. vier Stunden (3. und 4. Jahr) ebenfalls gut dotiert. Die deutschsprachigen Schüler waren entweder vom Deutschunterricht dispensiert oder mussten nur eine reduzierte Anzahl Stunden belegen.

1.4. Kanton Waadt

Bei den folgenden Ausführungen zur Geschichte der öffentlichen Schulen im Kanton Waadt stütze ich mich in erster Linie auf die Arbeiten von Gindroz (1853), Archinard (1870), Guex (1906 und 1913) und Grin (1990). Die Fülle der vorhandenen Informationen macht eine Beschränkung auf einige Hauptzüge der Geschichte und damit eine gewisse Generalisierung in der Darstellung unumgänglich. Die Gliederung dieses Kapitels folgt den Hauptquellen und orientiert sich demnach im wesentlichen an geschichtlichen Zeitabschnitten.

1.4.1. Die vor-bernische Zeit

In der vor-bernischen Zeit, also vor 1536, war das waadtländische Schulwesen nicht, wie es eigentlich in dieser Zeit zu erwarten gewesen wäre, ausschliesslich in der Hand des Klerus, sondern es wurde auch wesentlich durch Laien mitgestaltet. Diese Laienlehrer, oftmals Absolventen des *Collège* im französischen Dôle, waren in den Städten des Waadtlandes ausserordentlich gefragt. Die Städte überboten sich zum Teil sogar gegenseitig mit Lohnversprechen, um diese Lehrer verpflichten zu können. Cossonay verfügte beispielsweise bereits 1418 über eine recht umfangreiche Schulorganisation mit mehreren Klassen und sogar einen Rektor, der mehreren Lehrern vorstand. Das Schulpensum schien aber in jener Zeit die Rektoren noch nicht voll auszufüllen, denn der Rektor der Lausanner Schulen war zum Beispiel während zwanzig Jahren (1452-72) gleichzeitig Rektor in Lausanne, Pfarrer in Crissier und Kaplan an der Lausanner Kathedrale. Die Infrastruktur für den Schulunterricht wurde bereits damals von der Gemeinde zur Verfügung gestellt: die Gemeinde war für ein Unterrichtslokal besorgt, das meistens gleichzeitig dem Lehrer als Wohnung diente.

Neben diesen zum Teil von Laien und zum Teil von Geistlichen geleiteten Schulen waren auch die Klöster nicht untätig. An zahlreichen Klosterstandorten wurden auch Klosterschüler ausgebildet. Weitere Ausbildungsstätten entstanden durch die Initiative von Chorherren, die in Paris oder Bologna studiert hatten. Diese Schulen waren meistens dazu bestimmt, ihre Schüler auf den Dienst in der Kirche vorzubereiten. So auch in Lausanne, wo am 1419 vom Lausanner Bischof gegründeten *Collège des Innocents* Schüler von acht bis sechzehn Jahren in erster Linie in Religion und Philoso-

phie im Geist der Sieben Freien Künste unterrichtet wurden. Es handelte sich aber keineswegs um eine Volksschule, denn an diesen Institutionen sollte die Elite für kirchliche und öffentliche Ämter ausgebildet werden.

1.4.2. Unter bernischer Herrschaft

Wie wir gesehen haben, war das öffentliche Schulwesen in der vor-reformatorischen Zeit in der Waadt praktisch inexistent. Die Eroberung der Waadt durch den Kanton Bern im Jahr 1536 und die einsetzende Reformation brachten für die Bewohner dieser Gegend zahlreiche Veränderungen. Im Bereich des Schulwesens bewirkte die Reformation wie überall einen Aufschwung der Volksbildung. Die Berner Herren förderten in zahlreichen Ortschaften die Gründung von Primarschulen. Das war angesichts des miserablen Zustandes des Schulwesens zwar bereits ein Fortschritt, die neuen Institutionen konnten aber keinerlei Qualitätsansprüchen genügen.

"Quant à des principes pédagogiques un peu arrêtés, à un plan d'études quelconque, ou même à une simple liste d'objets à enseigner, on n'en trouve pas de trace; tout était livré à l'arbitraire des communes et des *maîtres d'escholes*."
(Archinard 1870, 15)

Das Schulwesen stand unter der Berner Herrschaft stark unter dem Einfluss der reformierten Kirche und diente eigentlich in erster Linie der weiteren Verbreitung des reformatorischen Gedankengutes. Gebildete, aufgeklärte, kritische Geister im Untertanengebiet zu erhalten, war wohl im eigenen Interesse kaum das Ziel der bernischen Schulbildung in der Waadt. Archinard, selbst Pastor, beschreibt den damaligen Zustand der Waadtländer Schulen im Klartext:

"Les écoles primaires n'étaient que des succursales de l'Eglise; l'académie était un séminaire pour préparer des pasteurs, le collège une école préparatoire à cet effet et les collèges communaux, là où l'on en établit, devaient tendre au même but."
(Archinard 1870, 16)

Zu dieser Zeit war an verschiedenen Orten in der Waadt trotzdem bereits von früher her eine relativ aufgeklärte Bürgerschicht vorhanden, die die Notwendigkeit einer auch für untere soziale Schichten zugänglichen Schulbildung einsah und die Gründung von Gemeindeschulen förderte. So wissen wir beispielsweise, dass es in Moudon bereits 1537 einen Schulmeister (*maître d'eschole*) gegeben haben muss, in Yverdon 1542 und in Lutry 1598. Aus dem 17. Jahrhundert sind folgende Gemeindeschulen bekannt: Rolle (1610) Oron und Palézioux (1622), Villarze (1625) und Aigle (1686). Im Jahre 1676 erliessen die Berner Herren zum ersten Mal eine allgemeingültige Schulordnung, in der für den Primarschulunterricht einige Grundsätze festgelegt wurden. Die Schulordnung erklärte den Besuch der Primarschule für obligatorisch. Die Gemeinden mussten für die Einrichtung und für den Unterhalt der bestehenden und zu gründenden Schulen selbst aufkommen. Die Schulordnung blieb

aber in weiten Teilen der Waadt ein Wunsch auf dem Papier, da den Gemeinden oft das Geld fehlte, um die Lehrer zu bezahlen. 1746, 1758 und 1773 wurden nochmals drei - erfolgreichere - Versuche unternommen, mittels ausführlicherer Vorschriften in der Waadt einen Primarschulunterricht auf breiter Basis einzuführen. Es wurde nun explizit vorgeschrieben, dass in jeder Gemeinde (Pfarrei) eine Schule eingerichtet werden musste. Der Schulbesuch blieb obligatorisch. Die Lehrer sollten den Kindern Lesen und Beten beibringen, im weiteren wurde der Heidelberger Katechismus unterrichtet.

Die Waadt hatte 1764 rund 117'000 Einwohner, aber nur 341 Schulen. Die Schülerzahlen in den Klassen waren dementsprechend hoch: oft unterrichtete ein Lehrer allein bis zu 150 Kinder. Dass dieser Unterricht in muffigen, schlecht beleuchteten und viel zu kleinen Räumen nur beschränkt Erfolge ausweisen konnte, ist verständlich und war vielleicht sogar ein bisschen die Absicht der Berner Herren, die doch immerhin über 250 Jahre in der Waadt herrschten.

"Ainsi donc, pendant toute la période bernoise, nous voyons que Leurs Excellences voulaient bien quelque instruction populaire, mais à faible dose et seulement en ce qui leur paraissait strictement nécessaire pour affermir la réformation. Nous voyons de plus que l'école est, pour ainsi dire, fondue dans l'Eglise, en vue du but indiqué."
(Archinard 1870, 26)

Was den Unterricht auf der Sekundarstufe betrifft, könnte man aufgrund der schulgesetzlichen Quellenlage meinen, er stamme aus der Zeit der Industrialisierung der Waadt. In der Tat gehen aber seine Wurzeln weit zurück. Es finden sich sogar verschiedene Spuren in der Zeit vor der Reformation. Wir sprechen hier bewusst nicht von der Ausbildung, die einem kleinen Kreis von Bürgern und Adel in den Klöstern zuteil wurde, sondern von gleichsam öffentlichen Schulen. Bereits 1491 war in Moudon in einer Urkunde von einem "Recteur d'Eschole" (Archinard 1870, 28) die Rede, woraus man schliessen kann, dass dieser Lehrer unter anderen eine hervorgehobene Stellung besessen haben muss, vor allem wenn man beachtet, dass die Stadt 1537 dann bei den Berner Herren die Anstellung eines "maistre d'eschole" als Primarlehrer beantragte. Die Verschiedenheit der Bezeichnungen könnte den Schluss zulassen, dass es sich auch um verschiedene Posten handelte. Sicher ist, dass 1499 von einem Bischof in Morges eine Kapelle gestiftet wurde, als Dank für das, was er dort in der Schule gelernt hatte, was ebenfalls als Indiz für die Existenz einer höheren Schule in dieser Stadt gewertet werden kann.

Kurz nach der Reformation wurde 1540 von den Bernern in Lausanne ein *Collège* eröffnet, wo Religion, Latein, Griechisch, etwas Literaturunterricht, Arithmetik, Schreiben und Psalmengesang gelehrt wurde. Ein Unterricht in modernen Sprachen war nicht vorgesehen, weder in der Muttersprache Französisch noch in Deutsch, der Sprache der Berner Herren. Das *Collège* überdauerte die Jahrhunderte praktisch unverändert bis 1788, als das Unterrichtsprogramm erweitert wurde. Es kamen folgende Fächer hinzu: Mathematik, Buchhaltung, Französisch, Geschichte, Geographie und Mythologie. Mit diesem Unterrichtsprogramm wurde dann weitere gut fünfzig Jahre unterrichtet.

Bis 1837, lange nach dem Ende der Berner Herrschaft, blieb das *Collège* die einzige Sekundarschule in Lausanne.

In den Städten des Waadtlandes ging die Entwicklung des Schulwesens auf der Sekundarstufe ebenfalls weiter. Man weiss dies unter anderem aus den zahlreichen Anträgen für die Anstellung von Magistern oder *Régents*, was in der Regel eine Bezeichnung für Lateinlehrer war. Die Anfänge der *Collèges communaux* waren bescheiden. Das Unterrichtsprogramm umfasste Religion, Lektüre, Latein, etwas Französisch und Arithmetik und später noch Griechisch. Das Schulwesen war aber keineswegs zentral organisiert. Der Betrieb dieser *Collèges* oblag völlig den Gemeinden. Einziges gemeinsames Ziel war, einigen Schülern den Übertritt in das *Collège* in Lausanne zu ermöglichen.

Die einzige Institution, in der in der Waadt höhere Bildung angeboten wurde, war die 1536 gegründete *Académie*. Während sehr langer Zeit war die *Académie* eigentlich nichts anderes als ein reformiertes Priesterseminar. Das Unterrichtsprogramm umfasste ausschliesslich Fächer, die den Schülern in ihrem künftigen Beruf nützlich waren: Theologie, Katechismuslehre, Ethik, Hebräisch, Griechisch, Latein und (antike) Literatur. Unterrichtssprache war Latein. 1548 wurde das Programm der *Académie* durch das Fach Philosophie erweitert, 1711 kam noch Rechtskunde dazu.

1.4.3. Die Zeit der Helvetischen Republik

Mit der Gründung der Helvetischen Republik 1798, die die Schweiz nach französischem Vorbild zu einem modernen Einheitsstaat mit Repräsentativverfassung machte, wurden auch in der Waadt, nun von der bernischen Herrschaft befreit, zahlreiche Neuerungen und Veränderungen eingeführt, die selbstverständlich auch vor dem öffentlichen Schulwesen nicht Halt machten. Es wurde erkannt, dass die Volksbildung noch immer sehr lückenhaft war. Die neue Regierung wollte durch die Förderung der Primarschulen breiteren Bevölkerungsteilen eine Schulbildung angedeihen lassen, um sie so gleichsam für die neue Staatsordnung empfänglich zu machen. Im Dezember 1800 erliess die Regierung, dass in jeder Gemeinde, die bis anhin noch keine Schule hatte, binnen vierzehn Tagen alles Nötige unternommen werden musste, um eine zu gründen. Allen Gemeinden, die dann bis zum 15. Januar 1801 noch keine Schule hatten, wurden vierzig Franken Busse angedroht. Der Schulbesuch wurde für alle Kinder ab fünf Jahren für obligatorisch erklärt. Das Unterrichtsprogramm wurde erweitert und umfasste nun folgende Fächer: Religion, Lesen, Schreiben, Psalmengesang, Geschichte, Arithmetik, Rechtschreibung und in mehreren Schulen noch Geographie.

Die Zeit der Helvetischen Republik mag für das Primarschulwesen wertvolle Neuerungen gebracht haben, im Bereich der Sekundarstufe, und damit natürlich in erster Linie im Bereich der klassischen Ausbildung musste man zufrieden sein, das erhalten zu können, was aus der Berner Zeit vorhanden war, denn es kam sogar so weit, dass die Existenz zahlreicher *Collèges* gefährdet war. Die Ausbildung an den *Collèges* stand zu dieser Zeit gar nicht in der Gunst der Regierung, denn der Erzie-

hungsminister, der sich auch für diese Institutionen eingesetzt und Neuerungen vorgesehen hatte, konnte seine Regierungskollegen nicht in einem einzigen Punkt davon überzeugen, diese Pläne auch zu realisieren. So wurde beispielsweise auch die Einführung von Deutschunterricht in den Waadtländer *Collèges* schlicht abgelehnt. Der langsam unzeitgemässe Unterricht an den *Collèges* drückte auch auf die Schülerzahlen, die in dieser Zeit massiv zurückgingen, was die Regierung ihrerseits in ihrer fragwürdigen Politik bestätigte, denn sie war ja schliesslich an der Ausbildung der breiten Masse interessiert und nicht an jener einer kleinen Minderheit.

Vor diesem Hintergrund war es nichts weiter als logisch, dass auch die höhere Ausbildung an der *Académie* bezüglich Weiterentwicklung hinter dem Primarschulwesen zurückstehen musste. Die politischen Wirren in Frankreich und die Gründung der Helvetischen Republik hatten in die vormals mehrheitlich adeligen und grossbürgerlichen Bestände der *Académie* empfindliche Lücken gerissen. Die Schülerzahl sank von einem Durchschnitt von einst 130 vor 1798 auf magere 38 im Jahre 1803. Im Gegensatz zur Ausbildung in den *Collèges* konnte die *Académie* wenigstens ihr Unterrichtsangebot bescheiden verbreitern. 1798 wurde ein Lehrstuhl für Mathematik geschaffen und seit 1799 wurde auch Chemie unterrichtet.

1.4.4. Die Waadt als Teil der Eidgenossenschaft

Nach dem Ende der Helvetischen Republik wurde aus dem *Canton du Léman* der Kanton Waadt. Die Verantwortlichkeit für das Schulwesen ging damit auf die kantonalen Behörden über, die zu Beginn jedoch mit elementareren Problemen zu kämpfen hatten als mit der Weiterentwicklung des Schulwesens. Aus diesem Grund brachte das Primarschulgesetz (*Loi sur les écoles primaires*) von 1806 auch kaum mehr als die Legalisierung der geltenden Schulpraxis. Die drei wesentlichen Punkte waren folgende: Die Klassengrösse wurde auf maximal 60 Schüler reduziert, was angesichts der kleinen Lehrerbestände zu Beginn allerdings schwierig durchzusetzen gewesen sein dürfte. Die Schulpflicht galt für Kinder ab sieben Jahren. Der Stellenwert des Französischunterrichts wurde angehoben. Mit dieser Massnahme wollte man der Tatsache begegnen, dass das *Patois* noch immer die verbreitetste Umgangssprache war und sogar viele Erwachsene in jener Zeit nicht in der Lage waren, sich auf Französisch adäquat auszudrücken. Das Gesetz hätte eigentlich auch die Gründung einer *Ecole normale* vorgeschrieben, die aber in Wirklichkeit erst 1833 eingerichtet wurde. Die Unterrichtsprogramme stellten den eigentlichen Schwachpunkt des Gesetzes dar. Es existierten keine allgemeingültigen Vorschriften in dieser Richtung. Die Programmgestaltung war völlig dem Lehrer überlassen. Im Jahr 1831 gab es in der Waadt rund 500 Primarschulen mit knapp 30'000 Schülern. Nachdem 1833 - endlich - die *Ecole normale* gegründet worden war, waren die Voraussetzungen günstig, mit einem neuen Schulgesetz die Primarschulen zu reorganisieren. Das Primarschulgesetz (*Loi sur les écoles primaires*) von 1834 brachte denn auch zahlreiche Neuerungen. Das Unterrichtsprogramm erfuhr bedeutende Veränderungen. Das Programm des Französischunterrichts

wurde detailliert vorgeschrieben. Weiter kamen neben den bestehenden folgende Fächer neu hinzu: Aufsatz, Staatskunde, Naturkunde, Geschichte, Geographie, Buchhaltung, Zeichnen sowie für die Knaben zusätzlich Geometrie und Werken. Die Zahl der Primarschulen konnte sukzessive vergrößert werden. 1845 gab es in der Waadt 725 Primarschulen für rund 34'000 Schüler, die durchschnittliche Schülerzahl pro Klasse - jede Primarschule bestand aus nur einer Klasse - konnte also innerhalb von zehn Jahren von 60 (1835) auf 47 gesenkt werden.

Das Schulgesetz von 1846 brachte für die Primarschulen keine nennenswerten Änderungen. Das Gesetz von 1865 erweiterte das Unterrichtsprogramm durch das Fach Turnen. Im weiteren wurde die finanzielle Situation der Lehrer einheitlich geregelt und wesentlich verbessert. Die Lehrgehälter setzten sich nun aus drei Faktoren zusammen: Beträge von Gemeinde und Kanton sowie Schulgelder, die von den Eltern direkt bezahlt werden mussten. Das Gesetz von 1865 bewirkte, dass drei Jahre später auch die *Ecole normale* reorganisiert wurde. Im Primarschulgesetz von 1865 waren neu auch sogenannte *Ecoles secondaires* vorgesehen, die als Zwischenstufe zwischen den Primarschulen und den *Ecoles industrielles* konzipiert waren, aber ein eigentliches Mauerblümchendasein fristeten, weil sie bezüglich des Unterrichtsprogramms dann doch keine echte Alternative zu den *Ecoles industrielles* darstellten. Die Entwicklung des Waadtländer Primarschulwesens von der Zeit der Berner Herrschaft bis zum Ende des 19. Jahrhunderts lässt sich mit dem schönen Bild von Archinard (1870) folgendermassen zusammenfassen:

"Sous le régime de Berne l'école avait été une pauvre et chétive petite enfant passablement déshéritée par ses parents, qui lui fournissaient à peine le strict nécessaire et elle n'avait vécu que grâce aux soins assidus de sa soeur aînée, l'Eglise. Sous le régime de la loi de 1806 l'enfant grandit et acquiert des forces physiques et intellectuelles, car les dispositions de ses parents ont bien changé à son égard, mais elle a encore besoin des soins et des conseils de son aînée, qui les lui accorde avec libéralité. Mais, voici maintenant [...] elle est parvenue à pleine stature d'une personne qui peut accomplir sa tâche au foyer de la famille." (Archinard 1870, 95)

Im Bereich des Sekundarschulunterrichts änderte sich nach dem Beitritt des Kantons Waadt zur Eidgenossenschaft zunächst nicht viel. Das *Collège* in Lausanne wurde in *Collège académique* umbenannt, unterrichtet wurden aber noch immer die gleichen Fächer wie bis anhin, allerdings wurden die Fächer nach ihrer Wichtigkeit in drei Kategorien eingeteilt. Für wesentlich wurden Latein und Griechisch gehalten, für weniger wesentlich Religion, Französisch, Arithmetik und Geometrie und für unwesentlich Geschichte, Geographie, Singen und Schreiben. In den *Collèges communaux* wurde mit dem Gesetz von 1806 praktisch das gleiche Unterrichtsprogramm wie am *Collège académique* eingeführt. Der Unterricht in den alten Sprachen stellte auch dort noch immer die Basis der Ausbildung dar, was bedeutete, dass, wer eine höhere Schulausbildung als die Primarschule wollte, gezwungenermassen Latein und Griechisch lernen musste, während der Muttersprachenunterricht nur eine untergeordnete Rolle spielte.

Das Sekundarschulgesetz (*Loi sur les écoles moyennes*) von 1834 bedeutete den Anfang einer neuen Epoche für den Unterricht auf dieser Stufe. Das Ziel der Sekundarschulen (*Ecoles moyennes* oder *Ecoles industrielles*) wurde im Artikel 1 dieses Gesetzes klar definiert:

"Les écoles moyennes ou industrielles sont destinées aux jeunes gens appelés à donner plus de développement à l'instruction qu'ils ont reçue à l'école primaire, sans faire toutefois des études scientifiques proprement dites." (zit. nach Archinard 1870, 101)

Bereits drei Jahre später führte ein neues Schulgesetz dazu, dass auch die *Collèges*, die nun explizit als Vorbereitungsschulen für geistes- oder naturwissenschaftliche Studien bezeichnet wurden, einer tiefgreifenden Reorganisation unterzogen wurden. Das *Collège académique* wurde organisatorisch von der *Académie* gelöst und fortan *Collège cantonal* genannt. Es wurde in zwei grosse Abteilungen geteilt: das *Collège inférieur* (5 Klassen, Schüler von neun bis vierzehn Jahren) und das *Collège supérieur* oder *Gymnase* (4 Klassen, Schüler von vierzehn bis achtzehn Jahren). Das Unterrichtsprogramm der beiden Abteilungen umfasste folgende Fächer (nach Archinard 1870, 104f.):

<i>Collège inférieur</i>	<i>Collège supérieur</i>
Religion	Religion
Französisch	Französisch (Rhetorik und Aufsatz)
Latein	Latein
Griechisch	römische Altertumskunde
Deutsch	Griechisch
Geschichte	griechische Altertumskunde
Arithmetik	antike Literaturgeschichte
Geographie	Deutsch
Schreiben	Geographie
Zeichnen	Geschichte
Vorlesen und Rezitieren	Mathematik
Musik	Astronomie
	Vorlesen und Rezitieren
	Musik
	Physik und Chemie
	Philosophie
	Hebräisch

Fig. 10: Kanton Waadt: Fächerkatalog des *Collège cantonal* in Lausanne, 1837

Das Schulgesetz von 1837 hatte auch seine Auswirkungen auf die Entwicklung der *Collèges communaux*. Das Gesetz umschrieb die Funktion dieser Institutionen folgendermassen:

"Les collèges communaux sont organisés de manière à ce que les élèves y fassent les études de la section inférieure du collège cantonal et puissent acquérir les connais-

sances exigées pour être admis dans la section supérieure de cet établissement."
 (zit. nach Archinard 1870, 107)

Der Kanton unterstützte in der Folge die Gründung von *Collèges communaux* auch finanziell. Viele Gemeinden nutzten die Gunst der Stunde, um ausgehend von den beiden Gesetzen von 1834 und 1837 kombinierte Schulen, sogenannte *Collèges-Ecoles moyennes* zu gründen. Die ersten kombinierten Schulen und *Ecoles moyennes* wurden an folgenden Orten gegründet (nach Archinard 1870, 112f.):

Ort	Schultyp	Gründungsjahr
Lausanne	<i>école moyenne</i>	1837
Aubonne	<i>collège-école moyenne</i>	1838
Morges	<i>collège-école moyenne</i>	1838
Vevey	<i>collège-école moyenne</i>	1838
Rolle	<i>collège-école moyenne</i>	1838
Moudon	<i>collège-école moyenne</i>	1840
Nyon	<i>collège-école moyenne</i>	1840
Orbe	<i>collège-école moyenne</i>	1840
Yverdon	<i>collège-école moyenne</i>	1840
Payerne	<i>collège-école moyenne</i>	1841
Ste-Croix	<i>école moyenne</i>	1856
Bex	<i>école moyenne</i>	1861
Aigle	<i>collège-école moyenne</i>	1869
Avenches	<i>collège-école moyenne</i>	1869

Fig. 11: Kanton Waadt: Erste Gründungen von *Ecoles moyennes* und *Collèges-écoles moyennes*

Mit dem Schulgesetz von 1869 wurde das Unterrichtsprogramm des *Collège inférieur* so erweitert, dass der Fächerkatalog mit dem des *Collège supérieur* übereinstimmte. An den *Collèges communaux* wurden folgende Fächer unterrichtet: Religion, Französisch, Deutsch, Geographie, Geschichte, Mathematik, Buchhaltung, Naturkunde, Physik, Schreiben, Zeichnen, Musik und Turnen. Das Schulgesetz von 1869 sah auch die Gründung einer *Ecole industrielle cantonale* vor, die für naturwissenschaftlich interessierte Schüler die gleiche Funktion übernehmen sollte, wie das *Collège cantonal* für geisteswissenschaftlich interessierte. Diese neue *Ecole industrielle* verfügte über eine Unterstufe (*Division inférieure*) und über eine Oberstufe (*Division supérieure*). Die *Division inférieure* war in zwei aufeinanderfolgende Sektionen geteilt, die je drei Unterrichtsjahre umfassten. Die *Division supérieure* war in drei verschiedene, parallel laufende Abteilungen unterteilt, die je zwei Unterrichtsjahre umfassten: *Section industrielle, commerciale* und *agricole*. Die Unterrichtsprogramme sahen wie folgt aus (nach Archinard 1870, 195ff.):

Division inférieure

1. Sektion: Religion, Französisch, Deutsch, Geschichte, Geographie, Arithmetik, Schreiben, Singen, Zeichnen, Turnen
2. Sektion: Religion, Französisch, Deutsch, Geschichte, Geographie, Arithmetik, Schreiben, Singen, Zeichnen, Turnen; und zusätzlich: Geometrie, Algebra, Buchhaltung, technisches Zeichnen, Physik, Chemie, Naturkunde, Mechanik

Division supérieure

- Section industrielle:* Französisch, Deutsch, Geschichte, Mathematik, Zeichnen, technisches Zeichnen, Physik, Chemie, Naturkunde, Mechanik, Volkswirtschaft, Rechtskunde
- Section commerciale:* Französisch, Deutsch, Italienisch, Englisch, Geschichte, Geographie, Handelsrechnen, Schönschreiben, Buchhaltung, Naturkunde, Volkswirtschaft, Rechtskunde
- Section agricole:* Französisch, Deutsch, Arithmetik, Buchhaltung, Mathematik, Mechanik, technisches Zeichnen, Landwirtschaft, Physik, Chemie, Naturkunde, Volkswirtschaft, Rechtskunde

Fig. 12: Kanton Waadt: Fächerkatalog der *Ecole industrielle*, 1869

Die *Académie* in Lausanne, in der Zeit der Helvetischen Republik noch eng mit dem *Collège* verknüpft, entwickelte sich im 19. Jahrhundert zur eigenständigen Universität. Mit dem Gesetz vom 21. Dezember 1837 wurde die *Académie* als erster Schritt in die Unabhängigkeit vollständig säkularisiert. Als Zwischenglied zwischen dem *Collège* und den gleichsam universitären Studien wurde der *Académie* mit dem Schulgesetz von 1869 eine Unterstufe vorgeschaltet, das *Gymnase*. Das *Gymnase* beinhaltete zwei Abteilungen: die *Section littéraire* (Schüler von sechzehn bis achtzehn Jahren, zwei Unterrichtsjahre) und die *Section scientifique* (Schüler von sechzehn bis siebzehn Jahren, ein Unterrichtsjahr). Die *Section littéraire* bereitete die Schüler auf den Übertritt in die Theologische, die Philosophische oder die Juristische Fakultät der *Académie* vor. Die *Section scientifique* war wie die *Section industrielle* der *Ecole industrielle* eine Vorbereitung auf die Naturwissenschaftliche und die Technische Fakultät der *Académie*. Das Unterrichtsprogramm am *Gymnase* umfasste folgende Fächer (nach Archinard 1870, 204ff.):

Section littéraire

Latein
Griechisch

Section scientifique

Französisch
Deutsch

Französisch	Philosophie
Deutsch	Geschichte
Hebräisch	Mathematik
Philosophie	Astronomie
Geschichte	darstellende Geometrie
Mathematik	Physik
Astronomie	Chemie
Physik	Naturkunde
Chemie	
Naturkunde	

Fig. 13: Kanton Waadt: Fächerkatalog des *Gymnase* in Lausanne, 1869

Mit dem Universitätsgesetz (*Loi sur l'instruction publique supérieure*) vom 10. Mai 1890 wird die alte Lausanner *Académie* in eine Universität umgewandelt, die am 18. Mai 1891 feierlich eingeweiht wurde. Auf die Entwicklung der Universität soll hier nicht weiter eingegangen werden.

1.4.5. Der Deutschunterricht bis zum Ende des 19. Jahrhunderts

Der Unterricht im Fach Deutsch als Fremdsprache ist in der Waadt eine relativ neue Erscheinung. Die deutschsprachigen Berner Herren hatten in erster Linie die Primarschulbildung gefördert, jedoch die Sekundarstufe, wo Deutschunterricht zu dieser Zeit am ehesten seinen Platz gehabt hätte, fast sträflich vernachlässigt. Dass es nach der Erlangung der Unabhängigkeit von Bern nicht gerade zu den ersten Neuerungen der eigenen Regierung gehört hat, die Sprache der einstigen fremden Herren in der Schule als Fach einzuführen, ist aus der politischen Geschichte heraus durchaus verständlich. So dauerte es bis zum Sekundarschulgesetz (*Loi sur les écoles moyennes*) vom 24. Dezember 1834, bis das Fach Deutsch in den Waadtländer Schulen offiziell Einzug hielt. Über die Zeit davor schreibt Archinard (1870) treffend folgendes:

"Enfin la langue allemande nous était restée passablement étrangère. Un maître de cette langue avait, il est vrai, été annexé au collège académique; l'allemand était aussi enseigné dans certains collèges communaux; mais cette étude ayant toujours été plus ou moins facultative n'avait pas produit de bien grands résultats."
(Archinard 1870, §3)

In den dreissiger Jahren des 19. Jahrhunderts erkannte aber die Regierung, dass Kenntnisse in der deutschen Sprache sowohl im Verkehr mit den deutschsprachigen Miteidgenossen als auch für den Handel mit Deutschland unabdingbar wurden. Das obengenannte Schulgesetz von 1834 kam diesen Bedürfnissen mit der Schaffung der *Ecoles industrielles* nach, indem auf dem Lehrplan dieser Schulen Deutsch nach Französisch an zweiter Stelle figurierte. Allerdings stand Deutsch bezüglich

Stundendotation anfänglich auf der gleichen Stufe wie Zeichnen, Musik oder Buchhaltung und war somit zu einem rechten Teil auf den guten Willen der verschiedenen Schulleitungen angewiesen.

"La durée et la répartition des cours de langue allemande, de dessin, de musique et de tenue de livres sont déterminée dans chaque école selon les besoins de l'établissement." (Archinard 1870, 101)

Mit der Reorganisation des *Collège académique*, das 1837 in ein *Collège cantonal* umgewandelt wurde, eroberte sich das Fach Deutsch auch einen Platz im Unterrichtsprogramm der *Collèges*. Deutsch figurierte sowohl im Lehrplan der *Section inférieure* als auch in jenem der *Section supérieure*. Damit war auch gewährleistet, dass Deutsch durch die *Collèges communaux* im ganzen Kantonsgebiet unterrichtet wurde, was neben der Förderung des Muttersprachenunterrichts wohl die grösste Leistung der Schulgesetze von 1834 und 1837 war. Von dieser Zeit an, war Deutsch ein fester Bestandteil der waadtländischen Schulausbildung auf der Sekundarstufe.

In der lange sehr theologisch ausgerichteten *Académie* fand Deutsch ebenfalls spät Aufnahme in das Lehrprogramm. Erst das Gesetz von 1846, das sonst nicht viele bedeutenden Änderungen im Schulwesen brachte, sah die Erteilung von Deutschunterricht (Sprache und Literatur) an der *Faculté des sciences et lettres* der *Académie* vor. Mit dem Schulgesetz von 1869 wurde zwischen *Ecole industrielle* respektive *Collège* und *Académie* das *Gymnase* zwischengeschaltet, das die Schüler auf die Studien auf universitärer Stufe vorbereiten sollte. Da nun sowohl auf der Sekundarstufe 1 als auch an der *Académie* Deutsch unterrichtet wurde, war es selbstverständlich, dass Deutsch auch in das Unterrichtsprogramm des *Gymnase* aufgenommen wurde. An der *Faculté des lettres* der *Académie* war Deutsch ebenfalls Bestandteil des Lehrprogramms. In dieser - allerdings bloss einjährigen Ausbildung - wurden folgende Fächer unterrichtet: französische, lateinische, griechische und deutsche Literatur, Philosophie, Geschichte und Volkswirtschaft. Damit war das Fach Deutsch auch mit dabei, als die *Académie* 1891 in eine Universität umgewandelt wurde.

1.5. Kanton Bern

Bei den folgenden Ausführungen zur Geschichte der öffentlichen Schulen im Kanton Bern stütze ich mich in erster Linie auf die Arbeiten von Kummer (1874) und Gobat (1917). Die Fülle der vorhandenen Informationen macht eine Beschränkung auf einige Hauptzüge der Geschichte und damit eine gewisse Generalisierung in der Darstellung unumgänglich. Die Gliederung dieses Kapitels folgt den Hauptquellen und orientiert sich demnach im wesentlichen an geschichtlichen Zeitabschnitten. Es wurde versucht, vor dem Hintergrund der Schulgeschichte des gesamten - also auch des deutschsprachigen - Kantonsgebiets in erster Linie die für den heute französischsprachigen Kantonsteil relevanten Fakten zusammenzutragen. Informationen zu denjenigen französischsprachigen

chigen Kantonsteilen, die - einstmals bernisch - heute nicht mehr dem Kanton angehören (Waadt, Jura), finden sich in dieser Arbeit in den Kapiteln zu den entsprechenden Kantonen.

1.5.1. Von der Gründung der Stadt Bern bis 1830

Im Mittelalter waren wissenschaftliche Aktivitäten und schulische Ausbildung praktisch völlig auf kirchliche Institutionen (Klöster) beschränkt. Für die Schweiz spielte die St. Galler Benediktinerabtei eine bedeutende Rolle. Von da kamen auch die ersten schulisch ausgebildeten Menschen in das Gebiet des heutigen Kantons Bern. Ein erstes Zeugnis dafür stammt aus dem Jahr 817, als ein Berner Bürger dem Kloster St. Gallen als Dank für die dort erhaltene Ausbildung Ländereien in Rohrbach, Kleindietwil und Leimiswil schenkte. 982 schenkte der aus der Gegend von Bern stammende Bischof von Lausanne der Abtei St. Gallen das Dorf Hunziken - auch dies eine Anerkennung für den Unterricht, den er in St. Gallen geniessen durfte. 1191 wurde von Herzog Berthold V. von Zähringen die Stadt Bern gegründet. Man darf also annehmen, dass auf Berner Gebiet bereits zur Zeit der Stadtgründung 'gebildete' Leute ansässig waren.

Sehr früh verstand es die Stadt, mittels Verträgen ihren Bürgern an führenden europäischen Universitäten (Bologna, Mailand, Paris) Studienplätze zu verschaffen. Im Gegensatz zu anderen Schweizer Städten in dieser Zeit (z.B. Universitätsgründung in Basel 1460) wurde in Bern selber die Bildung eigentlich vernachlässigt. Sogar der Klerus war - nicht nur auf dem Land - meistens ungebildet. Als Erklärung dafür darf vielleicht gelten, dass die Stadt während den ersten 350 Jahren seit ihrer Gründung praktisch dauernd mit irgend jemandem Krieg führte. Es gab zu dieser Zeit auf bernischem Gebiet kaum einen Familienvater, der nicht mindestens an einem Feldzug teilgenommen hatte. Trotzdem muss es bereits in vor-reformatorischer Zeit in Bern und einigen anderen Kleinstädten (Thun, Zofingen, Aarberg, Huttwil, Murten, Brugg) Schulen gegeben haben, denn aus dem 13. Jahrhundert sind uns aus Bern und aus dem 14. Jahrhundert beispielsweise aus Thun die Namen einiger Lehrer bekannt. Diese Institutionen waren aber keineswegs Volksschulen, denn als Unterrichtssprache war Latein vorgeschrieben, teilweise für die Schüler untereinander sogar als Umgangssprache ausserhalb des Unterrichts, der den Charakter von Privatunterricht hatte.

Von der Stadt aus wurde in Bern erst 1481 eine Schule gebaut, aus der dann allerdings so berühmte Männer wie Niklaus Manuel und Ulrich Zwingli hervorgingen. Nachdem Bern unter der Mitarbeit von Zwingli zum reformierten Glauben übergetreten war, sah sich die Stadt 1528 praktisch gezwungen, Schulen, besonders höhere Schulen zu gründen, um einerseits der Ungebildetheit der Priester entgegenzuwirken und andererseits junge Priester auszubilden, die ihrer Aufgabe gewachsen waren. Damit die Schüler von dieser Ausbildung möglichst viel profitieren konnten, mussten auch die vorbereitenden Lateinschulen in Bern und in den anderen Kleinstädten reorganisiert werden. Die Schulordnung von 1548 legte die Aufgaben dieser *Ecoles inférieures* fest. Das Unter-

richtsprogramm umfasste eigentlich bloss die zwei Fächer Kirchengesang und Latein, die als Vorbereitung auf die Priesterausbildung in der *Ecole supérieure* unabdingbar schienen.

1616 wurde die Schulordnung von 1548 revidiert. Sie galt nun nicht nur für die Hauptstadt Bern, sondern auch für die Lateinschulen in Lausanne, Thun, Zofingen, Burgdorf, Aarau, Lenzburg und Brugg. Mit der Schulordnung von 1616 wurde die zweijährige *Ecole supérieure* in zwei sich folgende Sektionen geteilt: Philosophie und Theologie. Die *Ecole inférieure* (auch *Ecole littéraire* genannt) umfasste acht Klassen, zu denen jedermann zugelassen war. Die Unterrichtsfächer waren neben Latein - griechische Poesie, Arithmetik, Musik und Vortragskunst. Bereits 1674 wurde aber der Unterricht in griechischer Poesie und Musik wieder vom Programm gestrichen und der Arithmetikunterricht wurde auf die Vermittlung der vier Grundrechenoperationen beschränkt.

Die Schulordnung von 1770 nahm die zahlreichen Änderungsversuche aus dem vorangegangenen Jahrhundert wieder auf und machte aus den beiden Schulen praktisch reine Ausbildungsstätten für reformierte Priester. In der *Ecole littéraire* wurden Knaben aufgenommen, die - quasi als Aufnahmebedingung - den Katechismus bereits auswendig kannten und mindestens acht Jahre alt waren. In der Schule unterrichtete man dann ausschliesslich Religion und alte Sprachen. In der *Ecole supérieure*, in die man mit sechzehn Jahren übertreten konnte, kamen noch etwas Geschichte, Geographie, Rechnen, Zeichnen und Singen hinzu. Weiter wurde während zwei Jahren Rhetorik und während drei Jahren Philosophie unterrichtet, bevor man dann zum Theologieunterricht übergang. Neun Jahre später wurde die Schule durch die Schulordnung von 1779 durch die Schaffung einer *Ecole technique* erweitert, die zwei Jahre dauerte. Das Unterrichtsprogramm umfasste Katechismus, Bibelkunde, Deutsch, Latein, Französisch, Rechnen, Mechanik, Geschichte, Natur- und Kunstgeschichte, Schreiben, Zeichnen und Singen. Auch das Unterrichtsprogramm der *Ecole littéraire* erfuhr eine Erweiterung: als neue Fächer kamen Ethik, Logik, soziale Pflichten und Geometrie hinzu. In den zwei Klassen der *Ecole supérieure*, jetzt *Gymnase* genannt, waren nun auch Buchhaltung, Mechanik und Naturkunde auf dem Programm.

Während der Zeit der Helvetischen Republik (1798-1803) boten die höheren Schulen in Bern ein tristes Bild. Die praktisch völlige Streichung der öffentlichen Mittel für diese Schulen führte dazu, dass die Lehrer nicht mehr bezahlt werden konnten. Dadurch sank die Qualität des Unterrichts, was wiederum die Abwanderung der Schüler zur Folge hatte. Bald waren mehr Lehrer als Schüler an der Schule, denn die Eltern schickten ihre Söhne angesichts der unbefriedigenden Zustände ins Ausland oder in private Institutionen zur Ausbildung.

Nach dem kurzen Zwischenspiel der Helvetischen Republik wurde die Qualität der Ausbildung an den Berner Schulen wieder angehoben. Die Schule umfasste noch immer die achtjährige *Ecole littéraire* und neu ein nun dreijähriges *Gymnase*. Die unterrichteten Fächer waren: Religion, Deutsch, Französisch, Latein, Griechisch, Mathematik, Geschichte, Geographie und Naturkunde. Später kamen noch Turnen und Schwimmen hinzu sowie obligatorische militärische Übungen (Kadettenschule). Noch immer konnte aber von einer Volksschule nicht die Rede sein, denn die Zulassungs-

bedingungen waren sehr elitär, wie folgender Ausschnitt aus der Schulordnung für die *Ecole littéraire* von 1823 demonstriert:

"L'entrée à l'école littéraire n'est accordée qu'aux enfants qui, par leur état, leur fortune ou la vocation de leurs parents, ont droit à une bonne éducation [...]. [Vom Besuch ausgeschlossen bleiben] tous les enfants naturels; les fils de parents appartenant à la classe des domestiques ou à une classe analogue; enfin, les étrangers au canton qui ne sont bourgeois d'aucune ville ou à qui le rang, l'état ou la fortune de leurs parents ne donnent pas droit à une éducation scientifique."
(zit. nach Kummer 1874, 19)

Über zwanzig Jahre lang wurde versucht, die Stadt zur Gründung einer Realabteilung neben der *Ecole littéraire* zu bewegen. 1829 waren diese Bemühungen von Erfolg gekrönt: Die Stadt gründete eine 'bürgerliche Realschule', die *Ecole réelle*.

Die Volksschulen auf bernischem Gebiet waren ein Kind der Reformation. Die Reorganisation der Berner Lateinschulen, die mit der Schulordnung von 1548 zu Vorbereitungsschulen für die *Ecole supérieure* wurden, hatte in den kleinen Orten zur Folge, dass diejenigen Schüler nun vom Unterricht ausgeschlossen wurden, die bislang die *Ecole littéraire* besucht hatten, ohne nachher weiterstudieren zu wollen. Diese Tatsache war umso schlimmer, als sich in der ersten Hälfte des 16. Jahrhunderts die Primarschulen in Bern in einem äusserst schlechten Zustand befanden. In der Stadt Bern gab es zu jener Zeit gerade deren drei. Der Unterricht beschränkte sich auf die Fächer Lesen, Schreiben, Psalmensingen und Auswendiglernen von religiösen Texten. Ob es in dieser Zeit auf dem Land bereits Primarschulen gegeben hat, ist nicht bekannt.

Erst die Reformation brachte bezüglich der Primarschulbildung einige Fortschritte. Die Regierung wollte die schnelle Verbreitung der neuen Lehre auf dem ganzen Staatsgebiet gewährleisten und verpflichtete zu diesem Zweck mittels der Erlasse von 1532, 1533 und 1581 die Geislichen, den Kindern Religionsunterricht zu erteilen. Damit wurde der eigentliche Grundstein zu einer Primarschulbildung auf breiterer Basis gelegt. Zu Beginn des 17. Jahrhunderts erteilte die Regierung den Gemeinden die Erlaubnis zu Schulgründungen, die aber schon bald wieder bewilligungspflichtig wurden, da die Regierung befürchtete, die Gemeinden würden aus finanziellen Problemen heraus billige ausländische Lehrer anstellen, was allenfalls zu religiösen Schwierigkeiten führen könnte, sofern diese Lehrer nicht reformiert wären. Die Anfänge des Primarschulunterrichts waren jedenfalls bescheiden. Der Unterricht fand mit Rücksicht auf die häuerliche Bevölkerung meistens nur im Winterhalbjahr statt. Das Unterrichtsprogramm umfasste Lesen, Schreiben und Religion (Katechismus).

Das erste gedruckte Berner Schulreglement stammt aus dem Jahr 1675 und betrifft die Primarschulen. Einige wichtige Punkte sind (nach Kummer 1874, 28f.):

- In allen Gemeinden sollen Schulen eingerichtet werden.
- Die Gemeinden haben für eine geeignete Infrastruktur zu sorgen.

- Die Winterschule dauert vom 1. November bis zum 1. April.
- Es ist wünschbar, dass der Unterricht im Sommer fortgesetzt wird.
- Die Schulfächer sind: Beten, Lesen, Schreiben, Singen und Katechismus.
- Zur Durchsetzung der Disziplin ist der massvolle Einsatz der Rute empfohlen.
- Der Lehrer bekommt ein festes Gehalt.
- Die Erwachsenen müssen ebenfalls am Religions- und Gesangsunterricht teilnehmen.
- Der Kirchenrat besucht die Schule wöchentlich oder vierzehntäglich.
- Nachlässige Kinder oder Eltern werden verwahrt und schlimmstenfalls bestraft.

Diese Schulordnung wurde 1676 ins Französische übersetzt und in der Waadt eingeführt. Sie behielt in Bern über hundert Jahre lang seine Gültigkeit. Sie wurde 1720, 1769 und 1788 neu gedruckt, blieb aber im wesentlichen unverändert. Die Zahl der Primarschulen nahm kontinuierlich zu. Das Berner Staatsgebiet hatte 1798 knapp 220'000 Einwohner (der Jura gehörte zu dieser Zeit noch zu Frankreich) und rund 500 Primarschulen. Eine gewisse schulische Infrastruktur schien also vorhanden zu sein. Die Ergebnisse des Unterrichts gaben allerdings verschiedenerseits zu Klagen Anlass. Die Lehrer verfügten nicht über die geringste pädagogische Ausbildung und die Schüler besuchten den Unterricht alles andere als regelmässig. Der Erziehungsminister der Helvetischen Republik wollte der schlechten Qualität der Primarschulbildung abhelfen, indem er sich der Lehrerausbildung annahm. Heinrich Pestalozzi wurde engagiert, um in Burgdorf ein Lehrerseminar zu gründen und zu führen. Das Unternehmen war aber nicht von langer Dauer, da die Zeit der Helvetischen Republik relativ schnell vorüber war. Pestalozzi musste Burgdorf verlassen, um 1804 zuerst in Münchenbuchsee und ab 1805 schliesslich in Yverdon sein Werk fortzuführen. Was von der Helvetischen Republik und von Pestalozzi im Berner Schulwesen schliesslich geblieben war, waren dann eigentlich nur einige gut ausgebildete Lehrer aus der Zeit des Burgdorfer Seminars.

Nach der Zeit der Helvetischen Republik wurde durch die Autonomie der Waadt und des Aargaus das Gebiet des Kantons Bern zunächst in etwa auf das heutige Kantonsgebiet verkleinert. Mit einer ziemlich ausführlichen Umfrage versuchte die Regierung 1804 den Stand der Entwicklung des Schulwesens im Kanton zu ergründen. Die Ergebnisse dieser Umfrage waren ernüchternd. Einige der wichtigsten Punkte (nach Kummer 1874, 39f.):

- Es gab Schulhäuser, die als unbewohnbar bezeichnet werden mussten.
- Es gab Lehrer, die nicht einmal rechnen konnten.
- Die Schülerzahlen lagen in über 150 Schulen über 100 pro Klasse und in fast 50 Schulen über 150. Es gab sogar Schulen mit 250-350 Schülern pro Klasse.
- Die Schüler wurden nicht in Gruppen eingeteilt und traten zu jung in die Schule ein (mit 3 oder 4 Jahren).
- Es war kaum Unterrichtsmaterial vorhanden.
- Der Unterricht war mechanisch und phantasielos.

Ein weiteres Mal wurde der Regierung klar vor Augen geführt, dass bezüglich der Primarschulbildung dringend etwas unternommen werden musste. Folgende Massnahmen drängten sich auf: Erhöhung der Zahl der Primarschulen, Zulassung zum Unterricht nur für Kinder ab sechs

Jahren, Verbesserung des Unterrichtsmaterials, Lohnerhöhungen für Lehrer, Aufteilung der Schüler in Klassen, Einführung einer Lehrerausbildung etc.. 1807 wurden die Ziele der Primarschulausbildung in einer Schrift zur Lehrerausbildung wie folgt umschrieben:

"L'enseignement doit être approprié aux diverses destinations de l'homme. Si l'ouvrier était élevé comme le savant, le campagnard comme le citoyen, cette éducation ne répondrait nullement à leur vocation. Dans l'école populaire, il faut, en général se borner au strict nécessaire." (zit. nach Kummer 1874, 41)

1815 wurde am Wiener Kongress der jurassische Teil des Bistums Basel dem Kanton Bern zugesprochen. Damit vergrösserte sich das Kantonsgebiet und, was noch bedeutsamer war, der neue Kantonsteil war im wesentlichen französischsprachig. Für die Entwicklung des Schulwesens in denjenigen der neuen Gebiete, die noch heute zum Kanton Bern gehören, waren vor allem die Schulen in Biel und Neuenstadt von Bedeutung. Es folgt nun ein kurzer Exkurs zur Schulgeschichte des Berner Juras (vormals zum Bistum Basel gehörend), dargestellt anhand der wichtigsten Fakten zu den obengenannten zwei Schulen. Als Basis für die Darstellung dient in erster Linie die Arbeit von Junod (1929).

Zur Schule von Biel. Bereits 1525 wird in Biel zum ersten Mal ein Schulmeister erwähnt, der für die Erteilung von Religionsunterricht angestellt war. Es schien Tradition zu sein, dass junge Priester ihre Sporen zuerst im Schuldienst abzuverdienen hatten, bevor ihnen eigene Pfarreien anvertraut wurden. Mitte des 16. Jahrhunderts wurden in Biel eine deutsche Schule und eine Mädchenschule gegründet. Die Schulordnung von 1555 war stark calvinistisch beeinflusst. Die Religion wurde zur Basis der Erziehung. Zum Unterrichtsprogramm findet man nur wenige Angaben (z.B. Schreib- und Lateinunterricht). Aus dem Jahr 1625 stammt die erste ausführliche Schulordnung, die auch detailliertere Angaben zum Unterrichtsprogramm enthält (Latein, Griechisch, Katechismus, Diktat, Grammatik und Singen). Allerdings befand sich das Schulwesen in Biel, wie auch dasjenige an anderen Orten im Bistum Basel, während des Dreissigjährigen Krieges in einer tiefen Krise. Die Schulen waren in einem schlechten Zustand, die Auswahlverfahren für die Lehrer - sofern überhaupt vorhanden - zweifelhaft und die Disziplin der Schüler vor allem im Bereich des Schulbesuchs mangelhaft. In dieser Zeit erlebten die Privatschulen eine wahre Blütezeit. Ab 1660 versuchte dann die Regierung, das öffentliche Schulwesen wieder in den Griff zu bekommen. Erst mit der Schulordnung von 1717 wurde der Unterrichtsstoff auf die verschiedenen Klassen aufgeteilt, vorher wurde in jeder Klasse ein bisschen von allem unterrichtet. Erste zaghafte Anfänge einer französischen Schule sind in Biel 1747 zu beobachten, als die französische Sprache von einem Zürcher (!) Lehrer in der Lateinschule als Fach eingeführt wurde. Die Französische Revolution brachte dann am Ende des 18. Jahrhunderts die Entwicklung des Schulwesens in Biel vor allem durch den Entzug von finanziellen Mitteln vorübergehend zum Stillstand. 1817, zwei Jahre

nachdem die Stadt bernisch geworden war, wurde am 15. September das Bieler Gymnasium eröffnet, die erste zweisprachige Schule im Kanton Bern. Die Aufnahmebedingungen waren nicht sonderlich streng: Kenntnisse in Lesen und Schreiben in der Muttersprache, Beherrschung der vier Grundoperationen im Rechnen und ein Alter von mindestens 9 Jahren. Das Unterrichtsprogramm umfasste folgende Fächer (es wurde ab 1820 noch durch Turnen ergänzt) (nach Junod 1929, 73f.):

1. Klasse:	Deutsch, Französisch, Schreiben, Sprechen, Logik, Stil
2. Klasse:	Schreiben, Deutsch, Französisch, Zeichnen
3. Klasse:	Arithmetik, Geometrie, Algebra, Mechanik, Geographie, Mathematik
4. Klasse:	Geographie, Geschichte, Naturwissenschaften, Ethik, Religion, Logik
5. Klasse:	Latein, Griechisch (Vorbereitung auf die <i>Académie</i>)
[6. Klasse:	Singen]

Fig. 14: Kanton Bern: Unterrichtsprogramm am zweisprachigen Gymnasium in Biel, 1817

In den ersten Jahren nach der Gründung entwickelte sich das neue Gymnasium prächtig. Mit der Zeit erwachsen jedoch aus der Zweisprachigkeit des Unterrichts diverse Schwierigkeiten, die dazu führten, dass dieser Versuch mit der zweisprachigen Schule de facto bald wieder abgebrochen wurde, denn die französischsprachigen Schüler wurden zum Besuch von Vorbereitungsklassen verpflichtet, wo ihnen soviel Deutsch beigebracht wurde, dass sie anschliessend dem nunmehr ausschliesslich deutschen Unterricht folgen konnten. Hier finden sich denn auch die ersten Spuren von Unterricht im Fach Deutsch als Fremdsprache im Kanton Bern.

Zur Schule von Neuenstadt. Um 1640 wurde in Neuenstadt (La Neuveville) eine Lateinschule gegründet. Noch vierzig Jahre später war aber das Pflichtenheft des Lehrers recht rudimentär:

“Avant toute chose, il doit être capable d'apprendre les enfants à craindre Dieu et à garder ses commandements. Et après qu'il soit capable de les apprendre à lire et à écrire.” (zit. nach Junod 1929, 11f.)

1752 wurde in Neuenstadt eine neue Schulordnung erlassen, die den Beginn einer eigentlichen Volksschule markiert. Neben der *Ecole latine*, deren Besuch den Schülern vorbehalten war, die von den Lehrern für fähig gehalten wurden, wurden drei weitere Klassen erwähnt. Die erste Klasse war für alle Mädchen und Knaben ungeachtet ihrer Herkunft bestimmt, die das Alter von vier Jahren er-

reicht hatten. Das Unterrichtsprogramm umfasste Lesen Schreiben und Religion. Nach der ersten Klasse wurden die Schüler nach Geschlechtern getrennt: die Mädchen besuchten die zweite, die Knaben die dritte Klasse, vorausgesetzt, sie hatten die erste Klasse erfolgreich hinter sich gebracht.

1.5.2. Von 1830 bis zur Jahrhundertwende

Die Berner Verfassung vom 31. Juli 1831 war Ausgangspunkt diverser Neuerungen im bernischen Schulwesen. Sie steht für den Beginn einer neuen Epoche und hatte den Erlass verschiedener Gesetze zur Folge, auf die hier nicht im einzelnen eingegangen werden soll. Die wesentlichsten Änderungen sind (nach Gobat 1917, 239):

- Eröffnung von zwei Lehrerseminaren (1833 für Deutschsprachige in Münchenbuchsee und 1837 für Französischsprachige in Pruntrut)
- Gründung verschiedener Sekundarschulen im ganzen Kantonsgebiet
- Schaffung eines Gymnasiums (*Gymnase supérieure*) in Bern (1834)
- Gründung der Universität Bern (1834)

Neben der Gründung der obengenannten Institutionen brachten die aus den Verfassungsbestimmungen resultierenden Gesetze auch verschiedene Änderungen für die innere Organisation der verschiedenen Schulstufen. Im Bereich der Primarschulen bedeutete dies unter anderem auch die Einführung einer neunjährigen Schulpflicht für Schüler ab 6 Jahren. Das Unterrichtsprogramm umfasste obligatorische und fakultative Fächer. Obligatorisch waren Religion, Muttersprache, Rechnen, Schreiben und Singen. Fakultativ waren Zeichnen, Geschichte, Geographie, Naturkunde, Staatskunde, Buchhaltung und Hauswirtschaft. Die Gehälter der Lehrer blieben auch nach dem neuen Schulgesetz in der Kompetenz der Gemeinden. Die neuen Vorschriften für den Primarschulunterricht waren für die Zeit sehr anspruchsvoll, der Fächerkatalog reichhaltig. Das Problem bei der Durchsetzung dieser Vorschriften war einmal mehr die mangelnde Lehrerausbildung.

"Telle était cette excellente loi de 1835 [Primarschulgesetz]. Pleine d'une confiance idolâtre dans l'école populaire, elle en attend l'impossible et lui impose une tâche au-dessus de ses forces." (Kummer 1874, 99)

Die beiden neu gegründeten Lehrerseminare in Münchenbuchsee und Pruntrut boten zwar eine dreijährige Lehrerausbildung an, konnten jedoch selbstverständlich den grossen (Nachhol-)Bedarf allein nicht decken. Die neuen Lehrerinnenseminare in Oberbipp (gegründet 1838, später nach Hindelbank verlegt) und in Delsberg (gegründet 1846) leisteten zwar ebenfalls wertvolle Beiträge an die Lehrerinnenausbildung, konnten aber auch nicht verhindern, dass noch lange Zeit zahlreiche überhaupt nicht ausgebildete Lehrer und Lehrerinnen auf dem Berner Kantonsgebiet im Primarschulbereich unterrichteten.

Nach einem gescheiterten Versuch 1834 wurde 1839 auch im Bereich des Sekundarschulwesens eine Reorganisation durchgeführt. Nach dem neuen Gesetz hatte die Sekundarschulbildung folgende Ziele:

"[...] donner aux élèves qui ont reçu une instruction élémentaire suffisante, une culture plus étendue et plus approfondie que celle qu'ils peuvent puiser dans les écoles primaires, ou de leur faire acquérir les connaissances préparatoires nécessaires à l'exercice d'une profession technique relevée." (zit. nach Kummer 1874, 84)

Das Unterrichtsprogramm umfasste folgende Fächer: Religion, Französisch, Deutsch, Mathematik, Geographie, Geschichte, Naturkunde, Physik, Technik, Landwirtschaft, Buchhaltung, Schönschreiben, Zeichnen und Singen. Das Gesetz erlaubte, ausser diesen Fächern auch den Unterricht in alten Sprachen oder in anderen, modernen Fremdsprachen. Die Sekundarschulbildung dauerte mindestens vier Jahre. Um aufgenommen zu werden, mussten die Schüler mindestens zehn Jahre alt sein und über vom Erziehungsdepartement separat festgelegte Grundkenntnisse in verschiedenen Fächern verfügen. Nach Abschluss der Sekundarschule sollten die Schüler in der Lage sein, einen Beruf zu erlernen und anschliessend ins Berufsleben überzutreten.

Das wegen seiner zahlreichen Neuerungen heftig umstrittene Grundgesetz für das Schulwesen vom 26. Juni 1856 (definitive Fassung vom 2. Mai 1862) brachte dann in Form von Folgegesetzen zu den einzelnen Schulstufen erneut substantielle Änderungen im Bereich der äusseren und inneren Organisation der Berner Schulen. Die Schulen wurden in Volksschulen (*Ecoles populaires*) und weiterführende Schulen (*Ecoles scientifiques*) unterteilt. Die Volksschulen umfassten nun die Primarschulen (*Ecoles primaires*), die Realschulen (*Ecoles réales*) und die Progymnasien (*Progymnases*). Realschulen und Progymnasien wurden ihrerseits unter dem Begriff Sekundarschulen (*Ecoles secondaires*) zusammengefasst. Die weiterführenden Schulen waren in zwei Stufen unterteilt: die Kantonsschulen (*Ecoles cantonales*) mit Literar- und Realabteilung (*Sections littéraire et réelle*) einerseits und die Universität andererseits.

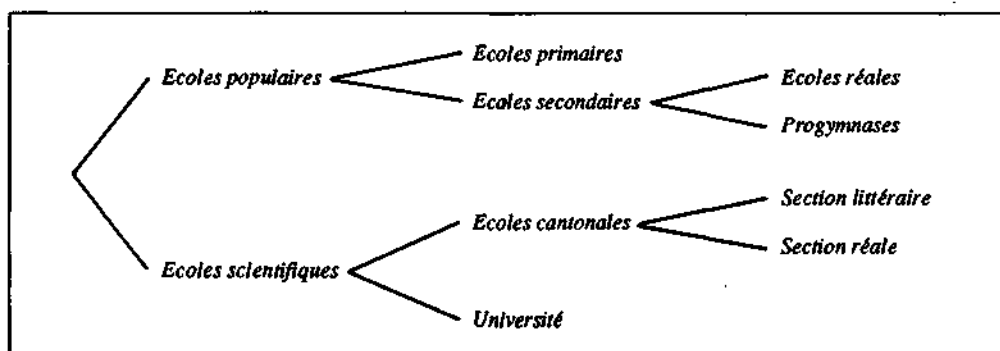


Fig. 15: Kanton Bern: Organisation des Schulwesens nach dem Gesetz vom 24. Juni 1856

Für die Primarschulen war die wesentlichste Neuerung, dass die Kinder nicht mehr alle miteinander unterrichtet wurden, sondern dass nun der Unterricht für diese Stufe in drei verschiedene Niveaus aufgeteilt wurde. Die Schulpflicht begann mit sechs Jahren und dauerte insgesamt zehn Jahre. Mit dem Primarschulgesetz vom 1. Mai 1870 wurde die obligatorische Schulzeit auf neun Jahre herabgesetzt. Neu kam mit diesem Gesetz auch fakultativer Deutschunterricht für die Schüler französischer Muttersprache hinzu. Das Primarschulgesetz vom 6. Mai 1894 brachte die letzten Änderungen vor der Jahrhundertwende. Das Ziel der Primarschulausbildung bestand nun nicht mehr bloss in der reinen Wissensvermittlung, sondern *expressis verbis* auch in der Förderung der geistigen Fähigkeiten, der sozialen Erziehung, der Charakterschulung und der Förderung der körperlichen Entwicklung. Das Unterrichtsprogramm umfasste folgende obligatorische Fächer: christliche Religion, Muttersprache, Arithmetik, praktische Geometrie, Naturkunde, Geographie, Geschichte (Schweiz und Kanton Bern), Singen, Zeichnen, Turnen (für Knaben) und Handarbeit (für Mädchen).

Für die Sekundarstufe war die Ausgangslage folgende: Im alten, d.h. deutschsprachigen Kantonsteil waren die meisten Sekundarschulen von Privatpersonen gegründet worden. Die zu entrichtenden Schulgelder waren recht hoch. Mit der Zeit wurden diese Schulen dann von den Gemeinden übernommen, die die Schulgelder abschafften, das Unterrichtsmaterial kostenlos abgaben und die Gehälter der Lehrer entscheidend verbesserten. Die jurassischen Sekundarschulen im neuen Kantonssteil waren durchwegs städtische Schulen. Das neue Sekundarschulgesetz (*Loi sur les écoles secondaires*) vom 24. Juni 1856 brachte unter anderem folgende Änderungen (nach Gobat 1917, 258):

- Die Progymnasien unterstanden neu auch dem Sekundarschulgesetz.
- Die Schulen der Sekundarstufe wurden für jedermann zugänglich (Volksschulen) und in zwei Arten unterteilt: *Ecoles secondaires* und *Progymnases*.
- Die Unterrichtsfächer in der Sekundarschule waren die gleichen wie in der Primarschule, ausser dass die zweite moderne Fremdsprache (Deutsch oder Französisch) obligatorisch war.
- Latein und Griechisch waren nur für die *Section littéraire* des Progymnasiums obligatorisch. Griechisch konnte auch durch Englisch oder Italienisch ersetzt werden.
- Latein und Griechisch waren fakultativ für die *Section scientifique* oder *réale* des Progymnasiums.
- Englisch, Italienisch und militärische Übungen waren für beide Abteilungen des Progymnasiums fakultativ.

Das Übertrittsalter wurde bei zehn Jahren belassen, die Sekundarschulzeit dauerte 6 Jahre. Die Schüler mussten monatlich ein Schulgeld von 5-10 Franken entrichten. Ziel der *Ecole secondaire* war die Vorbereitung auf das Berufsleben, das des Progymnasiums die Vorbereitung auf die Oberstufe des Gymnasiums. Zu dieser Zeit gab es in folgenden Ortschaften Progymnasien: Bern, Burgdorf, Biel, Delsberg, Neuenstadt, Pruntrut und Thun; im heute noch zum Kanton Bern gehörenden französischsprachigen Gebiet waren es also deren zwei (Biel und Neuenstadt). Im gleichen Gebiet bestand schon eine Sekundarschule, und sieben weitere wurden bis zur Jahrhundertwende noch gegründet (nach Junod 1929, 103f.):

<u>Ort</u>	<u>Gründungsjahr</u>
Laufen	1839
St-Imier	1859
Moutier	1869
Biel	1871
Tramelan	1871
Corgémont	1873
Tavannes	1892
Reconvilier	1904

Fig. 16: Kanton Bern: Sekundarschulgründungen im Berner Jura bis zur Jahrhundertwende

Für die *Ecoles cantonales* wurde am 26. Juni 1856 ein neues Schulgesetz erlassen (*Loi sur les écoles cantonales*). Darin wurde festgehalten, dass der Kanton in Bern und in Pruntrut je eine Kantonschule einrichten und unterhalten wollte. Das Unterrichtsprogramm umfasste folgende Fächer (nach Kummer, 1874, 153):

<u>Section littéraire:</u>	Religion, Latein, Griechisch, Hebräisch, Deutsch, Französisch, Geschichte, Geographie, Arithmetik, Buchhaltung, Geometrie, Algebra, Naturkunde, Physik, Schönschreiben, Zeichnen, Singen, Turnen, militärische Übungen
<u>Section réelle:</u>	Religion, Deutsch, Französisch, Englisch, Italienisch, Geschichte, Geographie, Mathematik, Physik, Chemie, Naturkunde, Schönschreiben, Zeichnen, Turnen, militärische Übungen

Fig. 17: Kanton Bern: Unterrichtsprogramm der Kantonsschulen, 1856

Die Schüler mussten beim Eintritt in die Schule zehn Jahre alt sein und über die nötige Vorbildung verfügen. In Bern gab es eine spezielle Vorbereitungsschule (*Ecole élémentaire préparatoire*), die vier Jahre dauerte und den Schülern das notwendige Vorwissen vermittelte, um in die Kantonschule übertreten zu können. Für den Unterricht in der *Ecole cantonale* wurde ein Schulgeld erhoben. Die Einführung der *Section réelle* erwies sich als grosser Erfolg, stellte aber mit der Zeit für die Existenz der *Section littéraire* eine ernste Gefahr dar, da deren Unterrichtsprogramm sich mit unter anderem total 55 Stunden Latein, 14 Stunden Griechisch, 11 Stunden Religion und 9 Stunden Zeichnen stark von den Schülerbedürfnissen weg entwickelt hatte. Das Schulgesetz von 1870/71 brachte nochmals einige Änderungen, die mit zum Weiterbestehen der *Section littéraire* beitrugen. Den naturwissenschaftlichen Fächern (z.B. Einführung des Fachs Chemie in der *Section littéraire*) wurde im gymnasialen Unterricht - auf Kosten der alten Sprachen - nun mehr Beachtung geschenkt.

1.5.3. Der Deutschunterricht bis zum Ende des 19. Jahrhunderts

Die ehemals umfangreichen französischsprachigen Gebiete des Kantons Bern blicken auf eine sehr wechselhafte Geschichte zurück. So war die Waadt zwar von 1536-1798 bernisches Untertanengebiet, wurde aber 1798 unabhängig und trat 1803 als selbständiger Kanton der Eidgenossenschaft bei. Der Jura wurde am Wiener Kongress 1815 dem Kanton Bern zugesprochen, krönte jedoch seine Autonomiebestrebungen 1978 mit der Loslösung vom Kanton Bern und der Bildung eines eigenen Kantons. So ist das französischsprachige Gebiet des heutigen Kantons Bern auf 3 Amtsbezirke im Südjura zusammengeschrumpft.

Im 19. Jahrhundert war Pruntrut das schulische Zentrum des neuen Kantonsteils Jura. Wie schon im Kapitel 1.2.4. beschrieben, war der Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht im Gebiet des Juras vor dem 20. Jahrhundert praktisch bedeutungslos, da aus politisch-historischen Gründen - wenn überhaupt - Deutsch als Muttersprache unterrichtet wurde. Der erste ernst gemeinte Versuch, auch im französischsprachigen Gebiet einen Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht auf breiterer Basis einzuführen, machte das Sekundarschulgesetz (*Loi sur les écoles secondaires*) vom 12. Dezember 1839, in dem als Unterrichtsfächer unter vielen anderen auch gemeinsam Deutsch und Französisch genannt wurden, woraus man schliessen kann, dass beide Sprachen auf dem ganzen Kantonsgebiet unterrichtet werden sollten. Knapp zwanzig Jahre später wurde mit dem Kantonsschulgesetz (*Loi sur les écoles cantonales*) vom 26. Juni 1856 die gleiche Regelung für die Gymnasien eingeführt, und zwar sowohl für die *Section littéraire* als auch für die *Section réelle*. Im Primarschulbereich wurde mit dem Schulgesetz (*Loi sur les écoles primaires*) vom 1. Mai 1870 die Möglichkeit geschaffen, in den oberen Klassen der Primarschule einen fakultativen Deutschunterricht anzubieten.

1.6. Kanton Freiburg

Bei den folgenden Ausführungen zur Geschichte der öffentlichen Schulen im Kanton Freiburg stütze ich mich in erster Linie auf die Arbeiten von Berchtold (1846) und Favre/Berset (1914). Die Fülle der vorhandenen Informationen macht eine Beschränkung auf einige Hauptzüge der Geschichte und damit eine gewisse Generalisierung in der Darstellung unumgänglich. Die Gliederung dieses Kapitels folgt derjenigen der Hauptquelle und orientiert sich demnach im wesentlichen an den Schulstufen. Auf das bedeutungsvolle und umfangreiche Werk des grossen Pädagogen Père Girard, der in Freiburg gelebt und gewirkt hat, kann nur in Form der Beschreibung der Ergebnisse seiner Arbeit eingegangen werden. Eine ausführlichere Darstellung wäre die Aufgabe einer pädagogisch ausgerichteten Arbeit und würde den thematischen Rahmen der vorliegenden kurzen Zusammenfassungen der kantonalen Schulgeschichten sprengen.

1.6.1. Die Primarschule

Der Kanton Freiburg stellt im Bereich der Geschichte des Westschweizer Primarschulwesens eine Ausnahmeerscheinung dar, denn seine Spuren reichen bis weit ins Mittelalter zurück. In der Stadt Freiburg gab es wahrscheinlich seit ihrer Gründung 1157, eventuell erst seit 1178, sicher aber seit 1181 eine Volksschule für Knaben. Diese Schule zählt nebenbei zu den frühesten öffentlichen Schulinstitutionen der Schweiz, ja sogar des deutschsprachigen Raumes. Eine zu ihrer Zeit sogar auf gesamteuropäischem Niveau praktisch einzigartige Institution war die bereits 1154 gegründete Mädchenschule.

Der Tatsache, dass es in der Hauptstadt schon so früh Schulen gab, ist es zuzuschreiben, dass auch auf dem Land verhältnismässig früh Primarschulen für Knaben eingerichtet wurden: Murten (im 13. Jahrhundert), Estavayer (1318), Romont (1430), Bulle (1484) und Greyerz (1535). Die Freiburger Mädchenschule fand auf dem Land erst viel später Nachahmer, denn die ersten derartigen Institutionen im Freiburger Hinterland stammen aus dem 19. Jahrhundert.

Wie in der ganzen Westschweiz brachte jedoch eigentlich erst die Reformation das Primarschulwesen spürbar voran. Auch in Freiburg standen Reformatoren und Gegenreformatoren in einem für die Schulentwicklung produktiven Konkurrenzverhältnis. Als Folge dieser Glaubensauseinandersetzungen wurden im 17. und 18. Jahrhundert zahlreiche Primarschulen gegründet, die, katholisch oder reformiert, alle in erster Linie religiöse Ausbildungsstätten waren. Zu Beginn rekrutierten sich die Lehrer auch im wesentlichen aus dem Klerus, nicht zuletzt deswegen, weil ein akuter Lehrermangel herrschte und Laien nur selten über das für den Lehrerberuf notwendige Wissen und Können verfügten. Die Lehrergehälter auf dem Lande setzten sich aus vier Faktoren zusammen: Kapitalgewinne aus dem Vermögen der Kirche (Erbschaften), Lehrerlohn aus der (Kirch-)Gemeindekasse, Beiträge der Dorfbewohner und Schulgeld der Schüler. Weil die so zusammengekommenen Summen meist äusserst bescheiden waren, mussten die Lehrer vielfach noch einem Zweitberuf nachgehen, um ein ausreichendes und gesichertes Auskommen zu haben. Im Gegensatz dazu waren die Lehrer in der Stadt angemessen und regelmässig bezahlt. Bis zum Ende des 18. Jahrhunderts umfasste das Unterrichtsprogramm der Freiburger Primarschulen im wesentlichen vier Fächer: Katechismus, Lesen, Schreiben und Rechnen, wobei die beiden letzteren oftmals fakultativ waren.

Während der kurzen Zeit der Helvetischen Republik (1798-1803) wurde das Schulwesen direkt dem Staat unterstellt. So wie die Schulen bis anhin auf Gemeinde- oder Kirchgemeindeebene in erster Linie im Dienste der Kirche gestanden hatten, wurden sie jetzt ein Werkzeug der staatsbürgerlichen Erziehung, die Schule wurde gleichsam säkularisiert. Während dieser Zeit erlebte die Primarschule einen Aufschwung wie seit der Reformation nicht mehr, allerdings diesmal nicht aus religiösen, sondern eher aus politischen Gründen. Es wurden zahlreiche neue Schulen gegründet, die überfüllten Klassen wurden geteilt und die Zahl der Lehrer drastisch erhöht. Da es noch keine Freiburger Lehrerausbildungsstätte gab, bestand die Ausbildung der jungen Lehrer darin, in gut geführten

Schulen Praktika zu absolvieren. Einige angehende Freiburger Lehrer wurden auch ins bernische Burgdorf geschickt, um im dortigen Lehrerseminar, das von Heinrich Pestalozzi geleitet wurde, ausgebildet zu werden. Der neue Wind, der seit der Gründung der Helvetischen Republik auch im Schulwesen wehte, hatte auch einen Einfluss auf die Gestaltung des Unterrichtsprogramms. Neben den bisher unterrichteten Fächern Katechismus, Lesen, Schreiben und Rechnen kam nun neu auch Staatskunde hinzu. Für die Stundenpläne waren recht tiefe Minimalstundenzahlen gefordert, so beispielsweise im Winter, der schulischen Hauptsaison, mindestens vier Stunden Unterricht pro Tag. Der Schulbesuch war nun obligatorisch, die Dauer der Schulpflicht wurde aber je nach den Lernfortschritten der einzelnen Kinder flexibel gehandhabt.

"L'enfant ne peut pas quitter l'école qu'après avoir subi, devant le pasteur de la paroisse et la commission scolaire, un examen suffisant et avoir obtenu un certificat d'émancipation." (Favre/Berset 1914, 136)

Nach dem Ende der Helvetischen Republik ging die Verantwortung für das Primarschulwesen vom Staat wieder an den Kanton über. Es wurde ein *Conseil d'éducation* gegründet, der sich aus Laien und Geistlichen zusammensetzte und für die Organisation des Schulwesens im Kanton verantwortlich war. In der Stadt Freiburg übergab der Gemeinderat die Leitung der "petites écoles françaises" (Favre/Berset 1914, 137), wie die Primarschulen genannt wurden, dem Franziskanerorden. Im gleichen Zug wurden die Augustiner mit der Leitung der deutschen Primarschulen beauftragt und die Ursulinen mit der schulischen Ausbildung der Mädchen. 1805 wurde Père Girard zum Schulpräfekten der Stadt Freiburg ernannt.

"Pédagogue de génie, esprit actif et entreprenant, il forme des maîtres, compose des manuels, rédige des règlements et transforme en quelques années la jeunesse de la ville." (Favre/Berset 1914, 137)

Das Schulreglement vom 2. Februar 1807 erklärt den Schulbesuch für obligatorisch und kostenlos für alle. Die zu dieser Zeit recht zahlreichen kleinen Privatschulen wurden unter die Oberaufsicht der Schulbehörden gestellt. Auch die Landschulen profitierten vom Einsatz von Père Girard. Das Reglement für die Landschulen (*Règlement pour les écoles rurales*) vom 30. Juni 1819 schrieb vor, dass in jeder Kirchgemeinde eine Schule betrieben werden müsse. Für die noch immer zahlreichen ungebildeten Erwachsenen wurden sogar sogenannte *Cours complémentaires* eingerichtet, in denen sie das Versäumte nachholen konnten. Die besten Primarschulen wurden als Modellschulen ausgezeichnet und dienten als Praktikumsplätze für angehende Lehrer, die keine Stelle erhielten, wenn sie nicht in einer solchen Modellschule ihr Praktikum absolviert hatten. Die Schulausbildung für die Mädchen konnte in dieser Zeit auch entscheidend verbessert werden. Es wurden mehrere Mädchenschulen gegründet, wo neben den üblichen Primarschulfächern nun auch Handarbeit im Unterrichtsprogramm figurierte.

Unter dem Schuldekret vom 4. Juni 1823 wurden im methodischen Bereich gewisse Dinge geändert oder für fakultativ erklärt, die Père Girard knapp zwanzig Jahre vorher eingeführt hatte, aber auf den Freiburger 'Methodenstreit', der lange und mit Inbrunst geführt wurde, soll hier nicht näher eingegangen werden. Für uns wichtiger ist die Tatsache, dass die Behörden in jener Zeit die Gründung von Mädchenschulen sehr förderten. Die Tendenz ging eindeutig in die Richtung von getrennten Knaben- und Mädchenschulen. Ab 1833 fanden ausserdem in Hauterive Lehrerausbildungskurse für französischsprachige Freiburger Lehrer statt.

Die neue Bundesverfassung vom 4. März 1848 brachte indirekt auch im Bereich des Primarschulwesens einige Änderungen. Vor dem Hintergrund des verlorenen Sonderbundskrieges wurde vor allem die Verbindung zwischen Schule und Kirche weiter gelöst. Die aus der Verfassung hervorgehenden Gesetze untersagten unter anderem kirchlichen Organisationen (Orden) jedes Engagement im Bereich des öffentlichen Schulwesens. Der Religionsunterricht wurde aus dem Unterrichtsprogramm herausgelöst, die Schulen wurden konfessionsunabhängig. Für die Freiburger Primarschulen war vor allem das Schulgesetz vom 28. September 1848 von Bedeutung. Nach diesem Gesetz unterstützte der Staat die Gemeinden bei der Bezahlung der durch das Schulwesen entstehenden Kosten. Das Gesetz sah ausserdem die Gründung des ersten Lehrerseminars des Kantons vor, da es bislang ja nur die Kurse in Hauterive gab. Im weiteren wurde das Unterrichtsprogramm für alle Gemeinden festgelegt, das Fach Handarbeiten für alle Mädchen für obligatorisch erklärt und ein Reglement für Vorschulen (*Ecoles enfantines*) erlassen. Das Unterrichtsprogramm für die Freiburger Primarschulen umfasste nun folgende Fächer (nach Favre/Berset 1914, 142): neben Lesen, Schreiben, Rechnen und Staatskunde (Religion war ja aus dem Programm genommen und der Kirche überlassen worden) kamen neu Geschichte, Geographie, Buchhaltung, Geometrie, Vermessung, Naturkunde, Singen, Zeichnen und Turnen hinzu. Nach den neuen gesetzlichen Vorschriften durfte nun die Klassengrösse die Zahl von siebenzig Schülern nicht mehr übersteigen. Die Dauer des Schuljahres wurde auf vierzig Wochen mit fünfundzwanzig bis zweiunddreissig Wochenstunden Unterricht festgelegt. Das Schulmaterial wurde von der Gemeinde besorgt und an bedürftige Schüler kostenlos abgegeben. Die bedeutendste Leistung des Gesetzes von 1848 war jedoch die Verbesserung der Lehrerausbildung. Um die Qualität des Unterrichts der bereits im Amte stehenden Lehrer zu verbessern, fanden schon damals jährlich Lehrerfortbildungskurse statt. Ausserdem wurde, wie schon erwähnt, ein Lehrerseminar gegründet, das anfänglich als *Section pédagogique* des *Gymnase cantonal* Schüler von sechzehn Jahren, die vorher die Sekundarschule oder das Progymnasium besucht hatten, innerhalb von zwei Unterrichtsjahren zu Lehrern ausbildete. Die Lehrerinnen wurden zu Beginn noch in der *Ecole normale* in Lausanne im Nachbarkanton ausgebildet. Später wurde dann in der Freiburger Sekundarschule ein spezieller Studiengang für angehende Lehrerinnen geschaffen. Die Vorschulen waren zwar schon lange vom Gesetz vorgesehen, wurden aber erst am 26. Februar 1851 mit einem Reglement, das auch in die Tat umgesetzt wurde, eigentlich geschaffen. Diese Institutionen waren vor allem in bevölkerungsreichen Städten und Gemeinden für Kinder von vier bis sieben Jahren vorgesehen. Das Programm unterschied sich wahrscheinlich kaum wesentlich

von dem heutiger Vorschulen, denn das Ziel war, die Kinder sinnvoll zu beschäftigen und die Entwicklung ihrer Fähigkeiten durch Spiele und verschiedene Übungen zu fördern und zu unterstützen. Im Jahr 1857 kamen in Freiburg wieder konservative Kräfte an die Regierung. Das Fendel der Schulentwicklung schlug wieder zurück und der Unterricht sollte wieder von religiösem und patriotischem Gedankengut geprägt sein. Die Bestimmungen des Schulgesetzes von 1848 wurden zwar beibehalten, aber sie wurden mit einem Dekret am 12. Januar 1858 ergänzt. Diese Ergänzungen betrafen in erster Linie das Unterrichtsprogramm. Das breite Fächerangebot von 1848 wurde verkleinert und durch scheinbar Fehlendes wiederum erweitert. Folgende Fächer wurden nun ab 1858 unterrichtet: Religion, Biblische Geschichte, Lesen, Schreiben, Grammatik, Rechnen, Geographie und Schweizer Geschichte. Die Gesetze von 1870 und 1874 brachten wenigstens zum Teil die nun verloren gegangenen Unterrichtsfächer wieder in die Primarschulen zurück: Turnen wurde obligatorisch und Singen wurde wieder eingeführt. Im übrigen wurde das Lehrerseminar 1858 nach Hauterive verlegt, wo es 1868 mit einem neuen Gesetz und 1877 mit einem neuen Schulreglement noch einmal gründlich reorganisiert wurde. Die Kurse dauerten nun drei Unterrichtsjahre, und die Voraussetzung für den Eintritt war eine abgeschlossene Primarschulbildung.

Mit dem Schulgesetz vom 17. Mai 1884 und dem Schulreglement vom 8. August 1889 wurde die Organisation der Freiburger Primarschule noch einmal gestrafft und den Bedürfnissen der Zeit angepasst. Die maximale Klassengrösse wurde auf 70 Schüler festgelegt. Die obligatorische Schulzeit umfasste für Mädchen das Alter von sieben bis fünfzehn und für Knaben von sieben bis sechzehn Jahren. In der Stadt Freiburg dauerte die Primarschule bloss sechs Jahre, wobei die Schüler verpflichtet waren, nachher eine weiterführende Schule zu besuchen. 1895 wurde das Freiburger Schulwesen noch um einen Schultyp reicher. Mit dem Schulreglement vom 7. Februar 1895 wurden die sogenannten *Ecoles primaires supérieures* gegründet. Das Ziel dieser Schulen war es, die Bildung derjenigen Schüler zu vervollständigen, die bereits vor dem Ende der Schulpflicht das übliche Schulprogramm durchlaufen hatten. Der Unterricht in den *Ecoles primaires supérieures* dauerte zwei Jahre und war für alle Knaben obligatorisch, die die Schule vor dem vollendeten vierzehnten Altersjahr abgeschlossen hatten.

1.6.2. Die Sekundarschule

Die Geschichte des Freiburger Sekundarschulwesens beginnt in der zweiten Hälfte des 16. Jahrhunderts, als der zum Probst beförderte Domherr Pierre Schneuwly mit der Gründung der *Chambre des Scholarques* 1575 dem Freiburger Schulwesen entscheidende neue Impulse gab. Diese *Chambre des Scholarques*, eine Art Erziehungsrat, sollte das Niveau der Schulausbildung durch die Gründung einer weiterführenden Schule anheben. Dieses Projekt wurde sofort in die Tat umgesetzt, und 1577 konnte eine Institution eröffnet werden, in der das Trivium der Sieben Freien Künste unterrichtet wurde: Grammatik, Rhetorik und Dialektik. Damit war eigentlich der Grundstein zum *Col-*

lège St-Michel in Freiburg gelegt. Schneuwly verfolgte seine Pläne auch nach diesem Erfolg weiter und wollte in Freiburg ein 'richtiges' *Collège* mit komplettem Programm unter der Führung der Jesuiten errichten. Mit der Zustimmung und der Unterstützung von Papst Gregor XIII. konnte dieser Plan in die Tat umgesetzt werden. 1580 kamen in Freiburg zwei Jesuitenlehrer an (darunter der in Freiburg noch heute bekannte Petrus Canisius), die die Errichtung und den Betrieb dieser Schule sicherstellen sollten. Zuerst war das *Collège* in drei Häusern in der Lausannegasse untergebracht, bis schliesslich nach sechzehn Jahren 1596 sogar ein eigenes Gebäude für das *Collège* eingeweiht werden konnte.

Wie überall bedeutete die Aufhebung des Jesuitenordens 1773 auch für das Freiburger *Collège* einen harten Schlag. Die Schule ging organisatorisch in die Hände des Staates über. Glücklicherweise blieben die meisten ehemaligen Jesuiten - nun als Laien - der Schule als Lehrer erhalten. Als zusätzliche Komplikation kam in jener Zeit dazu, dass das Gebäude des *Collège* von 1798 bis 1800 den französischen Truppen während ihrer Besatzungszeit als Lazarett zu dienen hatte. Der Unterricht konnte zwar weitergeführt werden, allerdings unter erheblich eingeschränkten räumlichen Verhältnissen. 1814 wurde das Verbot des Jesuitenordens aufgehoben, und die Freiburger Regierung entschloss sich 1818, die Geschicke des *Collège* wieder in die Hände der Jesuiten zu legen. Dieser Entscheidung waren ausgedehnte politische Auseinandersetzungen zwischen liberalen und konservativen Kräften vorausgegangen, in denen schliesslich die Konservativen obsiegten.

"Two factors had helped weigh the balance in favour of the conservative case: the Bishop's letter to the *Grand Conseil* [...] and the intervention of Bern's Secret Council advising against receiving the Jesuits, which had the opposite effect of the one intended by arousing the indignation of the Fribourg government at this undue interference. The decision set the course of Fribourg's educational and cultural direction for the next 30 years, and crystallized the goals and forces of the liberal minority."

(Ashe 1971, 17)

Man sieht, dass mit dem *Collège St-Michel* in Freiburg die Wurzeln der weiterführenden Schulausbildung bis ins 16. Jahrhundert zurückreichen. Auch in anderen Ortschaften des Kantons (z.B. Romont, Estavayer und Châtel-St-Denis) wurden schon früh schulische Ausbildungsgänge angeboten, die über die Primarschulausbildung hinausführten. Man weiss, dass beispielsweise in Romont bereits im 15. Jahrhundert Latein unterrichtet wurde und dass in Estavayer schon früh ein Geistlicher lebte, der Französisch- und Lateinunterricht gab. Diese Unternehmungen beruhten jedoch alle mehr oder weniger auf privater Initiative und waren sehr eng mit den Lehrpersonen verbunden. Von einem öffentlichen Sekundarschulwesen auf breiterer Basis kann eigentlich erst ab dem 19. Jahrhundert gesprochen werden. 1823 wurde die erste offizielle - übrigens konfessionell neutrale - Sekundarschule in Freiburg gegründet. Das Unterrichtsprogramm umfasste unter anderem Französisch, Deutsch, Mathematik und Geschichte. Die einzige Zulassungsbedingung war eine abgeschlossene Primarschulausbildung. Drei Jahre später eröffneten die Jesuiten in Estavayer eine Filiale des *Collège St-Michel*, und bereits 1804 war in Châtel-St-Denis ausgehend von einer Stiftung eine Sekun-

darschule gegründet worden. Die Sekundarschulausbildung hatte aber zu Beginn einen schweren Stand. 1834 sollte mit einem Gesetz erreicht werden, das im Kanton fünf Sekundarschulen geschaffen würden - das Gesetz wurde abgelehnt. 1835 stand in Freiburg ein Projekt zur Schaffung einer *Ecole moyenne centrale* zur Abstimmung - dieses Projekt wurde mit Stichtenscheid des Grossratspräsidenten angenommen, und so konnte 1836 diese Institution eröffnet werden. Das Unterrichtsprogramm umfasste folgende Fächer: Religion, Französisch, Deutsch, Buchhaltung, Zeichnen, Mathematik, Geographie und Schweizergeschichte. Die Ausbildung dauerte zwei Jahre. Mit dem neuen Schulgesetz vom 16. Juni 1845 wurde die *Ecole moyenne centrale* dann neun Jahre nach ihrer Gründung in die *Ecole secondaire française* umgewandelt, die dann wieder unter der Oberaufsicht des Bischofs stand.

Erstaunlicherweise existierte bis 1848 keinerlei gesetzliche Basis für den Sekundarschulunterricht. Erst das Schulgesetz von 1848 sah in jedem Bezirk die Errichtung einer Sekundarschule vor. Das Unterrichtsprogramm der ehemaligen *Ecole moyenne* wurde durch folgende Fächer erweitert: Staatskunde, Vermessung, Naturkunde, Physik, Singen und Turnen. Die Lehrer für die Sekundarschulen wurden wie die Primarlehrer an der pädagogischen Abteilung der Kantonsschule ausgebildet. Im Gesetz von 1848 war ebenfalls die Gründung einer *Ecole secondaire cantonale de filles* vorgesehen, die zugleich auch als Ausbildungsstätte für angehende Lehrerinnen dienen sollte. Diese Sekundarschule für Mädchen wurde 1849 eröffnet. Bereits 1857 ging die Schule vom Kanton in den Besitz der Stadt Freiburg über.

In der gleichen Zeit wurde die alte Jesuitenschule *Collège St-Michel* in eine Kantonsschule umgewandelt. Diese Umwandlung hatte auch Folgen für die innere Organisation der Schule. Es wurde beschlossen, die Schüler in der gleichen Schule geisteswissenschaftlich (*littéraire*), naturwissenschaftlich (*industriel*) und klassisch (*académique*) auszubilden.

"Le nouvel établissement comprit un cours préparatoire, où les élèves continuaient l'école primaire; un gymnase où l'on faisait trois années d'études littéraires, deux années d'études industrielles et deux années d'études pédagogiques; une académie où l'on suivait un cours de philosophie et un cours de droit." (Favre/Berset 1914, 151)

Das Schulgesetz von 1848 blieb bis 1870 in Kraft. Am 9. Mai 1870 wurde ein neues Schulgesetz angenommen, das für die Sekundarschulen Latein, Griechisch, Englisch, Italienisch, Physik und Chemie für fakultativ erklärte. Die Unterrichtsdauer wurde auf zwei Jahre festgelegt. Noch immer fehlten jedoch genaue Richtlinien für die Sekundarlehrerausbildung. Der Staat begnügte sich noch immer damit, für diese Stufe am Lehrerseminar einfach die besten Primarlehrer auszuwählen.

Das Schulgesetz vom 28. November 1874 und das Schulreglement vom 23. September 1881 schrieben - wieder einmal - vor, dass jeder Bezirk über eine Sekundarschule zu verfügen hatte. Zu dieser Zeit gab es im Kanton sechs Sekundarschulen für Knaben (Bulle, Murten, Châtel-St-Denis, Romont, Estavayer und Cornérod) und zwei Sekundarschulen für Mädchen (Freiburg und Murten).

Einzig der Sensebezirk erfüllte die gesetzlichen Forderungen nicht, denn die 1860 in Düdingen gegründete Sekundarschule war schon wieder in eine Primarschule zurückverwandelt worden. Gewissermassen dienten die unteren Klassen des *Collège St-Michel* dem Sensebezirk als Sekundarschule. Das *Collège St-Michel* gehörte zu dieser Zeit gleichzeitig der Sekundarstufe I und der Sekundarstufe II an und umfasste in den siebziger Jahren des 19. Jahrhunderts folgende Abteilungen: *Section industrielle technique*, *Section industrielle commerciale*, *Section littéraire française*, "Deutsche Litterar-Abtheilung" (DIP 1874, 29). Die *Section littéraire française* und die Deutsche Litterarabteilung dauerten je sechs Jahre und waren von einer zweijährigen Ausbildung im *Lycée* gefolgt, wo die Bildung der Schüler durch Kenntnisse in Philosophie und Naturwissenschaften ergänzt werden sollten. Das Unterrichtsprogramm an der *Section littéraire française* sah im Schuljahr 1874/75 beispielsweise folgendermassen aus (nach DIP 1874, 21ff.):

Klasse:	1.	2.	3.	4.	5.	6.	Total
Latein	9	10	6	7	7	7	46
Französisch	6	5	4	4	4	4	27
Griechisch	0	0	5	4	4	4	17
Deutsch	3	3	3	2	2	3	16
Mathematik	2	2	2	3	3	3	15
Geschichte	2	2	2	2	2	2	12
Religion	2	2	2	1	1	1	9
Geographie	1	1	1	1	0	0	4
Naturkunde	0	0	0	1	1	1	3
Buchhaltung	0	0	0	0	1	0	1
Wochenstunden:	25	25	25	25	25	25	150

Fig. 18: Kanton Freiburg: Unterrichtsprogramm der *Section littéraire française* des *Collège St-Michel* in Freiburg, 1874/75

Zum oben beschriebenen Programm für die *Section littéraire française* kamen noch sogenannte *Cours communs* hinzu, in denen die Schüler zusammen mit denen der *Section industrielle* unterrichtet wurden: Englisch (insgesamt 4 Wochenstunden), Italienisch, (2), Zeichnen (2), Modellieren (2), technisches Zeichnen (1), Singen (5), Turnen (4) und Instrumentalmusik (8, fakultativ). Die Ausbildung an der *Section industrielle technique* dauerte insgesamt sieben Jahre, wobei das letzte Jahr aus dem gemeinsamen Besuch der unteren Klasse des *Lycée* bestand. Sieht man sich zum Vergleich mit der *Section littéraire française* das Programm für angehende Techniker der *Section industrielle* an (nach DIP 1874, 5ff.), tritt die völlig verschiedene Ausrichtung der beiden Abteilungen klar zu Tage. Das unten aufgeführte fünfte Schuljahr diente der Vorbereitung auf die Zulassungsprüfungen zum Polytechnikum.

Klasse:	1.	2.	3.	4.	5.	Total
Mathematik	5	5	6	6	11	33
Französisch	6	5	4	3	2	20
Deutsch	4	4	3	3	4	18
techn. Zeichnen	0	2	3	3	4	12
Naturwissenschaft	0	0	4	4	3	11
Geschichte	2	1	2	2	1	8
Religion	2	2	1	1	1	7
Englisch	0	2	2	2	0	6
Geographie	2	2	0	0	0	4
Zeichnen	2	2	0	0	0	4
Schönschreiben	3	0	0	0	0	3
Naturkunde	0	1	1	1	0	3
Logik	0	0	0	1	1	2
Kosmographie	0	0	0	1	0	1
Wochenstunden:	26	26	26	27	27	132

Fig. 19: Kanton Freiburg: Unterrichtsprogramm der *Section industrielle technique des Collège St-Michel* in Freiburg, 1874/75

Der Unterricht in der *Section industrielle commerciale* dauerte insgesamt 5 Jahre. Im dritten und vierten Jahr wurden spezielle Kurse angeboten für Schüler, die nach der Schule bei der Post oder im Telegrafenamnt arbeiten wollten. Im weiteren gab es im *Collège St-Michel* einen speziellen Studiengang für Schüler französischer Nationalität, der vom Programm her Rücksicht auf die französischen Maturitätsprüfungen nahm.

Gegen Ende des 19. Jahrhunderts und zu Beginn des 20. Jahrhunderts wurden im Kanton Freiburg noch verschiedene andere weiterführende Schulen gegründet, auf die hier nicht weiter eingegangen werden soll:

- *Ecole secondaire professionnelle des garçons* (gegründet 1885)
- *Institut agricole* (1888)
- *Ecole supérieure de commerce pour jeunes gens* (1897)
- Technikum (1903)
- *Ecole supérieure de commerce pour jeunes filles* (1905)
- *Lycée cantonal de jeunes filles* (1909)

1.6.3. Der Deutschunterricht bis zum Ende des 19. Jahrhunderts

In den Freiburger Primarschulen gab es vor dem Ende des 19. Jahrhunderts keinen Unterricht im Fach Deutsch als Fremdsprache. Wer an Deutschunterricht interessiert war, hatte Gelegenheit, in

der zweisprachigen Kantonshauptstadt Freiburg oder im deutschsprachigen Sensebezirk eine der dortigen deutschsprachigen Primarschulen zu besuchen und dort zusammen mit deutschsprachigen Kindern dem Deutschunterricht (Deutsch als Muttersprache) zu folgen.

Die ersten Spuren von Deutschunterricht auf der Sekundarstufe finden sich erst im 19. Jahrhundert. Mit der Gründung der ersten Freiburger Sekundarschule hielt 1823 auch das Fach Deutsch Einzug in das Unterrichtsprogramm der Freiburger Schulen. Auch in der 1836 gegründeten *Ecole moyenne centrale* stand Deutsch auf dem Stundenplan. Wie aus den beiden Figuren am Ende des vorangegangenen Kapitels ersichtlich ist, hatte das Fach Deutsch gegen Ende des 19. Jahrhunderts im Fächerangebot des *Collège* eine recht zentrale Stellung. In der *Section littéraire française* kommt Deutsch insgesamt auf 16 Wochenstunden und ist damit das vierthöchst dotierte Fach, unmittelbar nach dem beiden alten Sprachen Latein und Griechisch und der Muttersprache Französisch. In der *Section industrielle technique* rückt Deutsch mit insgesamt 18 Wochenstunden sogar an die dritte Stelle vor und muss nur der Muttersprache Französisch und Mathematik, dem wichtigsten Fach dieser Abteilung, den Vortritt lassen.

Das Fach Deutsch wurde auch im Bereich der Berufsbildung unterrichtet. In der 1885 gegründeten *Ecole secondaire professionnelle* für Knaben stand Deutsch von Beginn weg als Hauptfach auf dem Stundenplan.

1.7. Kanton Wallis

Bei den folgenden Ausführungen zur Geschichte der öffentlichen Schulen im Kanton Wallis stütze ich mich in erster Linie auf die Arbeiten von Schmid (1901), Boucard (1938) und Farquet (1949). Die Fülle der vorhandenen Informationen macht eine Beschränkung auf einige Hauptzüge der Geschichte und damit eine gewisse Generalisierung in der Darstellung unumgänglich. Der folgende kurze Abriss über die Schulgeschichte des Wallis zeigt in erster Linie die Entwicklung im französischsprachigen Unterwallis. Die Schulen im deutschsprachigen Oberwallis (v.a. Brig) sind hinsichtlich der Ausrichtung dieser Arbeit weniger von Interesse und werden deshalb nur am Rande beschrieben, ohne dass dies als Wertung der Bedeutung oder der Leistungen der Oberwalliser Schulen gedeutet werden darf. Die Gliederung dieses Kapitels orientiert sich im wesentlichen an den Schulstufen.

1.7.1. Die Primarschule

Im Wallis gab es schon seit dem 13. Jahrhundert primarschulähnliche Einrichtungen. Ausgangspunkt der Entwicklung des Walliser Primarschulwesens waren die sogenannten Pfarrschulen. Schon

früh im 13. Jahrhundert wurde in bischöflichen Synodalstatuten den Geistlichen ernstlich ans Herz gelegt, sie möchten ihre Gemeindemitglieder in der Religionslehre gründlich unterrichten, was aber ohne Unterricht, wenigstens im Lesen, kaum oder nur schwer erreicht werden konnte. So wurden im 13. Jahrhundert im damals savoyischen Unterwallis an folgenden Orten Pfarrschulen eingerichtet (nach Schmid 1901, 119): Siders, Ardon-Chamoson, Martigny, Liddes, Orsières, Bagnes, Sembracher, Salvan, Monthey-Colombey, Vionnaz und Vouvry. Diese Schulen waren für die Kinder des einfachen Volkes bestimmt, denn die Adeligen liessen zu dieser Zeit ihre Kinder auf ihren Schlössern von Privatlehrern erziehen. Der Besuch dieser Pfarrschulen war fakultativ, der Unterricht wurde sowohl von Laien als auch von Geistlichen erteilt. Die Klöster waren an einer guten Entwicklung dieser Schulen sehr interessiert, denn sie rekrutierten einen grossen Teil ihres Nachwuchses aus den Abgängern dieser Institutionen. So kümmerte sich beispielsweise das Kloster am Grossen St. Bernhard besonders nachhaltig um die Schulen von Martigny und diejenigen im Val d'Entremont und das Kloster von St-Maurice um die Schulen von St-Maurice und Bagnes.

Die wachsende Beliebtheit von Schweizer Söldnern im Dienste ausländischer Heere (Reisläuferei) und die inneren Streitigkeiten im Wallis (Eroberung des Unterwallis durch das Oberwallis) stürzten das Volksschulwesen am Ende des 15. Jahrhunderts in eine tiefe Krise. Im 16. Jahrhundert mussten zahlreiche Schulen geschlossen werden. Die Reformation brachte zudem religiöse Auseinandersetzungen ins Unter- und Mittelwallis, die nicht zuletzt auch im Schulbereich ausgetragen wurden.

"Die protestantisch Gesinnten verlangten Lehrer ihrer Ansicht, die katholisch Gesinnten perhorezierten dieselben und wollten lieber keine als solche Schulen. Der damals sittlich tief gefallene, in Glaubenszweifeln befangene Klerus vieler Orte kümmerte sich nichts um Unterricht und Schule." (Schmid 1901, 121)

Die religiöse Polarisierung lähmte die Entwicklung des Primarschulwesens und stellte sogar zeitweilig seine Existenz in Frage, denn die Schulen mussten weitgehend geschlossen werden und die Eltern waren für die Ausbildung ihrer Kinder auf Privatunterricht angewiesen. 1626 leitete der Bischof von Sitten mit den Statuten einer denkwürdigen Diözesansynode wieder bessere Zeiten für den Volksschulunterricht ein. Unter anderem schrieb der Bischof vor, dass "in grösseren Ortschaften die durchgängig zerfallenen Schulen wieder hergestellt, an jenen Orten aber, wo keine waren und noch keine sind, neue errichtet werden" (zit. nach Schmid 1901, 122) sollten. Im weiteren sollten in diesen Schulen dann Knaben und Mädchen in Latein, Deutsch oder Französisch lesen und schreiben lernen, der Unterricht sollte wenigstens im Winter stattfinden und von Lehrern geleitet werden, die "im katholischen Glauben fest stehen" (zit. nach Schmid 1901, 122). Wegen der politischen Uneinigkeit im Wallis konnte dieses Dekret nicht umgehend, sondern nur allmählich in die Tat umgesetzt werden. In Sitten (und später auch in Brig) übernahmen ab 1622 die Jesuiten die Organisation des Primarschulunterrichts; in St-Maurice wurde ab 1629 die Ausbildung der Mädchen von den Zisterzienserinnen übernommen, desgleichen 1634 in Monthey und wenig später in Colombey. 1632 ist uns aus Leuk der erste Priester bekannt, der seit der Reformationszeit eine für das

Primarschulwesen bestimmte Pfründe innehatte. Weitere solche Pfarrstellen wurden noch bis ins 19. Jahrhundert hinein geschaffen. In diesen Pfarr- und Gemeindeschulen wurden Knaben und Mädchen meistens gemeinsam unterrichtet, wobei der Unterricht der Mädchen oftmals kürzer war als derjenige der Knaben.

Die letzten Jahre des 18. und die ersten des 19. Jahrhunderts brachten für das Wallis eine politisch sehr bewegte Zeit. Das Tal wurde 1798 von den Franzosen besetzt, wurde 1802 eine unabhängige Republik, um acht Jahre später als *Département du Simplon* wieder dem Französischen Reich einverleibt zu werden. 1814 trat das Wallis schliesslich der Eidgenossenschaft bei. Die bewegte politische Geschichte in dieser Zeit färbte in Form von Stagnation der Entwicklung auch auf das Schulwesen ab. Die ständig neuen Herren und Regierungen erliessen zwar zahlreiche das Schulwesen betreffende Gesetze. Die eingeführten Neuerungen konnten aber mangels Zeit kaum je richtig Fuss fassen. Die Primarschulen entwickelten sich in dieser Zeit zwar zahlenmässig, kaum aber qualitätsmässig. Noch am Ende des 18. Jahrhunderts gab es kleine Dörfer, die noch keine Schule besaßen und einige Schulen, in denen ausschliesslich Lesen unterrichtet wurde, beispielsweise in Verbier, Versegères, Vence, Lourtier oder Brusson (nach Boucard 1938, 104). Es scheint, dass auch die Resultate des Unterrichts nicht sehr zufriedenstellend waren. Ein Bericht über die Schule von Suen besagt beispielsweise folgendes:

"Tous les enfants commencent les principes de la lecture; mais sur trente, il n'y a pas trois qui apprennent à lire suffisamment parce que l'école ne peut se tenir qu'une partie de l'hiver." (zit. nach Boucard 1938, 104)

Neben diesen eher ernüchternden Berichten aus der Zeit gab es auch positive Erscheinungen, so zum Beispiel die Schule in Vétroz, die zu den besten ihrer Zeit gehört haben dürfte und bereits 1820 ein sehr ausgefeiltes Schulreglement besass. Der Artikel 7 dieses Reglements legte die Unterrichtsfächer fest und regelte die Beiträge der Eltern:

"Les régents sont obligés d'enseigner aux garçons et aux filles le catéchisme et à lire; de plus, aux garçons, des principes d'écriture et d'arithmétique; en conséquence les pères et mères doivent avoir soin que leurs enfants aient encre, plumes et papier pour aller en classe." (zit. nach Boucard 1938, 105)

Man kann davon ausgehen, dass am Ende des 18. Jahrhunderts in ungefähr der Hälfte der Walliser Primarschulen nach einem Programm wie in Vétroz unterrichtet wurde. An einigen Orten kam auch noch das Fach Singen dazu. Im Bereich der Lehrmittel war die Situation äusserst prekär, denn das einzige benutzte Werk, das die Bezeichnung 'Schulbuch' verdiente, war das "Alphabet", Hilfsmittel zum Lesen- und Schreibenlernen. Für alles weitere waren die Kinder angehalten, einfach von zu Hause mitzubringen, was sie konnten. So waren die Unterrichtsmaterialien - abgesehen vom angesprochenen Lesekursus - von Schüler zu Schüler verschieden und die Lehrer befanden sich in einer

wenig beneidenswerten Situation. Die mangelnde Einheitlichkeit des Unterrichtsmaterials hatte auch Auswirkungen auf die Unterrichtsmethoden.

"Les enfants venaient à tour de rôle, avec leur livre ou leur parchemin, au bureau du maître; après quelques minutes de lecture, ils retournaient à leur place pour s'exercer à prononcer les lettres, les syllabes, les mots indiqués par le régent, on encore apprendre par coeur une question du catéchisme. Quand tous avaient passé au bureau, on recommençait jusqu'à l'heure du retour à la maison. Dans les écoles plus avancées, le tour de l'écriture suivait celui de la lecture. Il n'y avait aucun exercice d'ensemble." (Boucard 1938, 113f.)

Die jährliche Dauer der Primarschulbildung war von Ort zu Ort verschieden und variierte zwischen zwei und über fünf Monaten, ja sogar ganzjährige Schulen gab es bereits, beispielsweise in Chable, Arbaz, Sitten, St-Maurice und Martigny. In der Regel besuchten die Kinder im Alter von sieben bis zwölf Jahren die Primarschule. Die tägliche Unterrichtsdauer war noch viel uneinheitlicher. Am Ende des 18. Jahrhunderts präsentierte sich die Situation folgendermassen (nach Boucard 1938, 121):

- 10-15% der Schulen: 3 Std./Tag
- 40% der Schulen: 4-5 Std./Tag
- 20-25% der Schulen: 5-6 Std./Tag
- 20-25% der Schulen: 6 und mehr Std./Tag

In den ersten 25 Jahren des 19. Jahrhunderts konnten die Stundenzahlen erheblich gesteigert werden. Im französischsprachigen Teil des Wallis hatten 1799 nur 20-25% der Schulen 6 und mehr Stunden Unterricht pro Tag, 1826 waren es bereits 60%. Die Auswirkungen dieser Schulausbildung auf den Stand der Volksbildung waren jedoch bescheiden, kaum die Hälfte der Walliser über zwölf Jahren konnte Lesen oder Schreiben. Die Klagen über das marode Schulsystem häuften sich, und die Regierung sah sich gezwungen, etwas zur Verbesserung des Walliser Schulwesens zu tun. Das erste Walliser Schulgesetz wurde zwar 1828 geschaffen, aber aufgrund von grossem Widerstand von verschiedenen Seiten nicht in Kraft gesetzt. Es blieb den Gemeinden überlassen, ob sie die Reformideen des Dekretes vom 15. Dezember 1828 in die Organisation ihrer Primarschulen einfließen lassen wollten oder nicht. Erst 1840 folgte ein zweiter Versuch für ein Schulgesetz, das aber am 23. November 1840 in einer Volksabstimmung abgelehnt wurde. Am 31. Mai 1844 nahm das Walliser Volk sein erstes Primarschulgesetz (*Loi sur l'instruction primaire*) an, dessen bedeutendste Auswirkung die Gründung des Lehrerseminars von Sitten war. Im weiteren wurde festgelegt, dass Kinder vom siebten bis zum erfüllten zwölften Altersjahr schulpflichtig waren. Die örtlichen Schulkommissionen hatten aber die Befugnis, die Schulpflicht bis maximal zum erfüllten fünfzehnten Altersjahr auszudehnen. Die jährliche Schuldauer wurde auf sieben Monate und die tägliche Unterrichtsdauer auf 2¹/₂ Stunden morgens und 2 Stunden nachmittags festgelegt. Das Unterrichtsprogramm für Primarschulen umfasste folgende Fächer (nach Farquet 1949, 102): Katechismus, Lesen,

Schreiben, Orthographie, Arithmetik, (Mutter-)Sprache. Das aus dem Schulgesetz von 1844 hervorgehende Schulreglement von 1845 umschrieb den Fächerkatalog noch etwas genauer und teilte die Fächer in obligatorische und fakultative ein. Obligatorisch waren: Beten, Katechismus der Diözese, Lesen, Schreiben, Arithmetik (bis und mit Division), Grammatik und Orthographie. Bloss empfohlen waren: Biblische Geschichte, Walliser Geschichte, Geographie, Buchhaltung, Arithmetik (Dreisatz, Bruchrechnen) und Landwirtschaft. In Gemeinden mit getrennten Schulen für Knaben und Mädchen sollten die Mädchen zudem mindestens zweimal wöchentlich Handarbeitsunterricht erhalten.

Die Niederlage der katholisch-konservativen Kantone im Sonderbundkrieg (1847), zu denen auch das Wallis gehörte, führte dazu, dass auch das Wallis die Kapitulationsbedingungen der liberalen Siegerkantone annehmen musste. In diesem Zusammenhang nahm sich die Regierung intensiv des Schulwesens an und gründete 1848 als eine der ersten Massnahmen das kantonale Erziehungsdepartement, das bereits am 21. Mai 1849 ein neues Schulgesetz (*Loi sur l'instruction publique*) vorlegte, das erstmals ein Gesamtkonzept beinhaltete und für alle öffentlichen Schulen galt. Die entscheidende Neuerung dieses Gesetzes war, dass der Schulunterricht kostenlos wurde, was allerdings angesichts der leeren Gemeindegassen eine schwierig durchzusetzende Vorschrift war. Das neue Schulgesetz bewirkte zwar im Bereich der Kollegien einige entscheidende Veränderungen, das Primarschulwesen führte aber weiterhin ein Mauerblümchendasein. Die Erziehungsdirektoren in jener Zeit, vor allem Charles-Louis de Bons, versuchten zwar mit verschiedenen Mitteln, den Missständen in den Primarschulen abzuwehren, sie blieben aber abgesehen von kleinen Fortschritten in der Regel erfolglos. Das Reglement von 1849 brachte im Bereich der Primarschulen in erster Linie organisatorische Veränderungen. Der Unterricht wurde in zwei Stufen aufgeteilt: *Enseignement élémentaire* und *Enseignement supérieur*. Das Unterrichtsprogramm wurde entsprechend dieser beiden Stufen auch aufgeteilt (nach Farquet 1949, 103): Auf der ersten Stufe unterrichtete man Beten, Katechismus, Lesen, Schreiben und Rechnen (die vier Grundoperationen). Auf der zweiten Stufe umfasste das Programm Katechismus, Grammatik, Biblische Geschichte, Schweizergeschichte, Geographie, Buchhaltung Singen und weiterführender Mathematikunterricht.

Noch in den sechziger Jahren des 19. Jahrhunderts brachten die Rekrutenprüfungen zu Tage, dass mehr als ein Drittel der Walliser Rekruten nicht lesen und mehr als zwei Fünftel nicht schreiben konnten. Das Schulreglement von 1860 erhöhte das Ende der Schulpflicht für alle Schüler auf das erfüllte fünfzehnte Altersjahr. Die Primarschulen mussten das Schuljahr jeweils am ersten Werktag im November beginnen, die jährliche Dauer festzulegen, wurde aber den Gemeinderäten überlassen, "doch dürfen sie dieselbe unter Busse von 10 bis 50 Fr. nicht unter 5 Monate ansetzen" (Schmid 1901, 165).

Die Bundesverfassung von 1874 setzte die Kantone hinsichtlich der Reorganisation ihres Primarschulwesens dann unter Druck. Im Artikel 27 waren die Anforderungen an die Primarschulen klar definiert:

"Les cantons pourvoient à l'instruction primaire qui doit être suffisante et placée exclusivement sous la direction de l'autorité civile. Elle est obligatoire et dans toutes les écoles gratuite. Les écoles publiques doivent pouvoir être fréquentées par les adhérents de toutes les confessions, sans qu'ils aient à souffrir dans leur liberté de conscience ou de croyance. La Confédération prendra les mesures nécessaires contre les cantons qui ne satisferaient pas à ces obligations." (zit. nach Farquet 1949, 45)

So wurde dem Bund praktisch die Oberaufsicht über die Primarschulbildung übertragen. Der Kanton Wallis kam durch diese Verfassungsvorschriften in Zugzwang. Der Grosse Rat hatte bereits vor 1874 mehrmals versucht, die Qualität der Walliser Schulausbildung auf das Niveau der übrigen Kantone anzuheben, diese verschiedenen Versuche scheiterten jedoch immer wieder am Mangel an finanziellen Mitteln, um erlassene Vorschriften auch realisieren zu können. Das Schulgesetz vom 4. Juni 1873 ist das letzte Beispiel für diese Bemühungen. Es war ein sehr konservatives Gesetz, das gegenüber dem nie in Kraft gesetzten von 1828 in manchen Bereichen geradezu rückständig erschien (unter anderem erhielt der Klerus einen Teil seines Einflusses im Schulwesen wieder zurück). Das neue Schulgesetz schrieb zwar den Gemeinden vor, dass sie eine Schule unterhalten müssen, räumte aber gleichzeitig die Möglichkeit ein, dass sich mehrere Gemeinden zusammenschliessen und eine sogenannte Sektionsschule eröffnen konnten. Das Schulgesetz von 1873 beliess das schulpflichtige Alter bei zwischen sieben und fünfzehn Jahren. Wer nach Erfüllung der Schulpflicht noch nicht über eine hinlängliche Bildung verfügte, konnte auch über das fünfzehnte Lebensjahr hinaus zum Schulbesuch verpflichtet werden. Diese Regelung war jedoch sehr umstritten und wurde bereits 1881 wieder abgeschafft. Das aus dem Schulgesetz von 1873 hervorgegangene Reglement für die Volksschulen vom 28. November 1874 teilte die Primarschulen in drei Kategorien ein:

- 1. Kategorie: minimale jährliche Schuldauer 6 Monate (kleine Gebirgs- und Sektionsschulen)
- 2. Kategorie: minimale jährliche Schuldauer 7 Monate
- 3. Kategorie: minimale jährliche Schuldauer 8 bis 10 Monate

Damit wurden nach Schmid (1901, 161) ungefähr 75 Schulklassen von 12 Ortschaften zu Schulen dritter Kategorie und die Schulklassen von 39 Ortschaften zu Schulen zweiter Kategorie erhoben. Das Gesetz von 1873 konnte aber die zum Teil miserablen Zustände in den Primarschulen (vor allem natürlich in den Bergtälern) nicht beseitigen. Der folgende Ausschnitt aus einem Bericht des Erziehungsrates gibt einen Eindruck vom Stand des Schulwesens im Kanton Wallis im Jahr 1876.

"En 1876, dans 26 écoles les élèves n'étaient pas encore arrivés à pouvoir suivre une dictée et dans un même nombre d'écoles les écoliers n'avaient pas encore passé les règles fondamentales de l'arithmétique et ne connaissent qu'imparfaitement ou partiellement celles-ci. Dans 70 écoles, la géographie n'était pas encore enseignée et il n'y avait que 127 écoles sur 397 où il fut donné aux élèves des notions plus ou moins élémentaires d'histoire nationale. Dans 65 écoles seulement il se trouvait des élèves assez avancés pour faire de petites compositions. L'enseignement du chant et du dessin était presque inconnu puisque le premier n'avait été introduit que dans 41 écoles

et le second dans 12 seulement. Sur 263 écoles fréquentées par les filles, il n'y en avait que 131 où les travaux à l'aiguille étaient enseignés. La gymnastique n'était enseignée que dans 5 écoles seulement." (zit. nach Farquet 1949, 103)

1.7.2. Die Sekundarschule

Auch die weiterführenden Schulen können im Wallis auf eine lange Geschichte zurückblicken. Schon im 13. Jahrhundert bestand in Sitten eine Domschule. Aus dem Jahr 1344 wissen wir, dass die Schule einen neuen Lehrer erhielt. Wichtiger ist jedoch, dass sie in der entsprechenden Urkunde als "Schule der Grammatik der Stadt Sitten und des ganzen Landes Wallis" (Schmid 1901, 99) bezeichnet wurde, was darauf schliessen lässt, dass es sich hier bereits um höheren (Sprach-) Unterricht gehandelt haben dürfte, der vom Primarschulunterricht verschieden war. Die Domschule von Sitten schien sich in jener Zeit bereits zu einer Institution entwickelt zu haben, die für das ganze Tal von Bedeutung war. Wie andernorts in der Westschweiz war es auch in Sitten so, dass die Lehrer an der Schule im wesentlichen junge Geistliche waren, die im Schuldienst ihre Sporen abverdienen mussten, bevor sie eine Pfarrei erhielten. Im Jahr 1400 ist zum ersten Mal ein Laienlehrer bezeugt. Von dieser Zeit an waren die Lehrerstellen in Sitten dann meistens von Laien besetzt. Die Domschule von Sitten, weiterführende Bildungsstätte für grosse Teile des Tals, bestand während dem 15. und 16. Jahrhundert praktisch unverändert fort, einzig dass die Verantwortlichkeit vom durch Kriege verarmten Domstift mit der Zeit in den Bereich der Verwaltung der Landräte überging.

Im Verlauf des 16. Jahrhunderts kamen für die weiterführende Schulausbildung zur Sittener Land- oder Domschule noch weitere Institutionen hinzu. Im Oberwalliser Dorf Ernen begann 1550 ein Schulmeister seine Tätigkeit, die auch den Lateinunterricht umfasste. In St-Maurice wurde 1559 vom Staat Wallis ein *Collège* errichtet, mit dem Zweck "den öffentlichen Unterricht zu fördern und die Patrioten der kostspieligen Notwendigkeit zu entheben, ihre Söhne an ausländische Anstalten schicken zu müssen" (Schmid 1901, 103). Im 17. Jahrhundert wurde das *Collège* in ein Progymnasium oder Lateinschule umgewandelt und fortan von den Chorherren des dortigen Klosters geleitet. Die Unterwalliser Klöster waren für den Betrieb mehrerer Lateinschulen in ihrem Einzugsgebiet verantwortlich. Das Kloster St-Maurice unterhielt eine Lateinschule in Bagnes, das Kloster des Grossen St. Bernhard in Martigny, Orsières und Sembrancher, weitere Lateinschulen gab es in Brig, Ernen und Leuk. Die steigende Zahl der Schulen war jedoch nicht mit steigender Qualität der Ausbildung verbunden.

"Im ganzen war der Unterricht im 16. und im 1. Dezennium des 17. Jahrhunderts ein klägliches. Die Einheimischen zogen sich immer mehr vom Lehrfach zurück; Fremde, cölibatmüde Geistliche, fahrende Schüler, verunglückte Studenten drängten sich an die Lehrstühle, verbreiteten Neuerungen politischer und religiöser Natur, stifteten Verwirrungen und Streitigkeiten und verdarben so gründlich alle Liebe und Achtung zur Schule." (Schmid 1901, 103)

Die unbefriedigende Situation bezüglich des Lehrpersonals führte zu einer Minderung der Unterrichtsqualität und dies wiederum mittelfristig zu einem markanten Rückgang der Schülerzahlen. Damit fehlten aber dem Wallis mit der Zeit gebildete Leute, die normalerweise als Geistliche, Mediziner oder Notare in der Gesellschaft wichtige Funktionen innehatten. Unter den Geistlichen waren viele offiziell oder inoffiziell zum reformierten Glauben übergetreten. Zu Beginn des 17. Jahrhunderts setzte dann vom Oberwallis her die Gegenreformation ein. Im Zuge dieser Entwicklung wurden von Luzern aus Jesuiten für den Unterricht an die Lateinschule in Ernen geholt. Diese Schule wurde 1615 mit dem Gymnasium von Venthen vereinigt. Die Lateinschule von Venthen entwickelte sich sehr gut und zählte schon bald über 300 Schüler. 1625 bewilligte dann auch der Stadtrat von Sitten, dass sich die Jesuiten in Sitten niederliessen und ein Kollegium aufzubauen begannen. Im gleichen Jahr wurde die Lateinschule von Venthen, die mittlerweile nicht bloss von Wallisern, sondern auch von zahlreichen Italienern besucht wurde, nach Brig verlegt. Im Jahre 1627 hatte das Walliser Gastspiel der Jesuiten ein - vorläufiges - Ende. In einem stürmisch verlaufenden Landrat wurde ihre Ausweisung beschlossen und trotz dem Widerstand der katholischen Orte des Wallis sofort durchgesetzt. Damit wurde die Situation für die weiterführenden Schulen im Wallis schwierig, da sie sich eines grossen Teils ihrer Lehrer beraubt sahen.

Das Bedürfnis nach einer Schulbildung, die über diejenige der bescheidenen Primarschulen hinausging, war jedoch vorhanden und fand in Kaspar von Stockalper glücklicherweise bald einen Mentor. Dem Engagement von Stockalper ist es zu verdanken, dass Brig schon relativ bald wieder zu einer höheren Schule kam. 1650 wurden dort die Jesuiten wieder berufen und begannen zusammen mit Stockalper den Aufbau des Kollegiums, der zehn Jahre dauerte und 1673 abgeschlossen wurde.

In Brig wurde dann ein vollständiges, siebenjähriges Gymnasium eingerichtet.

Auch in Sitten, wo man sich am Bau und am Unterhalt des Briger Kollegiums nicht beteiligt hatte, wollte man gegen Ende des 17. Jahrhunderts etwas für das Schulwesen der Stadt tun. Anstelle des weltlichen Landschulmeisters wurden Weltpriester verpflichtet, welche von nun an ein Progymnasium von einigen Klassen leiteten. 1734 wurde die Schule dann von den Jesuiten übernommen und ebenfalls zu einem vollständigen Gymnasium ausgebaut. Die Jesuiten unterrichteten bis zur Aufhebung ihres Ordens 1773 nach dem Studienplan ihres Ordens.

"Der Unterricht wurde in lateinischer und deutscher Sprache erteilt, da die deutsche die offizielle Standessprache war. Doch wurde die französische Sprache mehr als in Brig berücksichtigt." (Schmid 1901, 109)

Nach der Aufhebung des Jesuitenordens übernahmen in Sitten Weltpriester das Gymnasium. 1805 wandte sich der Staatsrat an die *Patres Fidei* in Rom mit der Bitte, den Betrieb des Gymnasiums zu übernehmen. Sie sollten zur Gewährleistung der Kontinuität im Unterricht den Studienplan der Jesuiten übernehmen und demnach folgende Klassen unterrichten: Prinzipia, Rudimenta, Grammatik, Syntax, Poetik, Rhetorik, Logik und Physik. Die *Patres Fidei* kamen der Walliser Bitte nach und sollten dafür vom Staat sehr gut gehalten sein. Die Regierung erweiterte das Kollegium um ein

"Physikalien- und Naturalienkabinet" (Schmid 1901, 117), errichtete ein Theater und beteiligte sich am Bau einer neuen Kollegiumskirche. Nach der Wiederherstellung des Jesuitenordens im Jahre 1814 traten alle *Patres Fidei* in Sitten zu den Jesuiten über und führten das Kollegium in Sitten bis zur Auflösung des Sonderbundes 1847 weiter.

Am 12. Mai 1815 trat die Verfassung des nunmehr selbständigen Kantons Wallis in Kraft. Das Schulwesen war in nur einem einzigen Artikel 'geregelt':

Artikel 56: "Der Staat ist mit den Unkosten des öffentlichen Unterrichts in den Kollegien von Sitten, Brig und St. Moritzen beladen." (zit. nach Schmid 1901, 135)

Das Kloster St-Maurice blickte, wie oben bereits angetönt, auf eine lange und stolze Geschichte als Mittelpunkt der Kultur und des Unterrichts im Wallis zurück. Bereits im 8. Jahrhundert wurde auf Veranlassung von Karl dem Grossen vom Bischof von Sitten in St-Maurice eine Schule gegründet. Unter den späten Karolingern stellten meist die Familien der regierenden Fürsten die Äbte für das Kloster. Die alten, nach den Ordensregeln lebenden Mönche wurden verdrängt, das Kloster verarmte. Erst in der ersten Hälfte des 12. Jahrhunderts brachte Graf Amadeus III. von Savoyen eine Änderung, indem er die weltlichen Chorherren durch reguläre des Augustinerordens ersetzen liess. Diese Zeit brachte auch für das Schulwesen einige Fortschritte. Papst Gregor IX. befahl nämlich, dass an jeder Kathedrale und in jeder Klostergemeinschaft eine Prébende zum Unterhalt eines Lehrers für die Jugend ausgesetzt werde. Das Kloster St-Maurice nahm dieses päpstliche Dekret sehr ernst und baute einen Schulunterricht auf, der sich offenbar bald eines guten Rufs erfreute, denn das Grafenhaus von Savoyen vertraute dem Kloster die Leitung des Schulunterrichts vom Grossen St. Bernhard bis zum Genfersee an.

Im Jahre 1475 wurde das Unterwallis von den Oberwalliser Zehnden erobert. Damit fiel auch das Kloster St-Maurice unter die Oberhoheit des Oberwallis, was lange Rechtsstreitereien hervorrief. Die neuen Herren und die unsichere Situation waren der Klosterschule nicht zuträglich. Die Schule wurde zwar nicht gerade geschlossen, der Betrieb jedoch bedeutend reduziert. 1559 beurteilte der Landrat die Qualität des Unterrichts als so schlecht, dass er die Anstellung eines Oberlehrers anordnete, dessen Unterhalt er dann gleichzeitig der Abtei aufbürdete. Die Unterrichtsqualität konnte wieder angehoben werden, die Schülerzahlen stiegen, die Klosterschule von St-Maurice erlebte eine Blütezeit, die allerdings nur etwa 150-200 Jahre dauern sollte. Die Gründung des Kollegiums in Brig bedeutete indirekt den Untergang der Klosterschule in St-Maurice. Die Abtei musste nämlich bedeutende finanzielle Beiträge zum Unterhalt der Briger Schule leisten und musste deshalb mit der Zeit die Ausgaben für den Unterricht an der eigenen Schule streichen. Die Schule wurde massiv verkleinert und umfasste 1766 schliesslich bloss noch drei Lehrer.

Die Zeit am Ende des 18. Jahrhunderts war für die Abtei sehr schwierig. Im Mai 1798 erfolgte der Einbruch der französisch-helvetischen Truppen im Unterwallis, 1800 zogen die französischen Truppen über den Grossen St. Bernhard nach Italien. Das Kloster wurde vorübergehend als Kaserne benutzt. 1802 machte Napoleon aus dem Wallis eine eigene unabhängige Republik mit selbstge-

wählter Regierung, jedoch mit aufgezwungener Verfassung. Die neue Regierung wandte sich bereits im Gründungsjahr der Republik an den Abt von St-Maurice, mit der Bitte, im Kloster ein Gymnasium mit Pensionat einzurichten. Die Gründung einer Pensionatsschule war aufgrund der fortdauernden Soldateneinquartierungen vorerst nicht möglich, das Kloster nahm jedoch den Betrieb seiner kleinen Schule wieder auf. Im November 1806 wurde in St-Maurice ein *Collège* gegründet, das 1807 Gegenstand eines Vertrages zwischen dem Kloster und der Regierung war. Die Abtei verpflichtete sich in diesem Vertrag, ein sechsjähriges Gymnasium mit Pensionat zu betreiben. Bereits drei Jahre später war dieser Vertrag durch die politischen Ereignisse überholt. Per Dekret von Kaiser Napoleon wurde das Wallis 1810 als *Département du Simplon* dem Französischen Reich einverleibt. Die bestehenden Kollegien in Sitten, St-Maurice und Brig durften ihren Betrieb aufrecht erhalten, in St-Maurice und Brig wurde aber das Unterrichtsprogramm gekürzt. Schon nach vier Jahren war auch die Zeit des *Département du Simplon* vorüber und das Wallis wurde 1814 unabhängig. Das Kloster St-Maurice, das unter Napoleon mit dem Kloster auf dem Grossen St. Bernhard zwangsvereinigt wurde, erhielt seine Selbständigkeit zurück. Damit ging es zwar auch mit dem *Collège* in St-Maurice wieder aufwärts, aber das Walliser Schulwesen lag in den Anfangsjahren des jungen Kantons insgesamt im argen.

Das Scheitern der ersten Walliser Schulgesetze von 1828, 1839 und 1840, die vor allem von den Oberwallisern und ihren konservativen Anhängern im Unterwallis als zu liberal bekämpft wurden, trug auch in der ersten Hälfte des 19. Jahrhunderts nicht zu einer vielversprechenden Entwicklung des Schulwesens bei. Trotz dem für Schulgesetze offenbar ungünstigen politischen Klima entschied sich die Regierung nach dem Misserfolg mit dem Gesetz von 1840 zu einer Reform der Kollegien. Es sollte mit den sogenannten *Ecoles moyennes* ein neuer Schultyp eingeführt werden, an den Kollegien sollte die praktisch absolute Dominanz der alten Sprachen zugunsten von Deutsch und Französisch zurückgebunden werden und die oberen Klassen der Kollegien sollten in Sitten konzentriert werden. Auch diese liberalen Pläne der Regierung stiessen auf grossen Widerstand und konnten schliesslich nicht in die Tat umgesetzt werden, da sie offenbar zum Teil zu radikal mit alten Traditionen zu brechen drohten.

Der Fall des Sonderbundes und die darauffolgende Einsetzung einer provisorischen Regierung bewirkten eine plötzliche Unterbrechung des öffentlichen Unterrichtswesens. 1847 wurde von dieser Regierung zudem der Jesuitenorden - wieder einmal - verboten. Die Jesuiten verliessen die Schweiz, ihre Kollegien in Sitten und Brig standen ohne Lehrer da. In St-Maurice wurden die Schüler aus Personalmangel notgedrungen vorübergehend entlassen. Das Verbot des Jesuitenordens brachte auch für den Betrieb der anderen Kollegien im Kanton erhebliche Schwierigkeiten mit sich, da auch andere Orden von der ordensfeindlichen Politik der neuen Walliser Regierung betroffen waren. Der Staat musste aber zugunsten des Schulwesens einige Konzessionen machen: nach zweimonatiger Unterbrechung durften die Ursulinen in Brig, die Chorherren in St-Maurice und die Kapuziner in Sitten und St-Maurice wieder unterrichten. Gegen den Widerstand des Sittener Bi-

schofs wurde das öffentliche Schulwesen unter die Oberaufsicht des Staates gestellt. Die 1848 neu gegründete Erziehungsdirektion machte sich mit der Unterstützung des Bundes daran, das Walliser Schulwesen zu reorganisieren. Die schon vor einigen Jahren aus Gründen der Konzentration der Kräfte vorgeschlagene Zentralisierung der obersten Kollegiumsklassen in Sitten wurde realisiert, indem Sitten ein *Lycée cantonal* erhielt. Gleichzeitig wurde aber das Sittener Kollegium aufgehoben. Es gab nun im Wallis nur noch zwei Kollegien mit sechs Gymnasiums-klassen: in St-Maurice für die französischsprachigen und in Brig für die deutschsprachigen Schüler. Im Unterrichtsplan wurden auf Kosten einiger Stunden Latein- und Griechischunterricht die modernen Fremdsprachen eingeführt. Das Unterrichtsprogramm umfasste nun folgende Fächer (nach Schmid 1901, 143): Religion, Deutsch, Französisch, Latein, Griechisch, Geschichte, Geographie, Arithmetik, Algebra, Geometrie, Literaturgeschichte, Zeichnen, Buchhaltung, Singen, Musik und militärischen Turnunterricht. Das *Lycée cantonal* in Sitten dauerte drei Jahre und hatte folgende Fächer im Unterrichtsprogramm (nach Schmid 1901, 143): Religion, französische und deutsche Literatur, lateinische und griechische Literatur, Philosophie, Physik, Chemie, Naturgeschichte, höhere und angewandte Mathematik, Landwirtschaft, Zeichnen und Musik. 1849 eröffnete die Stadt Sitten auf eigene Kosten ein klassisches Gymnasium, das zehn Jahre später dann als kantonales Kollegium anerkannt wurde. Die nach und nach eingeführten Neuerungen verlangten mit der Zeit nach einer gesetzlichen Verankerung: am 21. Mai 1849 wurde mit dem neuen Schulgesetz (*Loi sur l'instruction publique*) erstmals im Wallis ein Gesetz verabschiedet, das den gesamten Bereich des öffentlichen Schulwesens reglementierte.

Mitte des 19. Jahrhunderts wurde man sich auch in politischen Kreisen bewusst, dass das Schulsystem, wie es zu Zeiten in Wallis bestand, den Anforderungen der meisten Walliser Schüler nicht genügen konnte. Es fehlte eine nicht akademisch ausgerichtete, weiterführende Schule, die angehenden Bauern, und Leuten, die ihre Berufslaufbahn in Handel und Industrie verfolgen wollten, eine ausreichende Schulbildung vermitteln konnte. Die vorgesehene Schaffung von *Ecoles moyennes* in St-Maurice, Brig und Sitten wurde nach den Wahlen von 1857 von der nun wieder konservativen Regierung vorerst nicht realisiert, das Pendel schlug im Gegenteil zuerst in die andere Richtung aus. Der Staatsrat entschied sich, der alten klassischen Ausbildung wieder einen höheren Stellenwert zu geben, aber auf Dauer war die Entwicklung nicht aufzuhalten.

Das Jahr 1858 brachte für die Organisation der *Collèges* und des *Lycée cantonal* einige wichtige Änderungen hinsichtlich ihrer Organisation. Durch einen Staatsratsbeschluss wurde die Dauer des Lyceums vorerst von drei auf zwei Jahre verkürzt, diejenige der Gymnasien (*Collèges*) jedoch durch die Einführung eines Vorkurses um ein Jahr auf sieben Jahre verlängert. 1859 wurden die beiden Gymnasien in Brig und St-Maurice zusätzlich noch um je eine Lycealklasse erweitert, in der Philosophie unterrichtet wurde. Im weiteren wurde der Stellenwert des Faches Mathematik dadurch erhöht, dass die Stundenzahlen vermehrt wurden und in beiden Gymnasien eigens für dieses Fach Lehrer angestellt wurden. In den beiden Gymnasien Brig und St-Maurice wurde zudem eine Realschule (*Ecole moyenne*) errichtet, deren Unterricht mit dem der ersten vier Klassen des Gymnasi-

ums zusammenfiel. Das Unterrichtsprogramm dieses neuen Schultyps war mit dem des klassischen Gymnasiums identisch bis auf den Latein- und Griechischunterricht, die bei den Realschülern durch Realfächer ersetzt wurden (nach Schmid 1901, 149): Religion, Französisch, Deutsch, Arithmetik, Geometrie, Buchhaltung, Geographie, Geschichte, Physik und Landwirtschaft. Die Realschule sollte eigentlich vier Jahrgänge umfassen, dauerte aber vor allem zu Beginn meistens nur zwei Jahre. Bald nach der Eröffnung der *Ecoles moyennes* in Brig und St-Maurice wurden auch in Sitten und Bagnes solche Schulen eingerichtet. Bezüglich der Schülerzahlen waren die *Ecoles moyennes* kein Erfolg. Das Interesse an einer nicht akademischen Schulausbildung, die über das minimale Primarschulprogramm hinausging, war im Wallis so bescheiden, dass nur die Schulen in Sitten und St-Maurice überhaupt je auf vier Jahreskurse ausgebaut werden konnten. Nach Schmid (1901, 149) besuchten im Jahr 1868 im ganzen Wallis insgesamt nur rund fünfzig Schüler eine *Ecole moyenne*. Die Realschule in Brig musste 1876 wegen Schülermangel sogar definitiv geschlossen werden.

Das Schulgesetz vom 4. Juni 1873 brachte für die kantonalen Kollegien bezüglich dem Unterrichtsprogramm noch einige Änderungen, die mithalfen, das Niveau der Walliser Mittelschulen auf den Stand der übrigen Schweizer Kantone zu heben. Der Fächerkatalog der Kollegien sah nun folgendermassen aus (nach Schmid 1901, 145): Religion, Deutsch, Französisch, Latein, Griechisch, Geschichte, Geographie, Mathematik, Naturgeschichte, Kalligraphie, Zeichnen, Singen und Turnen. Am Lyceum standen folgende Fächer auf dem Unterrichtsprogramm (nach Schmid 1901, 145): lateinische Literatur, griechische Sprache, französische und deutsche Literatur, Philosophie, Weltgeschichte, Mathematik, Physik, Naturwissenschaften (inkl. Chemie), Zeichnen und Singen; Freihandzeichnen, Musik, Englisch, Italienisch, die von Zeit zu Zeit angeboten wurden, waren fakultativ. Interessant ist, dass über das Alter der Schüler keine Bestimmungen bestanden. Um in das Kollegium aufgenommen zu werden, musste eine Aufnahmeprüfung bestanden werden, die den Stoff der Primarschule umfasste. "Zudem hat[te] jeder Schüler bei seiner Annahme dem Präfekten die nötigen Nachweise seiner Heimatberechtigung anzugeben und ihm die Wahl seines Kost- und Wohnhauses zur Genehmigung zu unterbreiten" (Schmid 1901, 146). Für den Übertritt vom Kollegium ins Lyceum mussten die Schüler als Bedingung den obersten Kurs des Gymnasiums mindestens mit dem Prädikat 'befriedigend' abgeschlossen haben. Um den Walliser Lyceumsabsolventen eine problemlose Zulassung zu den Universitäten und zum Polytechnikum zu ermöglichen und nicht zuletzt auch um das Niveau der Ausbildung anzuheben, wurden 1890 Maturaprüfungen eingeführt (Verordnung vom 13. Juni 1890 betreffend das Reife- oder Maturitätszeugnis). Die jährliche Schuldauer betrug unter Einschluss der gut einwöchigen Ferien (Unterrichtsunterbruch in der Zeit, während der Schule gehalten wurde) stets ungefähr zehn Monate.

Die Lehrerausbildung wurde im Wallis sehr lange vernachlässigt. In den ersten Schulgesetzen von 1828, 1840 und 1845 waren noch keine Lehrerseminare vorgesehen. Der erste Walliser Lehreraus-

bildungskurs wurde am 18. August 1846 in Sitten eröffnet und dauerte nur zehn Wochen. In den folgenden Jahren fanden nun jeden Sommer solche Kurse statt, die angehenden Lehrern und Lehrerinnen beider Kantons Sprachen offenstanden. 1853 hatte die Stadt Sitten "den Unterricht, die Bildung und Verköstigung der Normalschüler beider Sprachen" (Schmid 1901, 157) den Mitgliedern der Kongregation der Brüder Mariens übergeben, die auch den Unterricht an der Sittener Knabenschule erteilten. Die französischsprachigen Lehramtskandidatinnen wurden ebenfalls in Sitten zuerst vom Ehepaar Mabillard und dann von einer Frau Benetz, also von Laien, unterrichtet. Die Ausbildung der deutschsprachigen Lehramtskandidatinnen fand im Ursulinenkloster in Brig statt, wo die jungen Frauen von drei bis vier Lehrschwestern und einem bis zwei Laienlehrern für Gesang, Zeichnen, Naturgeschichte und Mathematik unterrichtet wurden.

1861 wurden diese Lehrerseminare durch ein staatsrätliches Dekret reorganisiert. Die Unterrichtsdauer wurde auf drei Jahre mit jährlich zwei bis drei Monaten Unterricht (Juli bis September) festgesetzt, so dass die angehenden Lehrer und Lehrerinnen im Winterhalbjahr als Hilfslehrer eingesetzt werden konnten. In den folgenden Jahren wurde aber erkannt, dass die Ausbildungszeit von gesamthaft sechs bis neun Monaten zu kurz angesetzt war. Im Schulgesetz vom 4. Juni 1873 wurde die Mindestdauer auf acht Monate angehoben, 1882 dann auf zehn Monate. Zur Aufnahme in das Lehrerseminar mussten die Kandidaten und Kandidatinnen das 15. Altersjahr vollendet haben und eine Aufnahmeprüfung über alle Fächer der Primarschule bestehen. Das Unterrichtsprogramm der Lehrerseminare umfasste folgende Fächer (nach Schmid 1901, 159): Religionslehre (3 Stunden), biblische Geschichte (2), Sprachunterricht (10), Schönschreiben (2), Rechnen mit Buchhaltung (8), Geschichte und Geographie der Schweiz mit Staatskunde (5), Pädagogik (2), Gesang, Zeichnen und Turnen (je 2). Dazu kamen Landwirtschaft, Baumzucht und Weinbau (2) für die Lehrer und Handarbeiten (10) für die Lehrerinnen. Nach dem Unterrichtsplan von 1875 betrug die Wochenstundenzahl für angehende Lehrer 41 und diejenige für angehende Lehrerinnen 49.

1.7.3. Der Deutschunterricht bis zum Ende des 19. Jahrhunderts

In den öffentlichen Schulen des Unterwallis hielt das Fach Deutsch erst sehr spät Einzug. Im Bereich des Primarschulunterrichts wurde der Unterricht im Fach Deutsch als Fremdsprache erst im 20. Jahrhundert in das Unterrichtsprogramm aufgenommen.

Auf der Sekundarstufe wurde der Deutschunterricht in den Realschulen (*Ecoles moyennes*) bei deren Gründung in der Mitte des 19. Jahrhunderts bereits in das Unterrichtsprogramm aufgenommen. Auch in den französischsprachigen Kollegien setzt die Geschichte des Deutschunterrichts in der Mitte des 19. Jahrhunderts ein. Das Gesetz von 1849 sah erstmals neben dem Unterricht in den alten Sprachen auch Fremdsprachenunterricht in den beiden Kantons Sprachen vor. Die beiden "Landessprachen" (Schmid 1901, 143) Deutsch und Französisch zählten an den Kollegien St-Maurice

und Brig zu den obligatorischen Fächern. Auch auf der gymnasialen Oberstufe, im Lyceum in Sitten, war der Unterricht im Fach Deutsch für französischsprachige Studenten obligatorisch. Diesen Status behielt das Fach Deutsch auch im letzten Schulgesetz des 19. Jahrhunderts. Das Gesetz von 1874 erklärte für die kantonalen Kollegien den Unterricht in den "Nationalsprachen" (Schmid 1901, 145), also Deutsch und Französisch für obligatorisch. Am Lyceum waren die Kenntnisse der Schüler dann offenbar soweit gediehen, dass zum Literaturunterricht übergegangen werden konnte. Im Gesetz war der obligatorische Unterricht "in der deutschen Literatur und deren Geschichte" (Schmid 1901, 145) vorgeschrieben.

2. Der Deutschunterricht im 20. Jahrhundert

Mit dem Ende des 19. Jahrhunderts hatte das Schulwesen in der Westschweiz einen Entwicklungsstand erreicht, der sich, abgesehen von der Schaffung der *Cycles d'orientation*, strukturell kaum vom heutigen unterscheidet. Im Bereich des Deutschunterrichts hat sich bis zur Gründung der *Coordination romande* in den sechziger Jahren substantiell nichts geändert. In diesem Kapitel soll deshalb die Entwicklung des Deutschunterrichts anhand der benutzten Lehrwerke in den einzelnen Kantonen nur überblickhaft dargestellt werden. Die Veränderungen, die im Fach Deutsch als Fremdsprache in den Westschweizer Schulen seit den sechziger Jahren mit der *Coordination romande* eingetreten sind, sollen hingegen ausführlicher beschrieben werden. Die Schilderung der neueren Geschichte des Deutschunterrichts in der Westschweiz soll das Zustandekommen der gegenwärtigen Situation (vgl. Teil III dieser Arbeit) nachzeichnen und so beispielsweise den Überblick über die recht verwirrende Lehrmittelsituation erleichtern.

2.1. Das 20. Jahrhundert bis zur *Coordination romande*

Basierend auf der auch im Bereich des Schulwesens sehr föderalistischen Bundesverfassung vom 29. Mai 1874 (Bundeskanzlei 1985), die den Unterricht während der obligatorischen Schulzeit in den Kompetenzbereich der Kantone delegiert (vgl. Art. 27 der Verfassung), waren zu Beginn des 20. Jahrhunderts auch die Kantone nicht bestrebt, im Bereich des Lehrmittelwesens zentralistische Vorschriften zu erlassen. Es gab wohl Deutschlehrmittel, die von einzelnen Kantonen empfohlen wurden, die Entscheidung über die Verwendung wurde aber meist den Schulen, oft sogar den einzelnen Lehrern überlassen. Aus diesem Grund ist es auch äusserst schwierig, für die Zeit vor der *Coordination romande* auf kantonaler Ebene Vorschriften, Entscheide der Behörden oder andere Unterlagen zu finden, die einschlägige Informationen enthalten. Eher zufällig trifft man in den Lehrplänen der einzelnen Schulen auf den einen oder anderen Hinweis. Für einen - eventuell - kompletten Überblick wäre eine systematische und vollständige Untersuchung der Lehrpläne aller Westschweizer Schulen zu unternehmen, was jedoch den Rahmen der vorliegenden Arbeit gesprengt hätte, da diese Dokumente leider weder zentral (etwa in der Landesbibliothek in Bern oder beim *Centre suisse de documentation en matière d'enseignement et d'éducation* (CESDOC, Genf)) noch gleichsam 'halbzentral' bei den Erziehungsdirektionen der Westschweizer Kantone einzusehen sind. Bei der Suche nach Informationen zur Lehrmittelsituation in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts ist man wegen der schwierigen Quellenlage sehr stark auf Personen angewiesen, die einem zum Teil zuverlässig aufgrund eigener Archive und zum Teil weniger verlässlich aufgrund ihres Gedächtnisses Auskunft über diese Phase der Geschichte des Deutschunterrichts in der Westschweiz geben können.

Von den verwendeten Lehrwerken her lässt sich die Geschichte des Deutschunterrichts in der Westschweiz grob in fünf Zeitabschnitte einteilen, wovon vier in die Zeit vor der *Coordination romande* fallen. Die erste Periode umfasst ungefähr die ersten fünfzehn bis zwanzig Jahre des 20. Jahrhunderts. In dieser Zeit ist bezüglich der Deutschlehrmittel noch weniger Einheitlichkeit festzustellen als nachher. In Genf wurden beispielsweise - wahrscheinlich unter anderem - folgende Lehrwerke verwendet (Ausschnitte aus diesen Lehrwerken finden sich im Anhang 1 dieser Arbeit unter der hier jeweils angegebenen Nummer): Das "Lehrbuch für den Unterricht in der deutschen Sprache" von Lescaze (1905) (vgl. Anh. 1, Nr. 1) und der "Cours gradué de langue allemande" von Revaclier/Krauss (1910) (vgl. Anh. 1, Nr. 2), die beide 1905 bzw. 1910 bereits mehrfach neu aufgelegt worden waren, also teilweise vielleicht schon vor dieser Zeit in Gebrauch waren. In der Waadt wurden die Lehrwerke "Deutsche Stunden" und "Erstes Lesebuch" von Schacht (1900 und 1904) (vgl. Anh. 1, Nr. 3 und 4) verwendet. In Neuenburg war das "Manuel élémentaire de langue allemande" von Loze (1911) (vgl. Anh. 1, Nr. 5) und in Bern die "Deutsche Sprachlehre" von Meury (o.J.) (vgl. Anh. 1, Nr. 6) im Gebrauch.

Die zweite Periode, die die Zeit von ungefähr 1915 bis in die dreissiger Jahre umfasst, war vom "Cours élémentaire de langue allemande" von Briod (1915) (vgl. Anh. 1, Nr. 7) geprägt. Dieses dreiteilige Lehrwerk (2. und 3. Teil von Briod/Stadler 1916 und 1918) war in den Westschweizer Kantonen zwar nicht einheitlich eingeführt, aber doch so stark verbreitet, dass gesagt werden darf, dass in jener Zeit mehrheitlich mit Briod unterrichtet wurde.

Die dritte Periode umfasst die Zeit von den dreissiger bis in die sechziger Jahre. In dieser Zeit war der "Cours d'allemand" von Rochat/Lohmann (1931) (vgl. Anh. 1, Nr. 8) in ähnlicher Weise verbreitet wie vorher das Lehrwerk von Briod. Der "Cours" von Rochat/Lohmann erlebte zahlreiche Neuauflagen und zum Teil sogar Spezialauflagen für einzelne Kantone (z.B. Rochat/Lohmann (1952), vgl. Anh. 1, Nr. 9).

Die vierte Periode beginnt in den sechziger Jahren und reicht in einzelnen Kantonen bis in die Gegenwart hinein. Das für diese Zeit bestimmende Lehrwerk "Wir sprechen Deutsch" von Uhlig/Chatelana/Lang (1961a-c) ist im zweiten Hauptteil dieser Arbeit ausführlich beschrieben (vgl. Kapitel 6).

Die fünfte Periode ist geprägt von der *Coordination romande*. Die Vorgänge in dieser Phase des Deutschunterrichts in der Westschweiz sind sehr kompliziert und sollen weiter unten (vgl. Kapitel 2.2) eingehender erläutert werden.

Anhand der oben erwähnten Lehrwerke lässt sich ein Ausschnitt aus der Entwicklung der Methoden des DaF-Unterrichts nachzeichnen. Im 19. Jahrhundert wurde nach dem Vorbild des altsprachlichen Unterrichts für den Unterricht der modernen Fremdsprachen die Grammatik-Übersetzungs-Methode (GÜM) entwickelt. Die Prinzipien des Unterrichts nach der GÜM lassen sich nach Neuner/Hunfeld (1992, 31) in drei Punkten zusammenfassen:

- Einsicht nehmen in die Baugesetze der fremden Sprache (durch Vergleich mit der Muttersprache)
- Rekonstruktion der fremden Sprache und Reproduktion korrekter Sätze durch Anwendung der Regeln
- Besonders markante Übungsformen: Bildung korrekter Sätze durch Regelanwendung; Satzumformung nach formalen Grammatikregeln; Übersetzung von der Muttersprache in die Fremdsprache und von der Fremdsprache in die Muttersprache

Das Lehrwerk von Revaclier/Krauss (1910) ist beispielsweise nach der GÜM konzipiert. Der permanente Rückgriff auf die Muttersprache und die starke Betonung der Grammatik sind deutliche Indizien. Weiter wird in diesem Lehrwerk laut Vorwort viel Wert auf die Verbindung zwischen Theorie und Praxis gelegt - in dem Sinne, dass alle gelernten Grammatikregeln anschliessend in den Übungen und Übersetzungen angewandt werden können und dass in denselben nichts verlangt wird, was vorher nicht in Form von Regeln und Vokabular gelernt worden ist.

"Il est essentiel, selon nous, d'établir un parallèle constant entre la langue qu'on veut apprendre et celle que l'on parle, et comme les principes généraux de la grammaire sont censés connus, nous nous sommes attachés à faire ressortir les analogies et les différences qui existent entre les deux idiomes." (Revaclier/Krauss 1910, V)

In den anderen Lehrwerken, die in der Westschweiz zu Beginn des 20. Jahrhunderts im Gebrauch waren, finden sich häufig Relikte der GÜM, auch wenn sie zum Teil vorgeben, sich moderneren Methoden verschrieben zu haben. Im Vorwort von "Deutsche Sprachlehre" (Meury o.J.), betont der Autor zwar, er kenne und berücksichtige die neue Methode, die *Méthode imitative* (vgl. weiter unten Direkte Methode), aber:

"[...] nous avons cependant conservé les thèmes, l'expérience nous en ayant suffisamment démontré l'utilité. On verra donc les versions alterner régulièrement avec des thèmes; [...] On y verra même figurer des morceaux de lecture, tirés des ouvrages actuellement en usage dans nos écoles allemandes, mais dont le texte a été modifié de telle sorte qu'il se rattache directement à une partie spéciale de la grammaire." (Meury o.J., III)

Auch das "Manuel élémentaire de langue allemande" (Loze 1911) fusst methodisch zum Teil noch im 19. Jahrhundert. Aus der Unzufriedenheit mit den Resultaten, die der Unterricht mit der neuen Direkten Methode (vgl. weiter unten) brachte, wurde ein halber Schritt rückwärts getan und versucht, die neue mit der aldierebrachten Methode zu verbinden.

"Après avoir constaté les résultats peu satisfaisants obtenus par la méthode directe 'pure' [...], et ne voulant pas revenir à l'ancienne méthode exclusivement grammaticale, nous avons cherché à combiner ces deux enseignements." (Loze 1911, 5)

Die GÜM wurde bereits am Ende des 19. Jahrhunderts heftig kritisiert, vor allem von den Vertretern der didaktischen Richtungen, die sich später mit der sogenannten Direkten Methode (DM) durchsetzen konnten. Das Hauptanliegen der DM war folgendes:

"[Eine] Orientierung weg von der bisher praktizierten starren Grammatikmethode hin zum aktiven Fremdsprachenunterricht, in dem die gesprochene Sprache den absoluten Vorrang hat." (Neuner/Hunfeld 1992, 33)

Im Vergleich zur kognitiv, deduktiv und zweisprachig orientierten GÜM lässt sich die DM als imitativ, induktiv und einsprachig beschreiben. Im Fokus des Interesses stand der mündliche Sprachgebrauch in der Fremdsprache, die naturgemäss (lebensnah) und losgelöst vom muttersprachlichen Bezugssystem erlernt werden sollte. Die Lehrwerke von Lescaze (1905) und Schacht (1900 und 1904) sind methodengeschichtlich der DM zuzuordnen. Interessant ist dabei, dass diese beiden Lehrwerke vor dem nach der GÜM konzipierten "Cours gradué de langue allemande" von Revaclier/Krauss (1910) erschienen sind. Diese Tatsache kann auf zwei Arten erklärt werden: entweder hatten Revaclier und Krauss noch keine Kenntnis von der neuen Methode und konzipierten ihr Lehrwerk noch nach der althergebrachten GÜM, oder - meiner Ansicht nach wahrscheinlicher - sie waren von der Methode oder von den Ergebnissen, die sie bis dahin gebracht hatte, nicht (genug) überzeugt und griffen deswegen lieber auf Bewährtes zurück. Es scheint sich zu bestätigen, was zu erwarten war: die GÜM wurde nicht von einem Tag auf den anderen von der DM abgelöst, sondern die beiden Methoden existierten in den Lehrwerken eine relativ lange Zeit nebeneinander, wobei der Einfluss der GÜM mit der Zeit immer geringer wurde, aber meiner Ansicht nach bis heute aus den Lehrbüchern und Schulstuben in der Westschweiz noch immer nicht ganz verschwunden ist. Einige Kernsätze aus den Einleitungen von Lescaze (1905) und Schacht (1900 und 1904) sollen belegen, dass diese Lehrwerke nach der DM konzipiert sind:

"Apprendre une langue comme l'enfant apprend sa langue maternelle, tel est le principe fondamental de la nouvelle méthode. [...] Nous associons directement les sons étrangers à des choses réellement vues, à des actions effectivement exécutées: tel est le procédé de l'intuition directe." (Lescaze 1905, 5)

"Le présent manuel est le résultat de plusieurs années d'expérience. A l'enseignement intuitif, il unit le principe de la concentration. C'est la leçon de choses donnée en allemand et faisant parcourir à l'élève les mêmes étapes qu'il a déjà parcourues dans sa langue maternelle. [...] Il est fait complètement abstraction de la traduction. Des exercices nombreux et variés sont combinés de façon à inculquer à l'élève les notions grammaticales indispensables, en même temps qu'ils favorisent la facilité de l'élocution dans la langue étrangère." (Schacht 1900, II)

Vorerst konnte sich jedoch die 'reine' DM in der Westschweiz noch nicht durchsetzen. Briod vertritt im Vorwort zum ersten Band seines "Cours élémentaire de langue allemande" (1915) noch immer die Meinung, die deutsche Sprache sei an sich zu schwierig und kompliziert, als dass sie allein mit der DM gelernt werden könnte. Auch er wollte auf den Rückgriff auf die Muttersprache nicht verzichten.

"En effet, si la méthode directe est seule indiquée pour l'étude du vocabulaire concret, elle est impuissante à assurer la compréhension des mots abstraits et celle de

nombreuses tournures de phrases qui restent inintelligibles à l'élève sans l'aide de la langue maternelle." (Briod 1915, V)

Briod verzichtet im ersten Band seines Lehrwerks zwar möglichst lang auf Übersetzungen als Übungsform, ab Lektion 22 (von insgesamt 60) wird aber auch im "Cours élémentaire de langue allemande" übersetzt, um Vokabular und Grammatik zu üben. Im zweiten und dritten Band des "Cours" (Briod/Stadler 1916f.) wurde das Konzept der Vermischung der DM mit der älteren GÜM weitergeführt.

"Les auteurs sont restés et resteront fidèles aux principes méthodiques formulés dans la préface de la première partie. C'est dire que, sans méconnaître en aucune façon la valeur fondamentale de l'intuition comme base de tout savoir durable, ils ne croient pas devoir négliger l'aide indispensable que la langue maternelle doit fournir à l'acquisition d'une langue étrangère. Ils estiment que cette aide est d'autant plus efficace que les formes à assimiler deviennent plus complexes et le vocabulaire moins concret. Ils n'oublient pas pour cela qu'une langue veut être avant tout parlée pour être apprise; c'est pourquoi ils se sont appliqués à fournir, par leurs textes, une matière de conversation intéressante, variée et pratique." (Briod/Stadler 1916, 3)

Auch der rund 15 Jahre nach Briod entstandene "Cours d'allemand" (Rochat/Lohmann 1931f.) brachte methodisch nichts Neues. Vom Inhalt her ist anzumerken, dass im Vergleich zu Briod die Lektürestücke in den Lektionen einen wichtigen Platz einnehmen, sie stehen - zumindest vordergründig - im Zentrum: "Le morceau de lecture doit être considéré comme corps principal de la leçon" (Rochat/Lohmann 1931, I). Die zweiteiligen Lektionen (1. Teil: Lektüre mit Übungen) enthalten im 2. Teil den Grammatikstoff der Lektion mit den zugehörigen Übungen. Dass Grammatik und Lektüre - mindestens - gleichberechtigt sind, dafür spricht unter anderem die Tatsache, dass beispielsweise im Inhaltsverzeichnis jeweils die Themen der Lektüren und der zu behandelnde Grammatikstoff angeführt sind. Auch Rochat/Lohmann verzichteten nicht auf Übersetzungsübungen: "Les thèmes doivent être des exercices de récapitulation et de contrôle [...]" (Rochat/Lohmann 1932, IV).

Die DM, im Rahmen der Reformbewegungen bereits am Ende des 19. Jahrhunderts entwickelt, setzte sich im Bereich der öffentlichen Schulen erst in der Zeit zwischen den beiden Weltkriegen durch. Die Sprachlernbedürfnisse, die vor allem von militärischer Seite her im Gefolge des Zweiten Weltkrieges an die Methodiker des Fremdsprachenunterrichts herangetragen wurden, hatten die Entwicklung zahlreicher neuer Sprachlernprogramme zur Folge, die für Innovationen im Bereich der Unterrichtsmethodik für Fremdsprachenvermittlung wegweisend werden sollten. Die verstärkte Nachfrage nach Fremdsprachenkenntnissen in der Nachkriegszeit (v.a. internationale Organisationen, Wirtschaft und Reiseverkehr) führte dann endgültig zu einer Popularisierung des Fremdsprachenunterrichts. Auf der Basis einer Reihe von vorwiegend aus den USA stammenden Neuanätzen in der linguistischen (amerikanischer Strukturalismus) und lernpsychologischen (Behaviorismus) Forschung der 30er bis in die 50er Jahre wurde eine neue Sprachlernmethode entwickelt, die Au-

diolinguale Methode (ALM). Im deutschsprachigen Raum ist die ALM allerdings erst ab den 50er Jahren rezipiert worden (Neuner 1989, 148). Zeitlich parallel zur Entwicklung der ALM in den USA entstand in Frankreich unabhängig davon die Audiovisuelle Methode (AVM).

"Ein Vergleich von Audiolingualer und Audiovisueller Methode bezüglich ihrer methodischen Verfahrensweisen lässt deutliche Parallelen erkennen: Ebenso wie die ALM legt die AVM vorrangig Wert auf die gesprochene Sprache, sie verwendet einfache Modellsätze zum Üben einzelner Satzstrukturen (pattern drills), lässt die verschiedenen patterns auswendig lernen, sieht Sprachenlernen als einen Habituationsprozess und verwendet technische Hilfsmittel im Unterricht.

Der Hauptunterschied zur ALM liegt [bei der AVM] im gleichzeitigen Einsatz von akustischem und visuellem Material. Damit wird auch der zentralen Forderung nach einem sinnvollen Bezugsrahmen für die zu behandelnden Dialoge Genüge geleistet." (Neuner/Hunfeld 1992, 65f.)

Vor diesem methodengeschichtlichen Hintergrund ist es verständlich, dass das zu Beginn der 60er Jahre erschienene Lehrwerk "Wir sprechen Deutsch" (Uhlig/Chatelanat/Lang 1961a-c) mit seinem Bekenntnis zu einer stark grammatikorientierten DM nach Briod und Rochat/Lohmann, die im Prinzip methodisch Vergleichbares boten, nicht als mutige, zukunftsweisende Innovation bezeichnet werden kann. Dass "Wir sprechen Deutsch" von der Methode her nicht moderner konzipiert worden war, ist umso bedauerlicher, wenn man in Betracht zieht, dass dieses Lehrwerk dann fast dreissig Jahre lang im Gebrauch bleiben sollte. Damit kann schon heute festgehalten werden, dass in der Westschweiz die DM in Kombination mit einer grammatik-orientierten Vorgehensweise zeitlich gesehen letztlich für das 20. Jahrhundert die bestimmende Methode im DaF-Unterricht ist.

2.2. Der koordinierte Deutschunterricht

2.2.1. Zur *Coordination romande*

Die Idee einer *Coordination scolaire romande* war im Kreis der *Société pédagogique romande* entstanden, die am 23./24. Juni 1962 in Biel einen Kongress zum Thema "Vers une école romande" durchführte. Die Koordinationsbemühungen konzentrierten sich vorerst auf die Fächer Französisch und Mathematik, für die an besagtem Kongress einheitliche Lehrpläne für alle Westschweizer Kantone gefordert wurden.

Diese Forderungen seitens der Lehrerschaft fielen bei der Erziehungsdirektorenkonferenz der Westschweizer Kantone und des Tessins (*Conférence intercantonale des chefs de départements de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin*, CDIP SR/TI) auf fruchtbaren Boden. Am 14. Juni 1963 gab die CDIP SR/TI folgende Empfehlungen an die Kantone heraus:

- Beginn des Schuljahres einheitlich im Oktober
- Schaffung einer interkantonalen Kommission für Französische Grammatik
- Schaffung einer Lehrmittelkommission (*Commission romande des moyens d'enseignement*, COROME)

Damit waren knapp ein Jahr nach dem Bieler Kongress auch auf politischer Ebene die ersten Weichen für eine Westschweizer Schulkoordination gestellt. Vom Augenblick der Herausgabe dieser Empfehlungen bis zur Aufnahme der Arbeit an deren Verwirklichung vergingen aber noch einmal fast vier Jahre. Die erste *Commission interdépartementale* (ab 1979: *intercantonale*) *romande de coordination de l'enseignement* (CIRCE) nahm 1967 die Arbeit auf. Insgesamt wurden drei solche CIRCE-Arbeitsgruppen gegründet, die sich ihre Arbeit wie folgt aufteilten:

- CIRCE I : Koordination 1. - 4. Schuljahr (ab 1967)
- CIRCE II : Koordination 5. + 6. Schuljahr (ab 1972)
- CIRCE III: Koordination 7. - 9. Schuljahr (ab 1977)

Praktisch gleichzeitig mit der *Coordination romande* wurde auf gesamtschweizerischer Ebene ein Versuch der Schulkoordination unternommen. Die Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren beschloss am 29. Oktober 1970 das "Konkordat über die Schulkoordination" das am 14. Dezember 1970 vom Bundesrat genehmigt wurde. Das Konkordat ist heute für alle Westschweizer Kantone verbindlich.

Kanton	seit:
Genf	1971
Jura	1979
Neuenburg	1971
Waadt	1971
Bern	1989
Freiburg	1971
Wallis	1972

Fig. 20: Konkordat über die Schulkoordination:
Beitritt der Westschweizer Kantone

Nach dem Konkordat verpflichteten sich die Mitgliedskantone, ihre Schulgesetzgebung in den folgenden Punkten anzugleichen:

- Das Schuleintrittsalter wird auf das vollendete 6. Altersjahr festgelegt.
- Die Schulpflicht für Mädchen und Knaben dauert bei mindestens 3½ Schulwochen mindestens 9 Jahre.
- Die ordentliche Ausbildungszeit vom Eintritt in die Schulpflicht bis zur Maturitätsprüfung dauert mindestens 12, höchstens 13 Jahre.
- Das Schuljahr beginnt zwischen Mitte August und Mitte Oktober.

Das Konkordat verpflichtet die Kantone, unter Beteiligung der Lehrerorganisationen, in folgenden Bereichen zusammenzuarbeiten:

- Ausarbeitung von Rahmenlehrplänen
- Einigung auf gemeinsame Lehrmittel
- Sicherstellung des Übertritts zwischen gleichwertigen Schulen
- Übertritt in die aufgegliederten Oberstufen
- Anerkennung von Examensabschlüssen und Diplomen, die in gleichwertigen Ausbildungsgängen erworben wurden
- einheitliche Bezeichnung der gleichen Schulstufen und gleichen Schultypen
- gleichwertige Lehrerausbildung

Aus den mit dem Beitritt zum "Konkordat über die Schulkoordination" eingegangenen Verpflichtungen der Kantone ergaben sich auch die Aufgaben von CIRCE I-III, die in Form von Zwischenberichten den Kantonen immer wieder Rechenschaft über den Stand ihrer Arbeit abliefern. Es ist in diesem Zusammenhang wichtig zu sehen, dass es nicht die Absicht der *Coordination romande* war und ist, ein einheitliches Westschweizer - oder gar Schweizer - Schulwesen zu schaffen. Die Koordinationsbemühungen gingen stets in Richtung einer blossen Harmonisierung. Zu diesem Zweck war es notwendig, die kantonalen Lehrpläne einander soweit als möglich anzugleichen. Hier liegen zum Teil auch die Gründe für die sehr langsamen Fortschritte in der Schulkoordination: es handelt sich nicht um eine zentralistisch orientierte Vereinheitlichung des Schulwesens, sondern um einen föderalistisch ausgerichteten Angleichungsversuch, bei dem keiner der Verhandlungspartner zu substantiellen Veränderungen gezwungen werden darf und kann.

Am erfolgreichsten war die *Coordination romande* bei der Zusammenarbeit in den Bereichen Forschung und Lehrmittelherstellung. Bereits 1969 wurde in Neuenburg das *Institut romand de recherches et de documentation pédagogiques* (IRD) gegründet, das fortan für die behördliche Bildungsforschung in der Westschweiz verantwortlich war. Das IRD gehört neben dem Sekretariat der *Coordination romande* und der *Conférence des secrétaires généraux* sowie der Konferenz der Dienstchefs für Primar- (CS1) und Sekundarschulen (CS2) zu den ständigen Organen der *Coordination romande*.

Zu den nicht-ständigen Organen der *Coordination romande* gehören die drei Koordinationskommissionen CIRCE I-III und die Lehrmittelkommission COROME (*Commission romande des moyens d'enseignement*), die für die Herstellung von Westschweizer Lehrmitteln verantwortlich zeichnet.

Die COROME bildet das Zentrum der technischen Seite der Lehrmittelproduktion in der Westschweiz. Diese Kommission ist letztlich für die technische Realisierung der Lehrmittel aller Fächer und Stufen in den Westschweizer Kantonen verantwortlich. Die Erziehungsdirektorenkonferenz der Westschweizer Kantone und des Tessins ist das einzige der COROME übergeordnete Organ. Auf dieser Ebene können auch politische Anliegen (Bund oder Kanton) in die Arbeit der COROME einfließen. In beratender Funktion stehen der COROME die kantonalen Dienstchefs der Primar- und Sekundarschulen zur Seite. Die gleiche Aufgabe nehmen die Westschweizer Lehrerverbände,

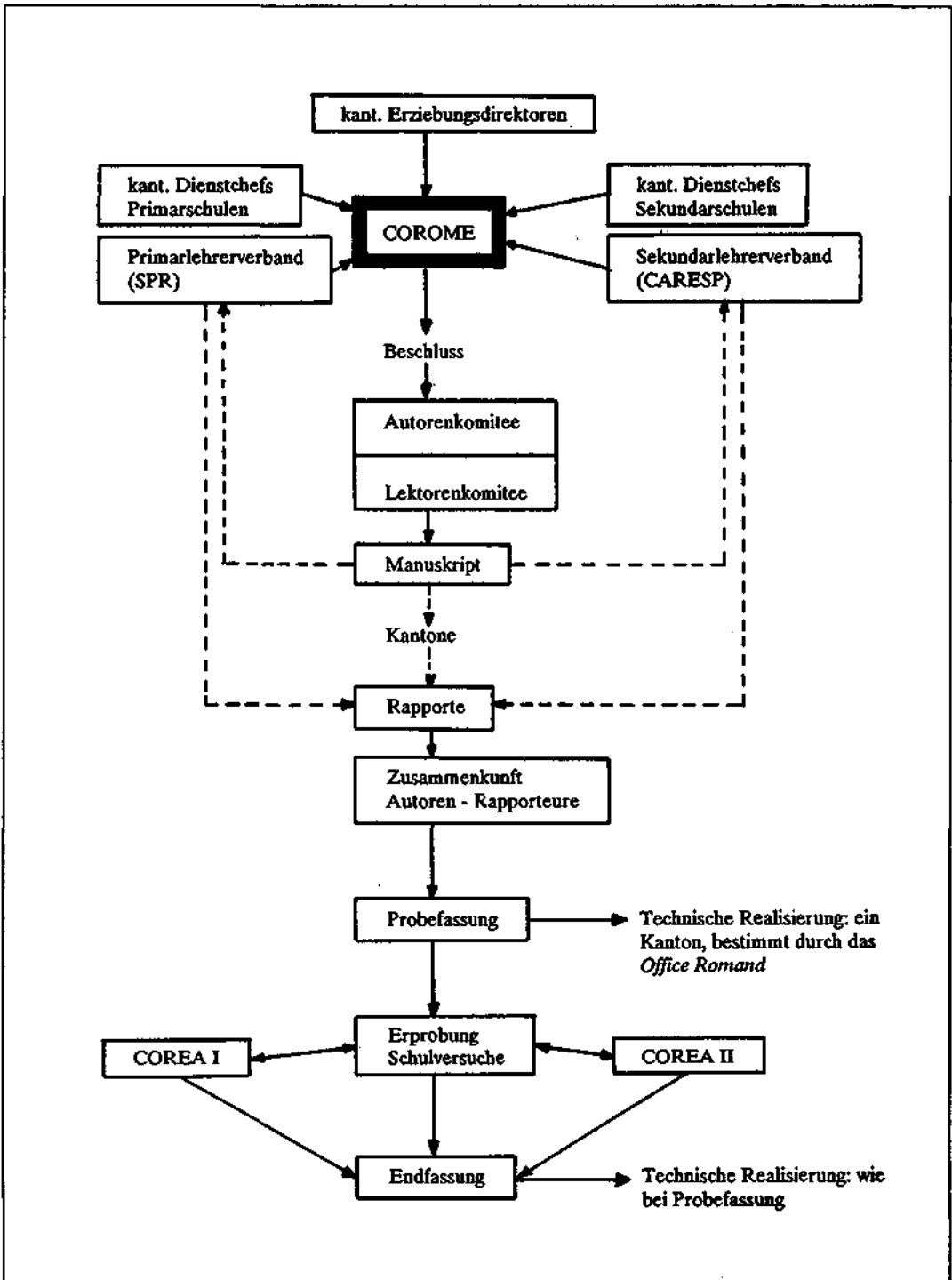


Fig. 21: Entstehung eines Westschweizer Lehrmittels (schematisch)

der Primarlehrer- (SPR) und der Sekundarlehrerverband (CARESP) wahr, indem sie wie die Dienstchefs ebenfalls Einsitz in der COROME haben und damit das Geschehen wesentlich mitprägen können. Ist einmal der politische Entscheid zur Schaffung eines neuen Lehrmittels gefällt, tritt die COROME in Aktion, indem sie ein Autoren- und ein Lektorenkomitee bestimmt. Die Autoren werden mit der Ver

fassung eines Lehrmittelvorschlags in Form eines Manuskripts beauftragt. Nach eingehender kritischer Korrekturarbeit von Autoren und Lektoren wird das Manuskript den Lehrerverbänden SPR und CARESP sowie den Kantonen zur Beurteilung vorgelegt. Aus dieser Beurteilungsarbeit resultieren Rapporte, die dann anlässlich einer Zusammenkunft zwischen Autoren und Rapporturen besprochen werden. Auf diese Weise können die Autoren Kritik und Anregungen direkt mit den Urhebern besprechen und gegebenenfalls noch Änderungen am Manuskript vornehmen, das dann in dieser Form einer Probefassung des Lehrwerks zugrunde gelegt wird. Das *Office romand*, in dem Vertreter aller kantonalen Lehrmittelverlage Einsitz haben, bestimmt dann einen Kanton für die technische Realisierung des Lehrmittels (Druck). Die Probefassung des neuen Lehrmittels geht dann in eine Erprobungsphase, wo sie in Schulversuchen über längere Zeit an verschiedenen Orten in der Westschweiz eingesetzt und getestet wird. Die Schulversuche im Fach Deutsch werden von der COREA (*Commission romande d'expérimentation de l'allemand*) überwacht und geleitet, wobei die COREA I für die Primarschulstufe und die COREA II für die Sekundarschulstufe zuständig ist. Aus den Erfahrungen der praktischen Erprobung fliessen dann die entsprechenden Änderungen konzeptioneller und redaktioneller Art ein. In enger Zusammenarbeit zwischen Autoren, Lektoren und COREA entsteht dann die Endfassung des neuen Lehrwerks, die in dieser Form in der ersten Auflage gedruckt und für einige Jahre unverändert im Schulbetrieb eingesetzt wird. Nach diesem Ablaufmuster sollten im Prinzip in der Westschweiz die Lehrmittel (oder Adaptationen) hergestellt werden. Abweichungen sind von Fall zu Fall und von Fach zu Fach möglich. Figur 21 zeigt den Ablauf der Herstellung von Westschweizer Lehrmitteln schematisch.

Im Anhang 2 dieser Arbeit befindet sich eine Zusammenstellung der wichtigsten kantonalen Gesetze, die für das Schulwesen in den verschiedenen Westschweizer Kantonen Geltung haben. Die Gesetzestexte sind am leichtesten in den systematischen Gesetzessammlungen der Kantone zugänglich (in der Regel im Register 4).

2.2.2. Zum Unterricht in der ersten Fremdsprache

Die Geschichte des koordinierten Deutschunterrichts in der Westschweiz beginnt in den frühen siebziger Jahren. Am 2. Februar 1970 gründete die Erziehungsdirektorenkonferenz CDIP SR/II eine *Commission romande pour l'étude de l'introduction de la deuxième langue nationale dans les programmes scolaires*. Diese Kommission, nach ihrem Präsidenten kurz "Kommission Gilliard"

genannt, legte 1972 ihren Schlussbericht vor, in dem sie die Einführung des Lehrwerks SING' UND SPIELE MIT! von Petit (1971) empfahl und dessen Anwendung vom zweiten bis zum fünften Schuljahr vorsah. (Eine ausführliche Beschreibung dieses Lehrwerks findet sich im zweiten Hauptteil dieser Arbeit, vgl. Kapitel 4). Damit war dieses Lehrwerk gleichsam als 'Unterbau' zu dem auf der Sekundarstufe I im Gebrauch stehenden und für den Anfängerunterricht konzipierten WIR SPRECHEN DEUTSCH vorgesehen. Noch bevor dieser Schlussbericht mit seinen Empfehlungen aus der Vernehmlassung bei den Kantonen zurückkam, entschloss sich der Kanton Wallis, SING' UND SPIELE MIT! ab dem dritten Schuljahr als Lehrmittel einzuführen. Der Kanton Waadt leitete in den beiden Pilotzonen Rolle und Vevey eine Versuchsphase mit dem Lehrwerk "Deutsch für Kinder" von Montani (1973 und 1974) (vgl. Anh. 1, Nr. 10) ein, einem Lehrwerk, das sich selber als audiovisueller struktural-globaler Lehrgang für Kinder bezeichnet. Die Waadtländer Versuche begannen in Klassen des vierten Schuljahres. Erst Ende Mai 1973 war die Vernehmlassung des Schlussberichts der Kommission Gilliard beendet. Die Kantone waren alle grundsätzlich mit den Schlussfolgerungen der Kommission einverstanden.

Am 6. September 1973 entschieden sich die Konferenzen der Primar- und Sekundarschuldienstchefs (CS1+2), einer Arbeitsgruppe den Auftrag zu geben, Fragen im Zusammenhang mit der Einführung des Deutschunterrichts auf der Primarstufe zu untersuchen. Diese Arbeitsgruppe, nach ihrem Präsidenten "Kommission Basset" genannt, kam ein knappes halbes Jahr nach Aufnahme der Kommissionsarbeit unter anderem zu folgenden Schlüssen: Das Fach Deutsch als Fremdsprache sollte im vierten Schuljahr eingeführt werden. Während einer Versuchsphase, deren Beginn auf 1976 festgelegt wurde, sollten in diesem Fach keine Noten erteilt werden. Getestet werden sollten das von der Mehrheit der Kantone gewählte Lehrwerk von Petit (1971) und das Lehrwerk von Montani (1973/74). Vier Tage nach Erscheinen des Berichts der Kommission Basset entschied sich der Kanton Genf, neben Petit (1971) auch noch VORWÄRTS INTERNATIONAL (Nuffield Foundation 1974), ein audiovisuelles Lehrwerk, zu evaluieren. (Dieses Lehrwerk ist im zweiten Hauptteil dieser Arbeit ausführlich beschrieben, vgl. Kapitel 7.)

Die CDIP SR/TI betonte in der Folge wiederholt ihre Absicht, ein einziges Lehrwerk für den Deutschunterricht in der Westschweiz einführen zu wollen. Es wurde schliesslich darauf tendiert, das Lehrwerk von Petit (1971) zu wählen. Es entstand zu dieser Zeit der Eindruck, die Kantone würden trotz der *Coordination romande* im Bereich des Deutschunterrichts eher auseinander driften als sich annähern. Das Wallis hat die übrigen Kantone mit seinem (vor-) schnellen Entscheid für Petit vor vollendete Tatsachen gestellt. Sollte für die ganze Westschweiz ein einziges Lehrwerk eingeführt werden, so konnte es nur noch dasjenige von Petit sein. Die Waadt und Genf hatten selber Evaluationsreihen gestartet, die CDIP SR/TI und das IRDP evaluierten Petit. Die Situation wurde langsam unübersichtlich. Nicht zuletzt schien auch der Faktor Zeit eine gewisse Rolle zu spielen, denn seit der Einsetzung der "Kommission Gilliard" waren nun bereits fast fünf Jahre vergangen, ohne dass auf Westschweizer Ebene bezüglich Deutschunterricht zukunftsweisende Entscheide gefallen wären.

Auch auf schweizerischer Ebene blieb die Entwicklung des Unterrichts in der ersten Fremdsprache nicht stehen. 1975 hat die "Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren (EDK) an ihrer Jahresversammlung Fragen der Einführung, Reform und Koordination des Fremdsprachunterrichts beraten, Beschlüsse gefasst und Empfehlungen an die Kantone und Regionen einstimmig verabschiedet" (EDK 1987, 11). Weiter legte die "Expertenkommission zur Einführung und Koordination des Fremdsprachunterrichts in der obligatorischen Schulzeit" einen Bericht vor (EDK 1974), der als Grundlage für den Erlass der Empfehlungen und Beschlüsse der EDK diente. Diese Empfehlungen und Beschlüsse (EDK 1975) enthielten unter anderem folgende für die Entwicklung des Deutschunterrichts in der Westschweiz relevante Punkte:

- "Erste Fremdsprache für die *Suisse romande* ist Deutsch."
- "Der Unterricht in der ersten Fremdsprache kann nicht die Wahl zwischen einer Landessprache und Englisch anbieten (Wahlpflichtfächer)."
- "Der Beginn des Unterrichts in der zweiten Landessprache ist auf das vierte oder fünfte Schuljahr anzusetzen."
- "Die von der Expertenkommission formulierten allgemeinen Lernziele und die vorgesehene Unterrichtsdauer bilden die Grundlage für den Unterricht in der zweiten Landessprache während der obligatorischen Schulzeit."
- "Für den Unterricht in der zweiten Landessprache sind Lehrwerke zu schaffen oder zu übernehmen, die einerseits die von der Expertenkommission aufgestellten allgemeinen Lernziele, andererseits die regionalen Bedürfnisse und Schulverhältnisse berücksichtigen." (zit. nach EDK 1987, 15ff.)

Am 29. September 1975 wurde Jean-Bernard Lang von der CDIP SR/TI zum Koordinator für den Deutschunterricht in der Westschweiz ernannt. Lang sollte die Fäden der im Bereich des Deutschunterrichts sich auseinander entwickelnden Schulkoordination in die Hände nehmen und das Unternehmen einem glücklichen Ende zuführen. Das schwierige Mandat von Lang beinhaltete neben vielem anderem vorerst vor allem zwei Aufgaben: Koordination der verschiedenen Evaluationsunternehmen und Sicherstellung der Kontinuität auf der Ebene der Lehrwerke beim Übergang von der Primarstufe (neue Lehrwerke) auf die Sekundarstufe I (alte und neue Lehrwerke im Gebrauch). Mit der Gründung der *Commission romande pour l'introduction de l'allemand dans l'enseignement obligatoire* (CORDIAL) wurde am 4. Februar 1976 ein weiteres Organ geschaffen, das sich speziell der Entwicklung des Deutschunterrichts annehmen sollte. Bereits nach einem Monat Arbeit sprach sich die CORDIAL für eine Einführung von SING' UND SPIELE MIT! von Petit für das vierte und fünfte Schuljahr aus und stiess mit dieser Entscheidung auf heftigsten Widerstand, der schliesslich in einer tiefgreifenden, umfangreichen öffentlichen Auseinandersetzung zwischen dem Autor Jean Petit, Professor an der Universität Besançon, und seinen potentesten Kritikern Markus Baldegger, Martin Müller und Günther Schneider vom Institut für deutsche Sprache an der Universität Freiburg/Schweiz gipfelte. Der Streit unter Wissenschaftlern wurde in die Presse getragen und führte unter anderem auch zu einer grossen Verunsicherung unter den Lehrern (v.a. im Kanton Waadt). Der Koordinator Lang versuchte, die Wogen zu glätten. Er befand, dass die wichtigsten Vorwürfe seitens der Freiburger Wissenschaftler gegen das Lehrwerk von Petit gerechtfertigt seien, dass sie

aber nur den sprachlichen Aspekt des Lehrwerks betreffen und somit grundsätzlich das Methodische des Lehrwerks nicht in Frage stünde. Man entschied sich, mit der Einführung des Faches Deutsch auf der Primarstufe noch bis 1978 oder 1979 zuzuwarten, in der Hoffnung, dass bis dann die Probleme um das Lehrwerk von Petit und auch die Unklarheiten in Bezug auf den Anschluss von Petit an bestehende oder neue Lehrwerke auf der Sekundarstufe I beseitigt sein würden. Schliesslich war ja noch nicht bekannt, ob alle Kantone sich für SING' UND SPIELE MIT! entscheiden würden (Evaluation von "Deutsch für Kinder" und VORWÄRTS INTERNATIONAL) und mit welchem Lehrwerk dann der Deutschunterricht auf der Sekundarstufe I weitergeführt werden sollte.

1977 sprachen sich die Kantone erneut für die Schaffung eines Westschweizer Lehrwerkes aus, nachdem die CDIP SR/TI an einer Pressekonferenz den Willen bekräftigt hatte, die *Coordination romande* bezüglich des Deutschunterrichts weiterzuführen. Es sollte unter der Leitung von Lang eine Expertenkommission gegründet werden, die ein Konzept für den Westschweizer Deutschunterricht zu erstellen hatte. Im Dezember 1977 sprachen sich die Primar- und Sekundarschuldienstchefs (CS1+2) für die Erarbeitung eines Westschweizer Lehrwerks - es war immer häufiger von einem "cours romand" die Rede - aus, das die Schuljahre vier bis sechs abdecken sollte. Für die Zeit vom siebten bis zum neunten Schuljahr sollten bereits bestehende Lehrwerke eingesetzt werden. Das bedeutet, dass man nun in der Tat beabsichtigte, dem in Gebrauch stehenden Anfängerlehrwerk WIR SPRECHEN DEUTSCH ein ebenfalls für den Anfängerunterricht konzipiertes Primarschullehrwerk vorzuschalten, sei es SING' UND SPIELE MIT! oder VORWÄRTS INTERNATIONAL. VORWÄRTS INTERNATIONAL rückte mehr und mehr in den Vordergrund, denn dieses Lehrwerk wurde seit 1976 offiziell in den Kantonen Genf und Waadt in Versuchsklassen evaluiert. Die Koordination des Deutschunterrichts drohte ein weiteres Mal vom Gang der Dinge in den Kantonen überholt und übergangen zu werden. Ein mit dem Lehrwerk SING' UND SPIELE MIT! isoliert dastehender Kanton Wallis war das letzte Mal das Ergebnis einer solchen Entwicklung.

Aufgrund des Berichts der Kommission Basset hatte die CDIP SR/TI bereits 1974 festgelegt, dass der Deutschunterricht ab dem vierten Schuljahr einzuführen sei. Vier Jahre später entschied sich der Kanton Waadt anders. Mit Rücksicht auf die besonderen Waadtländer Schulstrukturen wurde 1978 festgelegt, dass in der Waadt der Deutschunterricht erst ab dem fünften Schuljahr eingeführt würde. Das brachte auch für ein eventuelles, aber damals schon immer unwahrscheinlicher werdendes Westschweizer Lehrwerk neben politischen auch noch strukturelle Hindernisse, da die Waadtländer Schüler nun plötzlich ein Jahr weniger Deutschunterricht bekamen als geplant. Die CDIP SR/TI stellte es danach dem Kanton Waadt frei, das für die Schuljahre vier bis sechs geplante Lehrwerk auf zwei Jahre zu kondensieren, um die sonst schon delikate Situation nicht durch politischen Druck von aussen noch zu verschärfen und nicht zuletzt um den finanzstarken Kanton Waadt weiter in die Entwicklung eines Westschweizer Lehrwerks einzuhindern.

Unterdessen schien sich die Absicht, VORWÄRTS INTERNATIONAL in irgendeiner Form in der Westschweiz einzuführen, zu konkretisieren. Es wurden Verhandlungen mit den deutschen Verlegern aufgenommen, die schliesslich zu folgendem Resultat führten: Man erreichte, dass VOR-

WÄRTS ohne Bezahlung von Lizenzkosten oder Autorentantiemen für die Schuljahre vier bis sechs adaptiert werden durfte. Als Gegenleistung mussten sich jedoch die Kantone verpflichten, VORWÄRTS in der Originalversion für die Schuljahre sieben bis neun einzuführen. So lautete das Angebot der deutschen VORWÄRTS-Verleger. Seitens der Westschweizer wurde ein Mandat für die COROME erarbeitet und ein Budget für die Schaffung eines COURS ROMAND auf der Basis einer Adaptation von VORWÄRTS INTERNATIONAL für die Schuljahre vier bis sechs erstellt.

Am 2. Juni 1978 wurden Jean-Bernard Lang, Edgar Marsch, René Zaugg und Werner Müller als Autoren des COURS ROMAND angestellt. Die Schaffung eines Westschweizer DaF-Lehrmittels war damit im Begriff, realisiert zu werden. Fast gleichzeitig entschied sich der Kanton Bern, ab Herbst 1978 im Jura VORWÄRTS im fünften Schuljahr zu testen. Da sich die Erarbeitung des COURS ROMAND in die Länge zog, wurde das Mandat der Autoren von der CDIP SR/TI 1979 verlängert. Die CDIP SR/TI erwägte sogar, eine Adaptation von VORWÄRTS für die Schuljahre sieben bis neun ins Auge zu fassen. Die Vorbehalte gegen das Lehrwerk VORWÄRTS, die seitens der Lehrerschaft an den Koordinator Lang herangetragen wurden, bewegten auch ihn zum Vorschlag, das Konzept des Westschweizer Lehrwerks in Eigenproduktion auf die Stufen sieben bis neun auszudehnen. Die Koordination des Deutschunterrichts war erneut in eine schwierige Situation geraten. Auf der einen Seite waren die Kantone, die VORWÄRTS nun schon seit Jahren evaluierten und mit den Ergebnissen der Erprobung zufrieden zu sein schienen (v.a. Genf und Waadt), auf der anderen Seite war eine Gruppe von Kantonen, die sich noch nicht für ein Lehrwerk entschieden hatten und in verschiedenen Kleinversuchen ohne überzeugendes Ergebnis mehrere Lehrwerke evaluiert hatten (vgl. Chabrier-Möllers 1978, 293), und auf der dritten Seite standen Kräfte, die sich immer stärker spürbar gegen eine generelle Einführung von VORWÄRTS zu wehren schienen. Vor diesem Hintergrund wurde für den COURS ROMAND (Schuljahre vier bis sechs) mit einem privaten Verleger der Vertrag für die Drucklegung vereinbart. Das Erscheinen des Lehrwerks war für den August 1982 vorgesehen. Kaum schien das erste Westschweizer Lehrwerk auf dem Weg zur Realisierung zu sein, stiegen bereits wieder zwei Kantone aus diesem Projekt aus. Die Kantone Waadt (Einführung von VORWÄRTS vorgesehen) und Wallis (Einführung von SING' UND SPIELE MIT! bereits realisiert) unterschrieben den Vertrag mit dem Verleger des COURS ROMAND, der nun ja eigentlich auch die Bezeichnung "romand" nicht mehr verdiente, nicht. Noch Ende 1979 wurde der Plan für die Erprobung des COURS ROMAND festgelegt. Die CDIP SR/TI entschied sich, ab 1980 in den Kantonen Genf und Bern und ab 1981 in den übrigen Kantonen die Versuchsphase anlaufen zu lassen.

Es war vorgesehen, den Unterricht mit dem COURS ROMAND von Generalisten erteilen zu lassen. Allerdings hatte man bei der Erarbeitung des Konzepts dem Problembereich der Lehrerfortbildung bzw. -ausbildung zu wenig Beachtung geschenkt. Eine Folge der Vernachlässigung dieser Aufgabe war, dass der Kanton Genf wegen Schwierigkeiten im Bereich der Lehrerfortbildung den Beginn der Versuchsphase auf das Schuljahr 1981/82 verschieben musste. Ungeachtet dieser Probleme er-

schien der erste Band des COURS ROMAND in der Experimentierfassung wie vorgesehen im Mai 1980.

Der - neu entstandene - Kanton Jura entschied sich im März 1980, VORWÄRTS im fünften Schuljahr mit dem Beginn des Schuljahres 1980/81 einzuführen. Auch der Kanton Genf begann mit der Einführung von VORWÄRTS im Jahr 1980. Der zweite Band der Experimentierfassung des COURS ROMAND war noch nicht erschienen, als der Kanton Waadt im Januar 1981 definitiv entschied, dieses Lehrwerk nicht einzuführen. Im März entschieden sich auch die Waadtländer, mit dem Schuljahr 1984/85 im fünften Schuljahr mit der Einführung von VORWÄRTS in der Kurzfassung (Nuffield Foundation 1974, 1980) zu beginnen.

Der Koordinator für den Deutschunterricht in der Westschweiz erhielt wieder einmal den Auftrag, für das Fach Deutsch von der *Coordination romande* zu retten, was noch zu retten war. Er wurde Ende Februar 1982 beauftragt, ein Anschlussprogramm zwischen dem COURS ROMAND und VORWÄRTS K2 vorzubereiten, eine vereinfachte Version der VORWÄRTS-Bände für die Schuljahre sieben bis neun (für die Klassen mit eher praktischer Ausrichtung) zu planen und schliesslich die Verhandlungen bezüglich einer Westschweizer Adaptation mit dem deutschen Verleger von VORWÄRTS weiterzuführen.

Der Einfachheit halber beschränke ich mich hier auf eine kurze Beschreibung des Resultats der Bemühungen von Lang, den zweiten und dritten Auftrag, eine vereinfachte Version von VORWÄRTS zu planen und die Verhandlungen über eine Adaptation weiterzuführen, zu erfüllen. Die Ausgangslage war folgende: Die Kantone Genf, Waadt und Jura hatten die Originalversion von VORWÄRTS bereits eingeführt oder standen kurz davor. Lang sollte zwei Varianten einer VORWÄRTS-Adaptation planen: eine vereinfachte Variante für die praktisch orientierten Klassen der Sekundarstufe und eine anspruchsvollere Variante für die progymnasialen Klassen der Sekundarstufe. Dieses Projekt wurde schliesslich realisiert, denn das heute vorliegende Lehrwerk UNTERWEGS DEUTSCH (Birbaum et al. 1987ff.), ein kommunikatives Lehrwerk, ist in zwei Versionen erhältlich: eine einfachere Version *Basis* und eine anspruchsvollere Version *Basis und Erweiterung*. Die Realisierung der definitiven Fassung des COURS ROMAND sowie die Herstellung der Westschweizer Adaptation von VORWÄRTS sollten noch mit grossen Schwierigkeiten verbunden sein. Bei beiden Lehrwerken waren aufgrund der Schulversuche zum Teil gravierende Mängel eruiert worden, was zeitraubende und äusserst arbeitsintensive Konzept- und Manuskriptüberarbeitungen nach sich zog. Ich möchte hier nicht detaillierter auf die Entstehungsgeschichte des COURS ROMAND und von UNTERWEGS DEUTSCH eingehen, obwohl beispielsweise eine genauere Untersuchung der Entwicklung von UNTERWEGS DEUTSCH von der VORWÄRTS-Adaptation zum praktisch eigenständigen Lehrwerk interessant wäre. Das Stählbad der Schulversuche und der kritischen Betrachtung seitens der Praktiker aus dem Kreis der Lehrerschaft und der Theoretiker an den Universitäten und Forschungsinstituten (v.a. Institut für deutsche Sprache der Universität Freiburg / Schweiz) hat zwischen der ersten Experimentierfassung und der vorliegenden definitiven Fassung

bei UNTERWEGS DEUTSCH sehr substantielle Veränderungen bewirkt. Sowohl beim COURS ROMAND als auch bei UNTERWEGS DEUTSCH hat der Faktor Zeit bei der Herstellung eine unliebsame Rolle gespielt. Sofort nach der Einführung des ersten Bandes waren die Autoren einem grossen Zeitdruck angesetzt, denn sie waren gezwungen, die weiteren Bände des - sehr umfangreichen - Lehrwerks in der Frist von jeweils einem Jahr fertigzustellen, weil die Schüler sozusagen geradezu auf die Fortsetzungen warteten. Dieser Zeitdruck hat sich dann hinsichtlich der Qualität der beiden Westschweizer Lehrwerke negativ ausgewirkt, da beispielsweise aus zeitlichen Gründen auf eine gründlich arbeitende Schlussredaktion aller sechs Bände verzichtet werden musste. (Der COURS ROMAND und UNTERWEGS DEUTSCH sind im zweiten Hauptteil dieser Arbeit detailliert beschrieben, vgl. Kapitel 5 und 8.)

Aus der untenstehenden Figur ist ersichtlich, wann die Einführung der momentan in Gebrauch stehenden Lehrwerke in den einzelnen Kantonen begann.

<u>Kanton</u>	<u>Lehrwerk</u>	<u>Einführung</u>
Genf	VORWÄRTS	1980
	COURS ROMAND	1986
Jura	VORWÄRTS	1980
	UNTERWEGS DEUTSCH	1988
	COURS ROMAND	1985
Neuenburg	UNTERWEGS DEUTSCH	1987
	DEUTSCH KONKRET	1987
	COURS ROMAND	1990
Waadt	VORWÄRTS	1983
Bern	VORWÄRTS	1978
	UNTERWEGS DEUTSCH	1988
	COURS ROMAND	1983
Freiburg	UNTERWEGS DEUTSCH	1987
	COURS ROMAND	1984
Wallis	UNTERWEGS DEUTSCH	1988
	SING' UND SPIELE MIT	1974

Fig. 22: Einführung der gegenwärtig in Gebrauch stehenden Lehrwerke (gemäss Angaben IRDP)

Zusammenfassend kann man festhalten, dass der Status quo bezüglich der DaF-Lehrwerke in der Westschweiz das Resultat einer in den vergangenen zwanzig Jahren sehr kompliziert verlaufenen Entwicklung ist. Der Entscheid für die Einführung des DaF-Unterrichts auf der Primarstufe führte

meines Erachtens zu dem vorschnellen und unrichtigen Schluss, der DaF-Unterricht auf der Primar- und derjenige auf der Sekundarstufe seien unabhängig voneinander, getrennt zu konzipieren. Man machte sich nicht, wie es die veränderte Ausgangslage eigentlich geboten hätte, daran, das Konzept des Deutschunterrichts in der Westschweiz grundsätzlich, d.h. auf allen Stufen zu diskutieren, sondern man beschränkte sich zunächst darauf, zum damals auf der Sekundarstufe I im Gebrauch stehenden Anfängerlehrwerk WIR SPRECHEN DEUTSCH ein Lehrwerk für die Primarstufe zu suchen, das geeignet schien, WIR SPRECHEN DEUTSCH gleichsam vorgeschaltet zu werden. Damit wurde die an sich zusammengehörende und gesamthaft zu planende Entwicklung des Deutschunterrichts in der Westschweiz folgenreich in zwei getrennt ablaufende Entwicklungsstränge geteilt: auf der einen Seite die Einführung des Deutschunterrichts auf der Primarstufe und auf der anderen Seite - etwas später dann - die Ablösung von WIR SPRECHEN DEUTSCH als Lehrwerk für die Sekundarstufe I.

Mit SING' UND SPIELE MIT! wurde in der Westschweiz erstmals offiziell ein Lehrwerk für den DaF-Unterricht auf der Primarstufe evaluiert (und im Kanton Wallis eingeführt). Aus der Unzufriedenheit mit den Ergebnissen der Evaluation heraus entschieden sich die Kantone Genf und Waadt - später dann auch Jura und Bern - für die Evaluation beziehungsweise Einführung von VORWÄRTS INTERNATIONAL, das damit SING' UND SPIELE MIT! aus dem Rennen warf und auf der Sekundarstufe I - da bis ins neunte Schuljahr hinauf angelegt - mit der Zeit WIR SPRECHEN DEUTSCH ersetzte.

Anfänglich fast parallel zur oben beschriebenen Entwicklung, später dann mit einer erheblichen zeitlichen Verzögerung liess die COROME eine Westschweizer Adaptation von VORWÄRTS INTERNATIONAL für die Primarstufe erarbeiten, den COURS ROMAND. Dieses Lehrwerk konnte ausser im Kanton Wallis (noch immer SING' UND SPIELE MIT!) und im Kanton Waadt (Deutschunterricht erst ab dem fünften Schuljahr; Lehrwerk: VORWÄRTS INTERNATIONAL) in allen anderen Kantonen zumindest für gewisse Schultypen eingeführt werden (vgl. Fig. 107).

Hinsichtlich des zweiten Entwicklungsstrangs, der Ablösung von WIR SPRECHEN DEUTSCH, wurde mehr reagiert als agiert. Durch die Einführung von VORWÄRTS INTERNATIONAL in den Kantonen Genf und Waadt einerseits vor ein Fait accompli gestellt und andererseits durch die Verhandlungen für die VORWÄRTS-Adaptation COURS ROMAND verpflichtet, VORWÄRTS INTERNATIONAL auch für die Sekundarstufe I zu übernehmen, blieb den Verantwortlichen auch angesichts der mittlerweile dringlich gewordenen Ablösung von WIR SPRECHEN DEUTSCH nur mehr wenig Handlungsspielraum.

Entgegen den ursprünglichen Abmachungen mit den VORWÄRTS-Verlegern durfte man sich wenigstens daran machen, das angelsächsische VORWÄRTS INTERNATIONAL auch für die Schuljahre sieben bis neun für die Westschweizer Verhältnisse zu adaptieren. Aus diesen Bemühungen heraus entwickelte sich schliesslich ein eigenständiges Lehrwerk, das sich nicht nur im Titel UNTERWEGS DEUTSCH von seiner Vorlage unterscheidet. Das kommunikativ orientierte UNTERWEGS DEUTSCH baut auf dem COURS ROMAND auf und ist ausser in den Kantonen Genf und

Waadt in allen anderen Kantonen als Nachfolger von WIR SPRECHEN DEUTSCH zumindest für gewisse Schultypen offizielles Lehrmittel auf der Sekundarstufe 1 geworden.

Das Ergebnis dieser Entwicklung ist, dass zur Zeit mit SING' UND SPIELE MIT! und VORWÄRTS INTERNATIONAL zwei gleichsam importierte Lehrwerke auf der Primarstufe beziehungsweise auf der Sekundarstufe 1 in Konkurrenz zu den zwei Westschweizer Adaptationen, respektive Eigenproduktionen stehen.

Zurückblickend kann man sagen, dass die mit so grossen Ambitionen gestartete *Coordination romande* im Fach Deutsch einen schweren Stand hatte. Die unterschiedlichen Schulstrukturen, die unterschiedlichen Stundendotationen und die unterschiedlichen finanziellen Voraussetzungen der Kantone wären wahrscheinlich eher zu überwinden gewesen als die technisch (Zeit) und personell (Autoren) bedingten Probleme, die sich bei der Erarbeitung der beiden Westschweizer Lehrwerke über die Jahre hinweg ergeben haben. Von einem koordinierten Deutschunterricht kann jedenfalls im Jahr 1992, nach gut zwanzig Jahren Arbeit nur sehr bedingt gesprochen werden. Eine ausführliche Beschreibung der gegenwärtigen Situation des Deutschunterrichts in der Westschweiz findet sich zu Beginn des dritten Hauptteils dieser Arbeit, dies als Grundlage und Ausgangspunkt für einen - spekulativen - Blick in die Zukunft.

2.3. Lehrwerke und Methoden im Überblick

Die nachfolgende Figur 23 gibt einen Überblick über die wichtigsten in der Westschweiz im 20. Jahrhundert verwendeten Lehrwerke und Methoden im DaF-Unterricht. Die aus dem altsprachlichen Unterricht hervorgegangene Grammatik-Übersetzungs-Methode (GÜM) beeinflusst die Westschweizer DaF-Lehrwerke bis und mit WIR SPRECHEN DEUTSCH mehr oder minder stark. Seit der Jahrhundertwende haben sich diese Lehrwerke zwar der Direkten Methode (DM) verschrieben, der Einfluss der GÜM ist aber trotzdem nicht zu verleugnen. Die DM, im ausgehenden 19. Jahrhundert entwickelt, in Europa nach dem 2. Weltkrieg in die Fremdsprachenmethodik im Schulunterricht aufgenommen, wurde in der Westschweiz gleichsam während vier Lehrwerkgenerationen bis in die 60er Jahre hinein immer wieder als aktuelle und zum Teil sogar als neue Fremdsprachenlernmethode angepriesen. Die Audiolinguale bzw. Audiovisuelle Methode (ALM/AVM) wurde zwar bereits während dem zweiten Weltkrieg entwickelt und hat in den 50er Jahren in den Schulen Aufnahme gefunden, sie kam aber in der Westschweiz erst mit einer Verzögerung von rund 1 1/2 Lehrwerkgenerationen mit den Primarschullehrwerken SING' UND SPIELE MIT und COURS ROMAND sowie mit VORWÄRTS INTERNATIONAL zum Einsatz, also in einem Moment, als historisch gesehen eigentlich schon Lehrwerke der Kommunikativen Methode (KM) möglich gewesen wären, die dann erst Ende der 80er und Anfang der 90er Jahre mit UNTERWEGS DEUTSCH

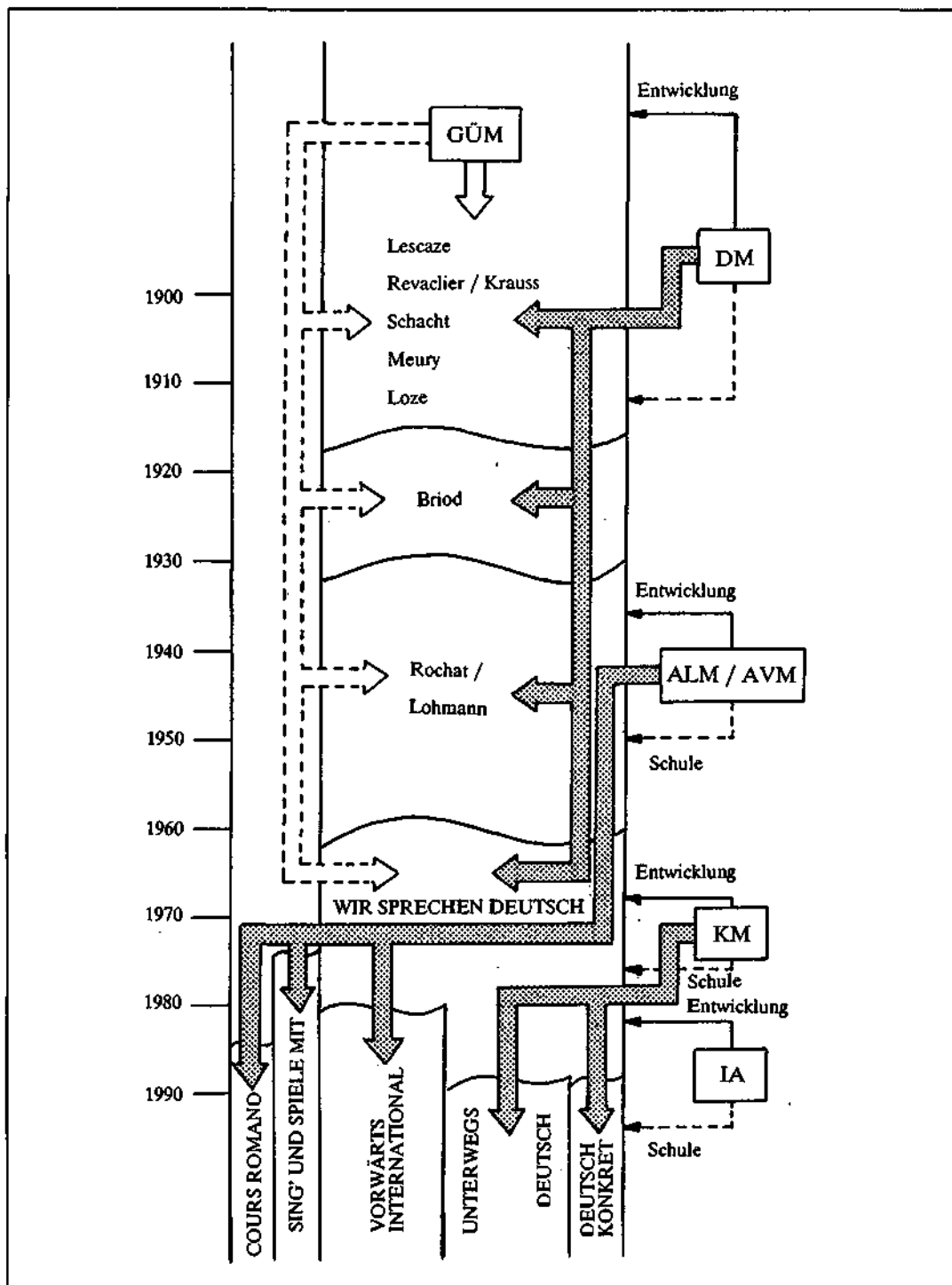


Fig. 23: Lehrwerke und Methoden im Überblick

und DEUTSCH KONKRET ihren Platz im Deutschunterricht in der Westschweiz bekamen. Lehrwerke der neuesten Generation, die sich am Interkulturellen Ansatz (IA) orientieren werden in der Westschweiz noch nicht verwendet.

Wenn man die methodische Ausrichtung der in der Westschweiz verwendeten Lehrwerke im Überblick betrachtet, kann man unter anderem folgende Schlüsse ziehen:

1. Der lange Arm der GÜM reicht bei den in der Westschweiz eingesetzten Lehrwerken - trotz zum Teil mehr oder weniger feuriger Bekenntnisse zur DM - bis in die 80er Jahre hinein.
2. Die in den 80er Jahren des letzten Jahrhunderts entwickelte DM bestimmt im DaF-Unterricht in der Westschweiz methodisch 4/5 des 20. Jahrhunderts.
3. Die in der Westschweiz eingesetzten Lehrwerke waren zum Zeitpunkt ihrer Einführung methodisch meist bereits veraltet (Ausnahmen: UNTERWEGS DEUTSCH und DEUTSCH KONKRET).
4. Die Verzögerung, mit der neue Fremdsprachenlernmethoden im DaF-Unterricht in der Westschweiz Aufnahme fanden, lässt darauf schliessen, dass die zuständigen Stellen in diesem Bereich reagieren statt zu agieren.
5. Die immer kürzer werdenden Abstände zwischen der Entwicklung neuer Methoden und deren Einführung in den Schulen lassen auf eine enger werdende Zusammenarbeit zwischen Wissenschaftlern und Praktikern schliessen.
6. Will die Westschweiz im Bereich des Deutschunterrichts nicht weiterhin ganze Lehrwerkgenerationen hinter dem Stand der Forschung zurückstehen, muss sie sich aktiv in der nationalen und internationalen Fremdsprachenlern Diskussion engagieren sowie eigene Forschungs- und Entwicklungsarbeit zu leisten gewillt sein.
7. Die momentan im Gebrauch stehenden Lehrwerke entstammen der letzten oder gar der vorletzten Lehrwerkgeneration: sie sollten abgelöst werden.

Teil II: Lehrwerke

3. Einleitende Vorbemerkungen

3.1. Ziel

In diesem Teil der Arbeit sollen die Lehrwerke vorgestellt werden, die während den vergangenen rund 30 Jahren für den Deutschunterricht in der Westschweiz eine wichtige Rolle gespielt haben. Eine Ausnahme bildet in dieser Hinsicht das Lehrwerk DEUTSCH KONKRET, das nur im Kanton Neuenburg eine gewisse Zeit bis zur Einführung des COURS ROMAND im sechsten Schuljahr als 'Übergangslernwerk' eingesetzt wurde. Der Vollständigkeit halber wird es in diesem Teil der Arbeit ebenfalls dargestellt. Es geht in diesem Teil über die Lehrwerke nicht in erster Linie um Lehrwerk-kritik oder um die Erstellung eines eigenen Gutachtens, sondern vielmehr um Lehrwerkpor-träts, die erlauben, sich von den entsprechenden Lehrwerken ein Bild zu machen. Dieser Teil der Arbeit liefert sozusagen die Illustration zur schematisch und exemplarisch dargestellten neueren hi-storischen Entwicklung, die unter anderem im ersten Teil der Arbeit präsentiert wurde (vgl. v.a. Kapitel 2).

3.2. Auswahl der Lehrwerke

Wie oben schon erwähnt, werden diejenigen Lehrwerke porträtiert, die in der Westschweiz in den vergangenen rund 30 Jahren den Deutschunterricht an den öffentlichen Schulen geprägt haben. Die Darstellung beginnt mit der Beschreibung derjenigen Lehrwerke, die auf der Primarstufe eingesetzt werden: SING' UND SPIELE MIT! und COURS ROMAND. Anschliessend folgen die vier Lehr-werke für die Sekundarstufe I: WIR SPRECHEN DEUTSCH, VORWÄRTS INTERNATIONAL, UNTERWEGS DEUTSCH und DEUTSCH KONKRET. Am Schluss steht die Beschreibung des COURS MOYEN DE LANGUE ALLEMANDE, einem Lehrwerk für die Sekundarstufe II, das aufgrund seiner grossen Verbreitung in der ganzen Westschweiz in die Liste der porträtierten Lehr-werke aufgenommen wurde. Es wird hier mit der Reihenfolge der beschriebenen Lehrwerke be-wusst nicht auf historische, inhaltliche oder didaktische Zusammenhänge oder Abhängigkeiten an-gespielt, da dies bei der Vielschichtigkeit der Beziehungen der Lehrwerke untereinander und auf-grund der verschiedenen Situationen in den einzelnen Kantonen kaum zufriedenstellend zu realisie-ren wäre. Die Reihenfolge wurde demnach streng nach Schulstufen festgelegt und innerhalb der Schulstufen nach dem Alter der Lehrwerke. Als Ausnahme steht DEUTSCH KONKRET aufgrund

seiner relativ geringen Bedeutung für die gesamte Westschweiz am Schluss der Lehrwerke der Sekundarstufe I.

Primarstufe:	SING' UND SPIELE MIT! COURS ROMAND
Sekundarstufe I:	WIR SPRECHEN DEUTSCH VORWÄRTS INTERNATIONAL UNTERWEGS OEUTSCH DEUTSCH KONKRET
Sekundarstufe II:	COURS MOYEN DE LANGUE ALLEMANDE

Fig. 24: Beschriebene Lehrwerke

3.3. Methode

Bei der Beschreibung stütze ich mich im wesentlichen auf die überarbeitete Kriterienliste zur Lehrwerkbeurteilung des Mannheimer Gutachtens (Engel et al. 1981b, 36ff.). Da das Ziel der Beschreibung nicht ein ausführliches Gutachten war, habe ich diese sehr detaillierte Liste zwar nicht in ihrem ganzen Umfang bei jedem Lehrwerk angewandt, die Hauptpunkte dienten mir jedoch als Orientierungshilfe bei der Analyse und als Leitfaden für die Ordnung und Darstellung der Untersuchungsergebnisse.

0.	Untersuchte Materialien
1.	Lernziele und Methoden
2.	Struktur des Lehrwerks
3.	Unterrichtsorganisation
4.	Sprachdidaktische Konzeption
5.	Übungen
6.	Motivierung/Aktivierung der Lernenden
7.	Deutsch: Abgrenzung, Texte
8.	Grammatik
9.	Phonik und Graphemik
10.	Lexik
11.	Morphologie und Syntax
12.	Kommunikative Kategorien
13.	Kontrastivität
14.	Thematische Zielangabe
15.	Kommunikation, Gesellschaft, Situationen
16.	Interkulturelle Kommunikation, Kulturrelativierung, Deutschlandbild

Fig. 25: Hauptpunkte der Kriterienliste des Mannheimer Gutachtens

Diese Kriterienliste hat, wie auch die Autoren zugeben, zweifellos gewisse Lücken und Nachteile. Ich möchte hier aber nicht auf die Rezeptionsgeschichte des Mannheimer Gutachtens eingehen. Kritische Bemerkungen, wie z.B. jene von Eggers (1981, 58f.) oder die in Zielsprache Deutsch 2/1978 geäußerten (Erk/Götze/Kaufmann 1978; Freudenstein 1978; Hertkorn 1978; Heuer 1978), haben sicher ihre Berechtigung. Für meine Zwecke fallen jedoch die Vorteile des Mannheimer Gutachtens stärker ins Gewicht. Die Anwendung dieser Liste erlaubt mir einerseits bei bereits analysierten Lehrwerken (z.B. VORWÄRTS INTERNATIONAL) den Rückgriff auf die Untersuchungen des Mannheimer Gutachtens und andererseits den Vergleich der nachfolgend beschriebenen 'Schweizer' Lehrwerke mit den im Mannheimer Gutachten analysierten.

Es scheint mir wichtig festzuhalten, dass es sich beim folgenden um 'lehrwerkimmanente' Beschreibungen handelt. Es wurde der Tatsache Rechnung getragen, dass die beschriebenen Lehrwerke in unterschiedlichen Zeiten vor jeweils verschiedenem theoretischem, materiellem und bildungspolitischem Hintergrund entstanden sind.

3.4. Zum Kriterienraster

Bei der Arbeit mit den Vorgaben des Mannheimer Kriterienrasters haben sich für diese Darstellung einige Änderungen aufgedrängt. Die Lehrwerkporträts in Teil 2 dieser Arbeit basieren nicht auf einer Untersuchung nach allen im Mannheimer Gutachten unterschiedenen Unterpunkten. Die Hauptpunkte in der Mannheimer Kriterienliste dienten hier auch als Anhaltspunkte für die Beschreibung. Von den Unterpunkten wurde einiges von Beginn weg beiseite gelassen. Deshalb musste der Kriterienraster teilweise etwas abgeändert werden, die Hauptpunkte (bes. 11, 14, 15 und 16) mussten weiter oder enger gefasst werden, damit die Überschriften nicht etwas vorgeben, was nicht gehalten wird. Die abgeänderte Kriterienliste, die den vorliegenden Untersuchungen zugrunde liegt, hat folgendes Aussehen:

- | | |
|-----|---|
| 1. | Untersuchte Materialien |
| 2. | Lernziele und Methoden |
| 3. | Struktur des Lehrwerks |
| 4. | Unterrichtsorganisation |
| 5. | Sprachdidaktische Konzeption |
| 6. | Übungen |
| 7. | Motivierung / Aktivierung der Lernenden |
| 8. | Deutsch |
| 9. | Grammatik |
| 10. | Phonetik und Orthographie |
| 11. | Lexik |
| 12. | Kommunikative Kategorien |

13.	Kontrastivität
14.	Themenplanung
15.	Gesellschaft / Situationen
16.	Landeskunde

Fig. 26: Kriterienliste zur Beschreibung von Lehrwerken

Ausführliche Beschreibungen der einzelnen Untersuchungspunkte im Kriterienraster des Mannheimer Gutachtens finden sich bei Engel et al. (1981a, 19-24 und 1981b, 9-40) und bei Krumm/Stickel/Wierlacher (1980). Es soll hier im folgenden das Wesentliche zu den Hauptpunkten der Beschreibung festgehalten werden und gleichzeitig sollen relevante Abweichungen von den Vorgaben der Mannheimer Kriterienliste erklärt werden.

Untersuchte Materialien. In Anlehnung an die Einschränkungen bei Engel et al. (1981a, 8) sind zu den untersuchten Materialien folgende Bemerkungen zu machen:

- Lehrwerksteile, die bei Beginn meiner Untersuchungen noch nicht vorlagen, konnten nicht mehr berücksichtigt werden. Dies gilt insbesondere für das umfangreiche Evaluationsmaterial zu UNTERWEGS DEUTSCH (Bovet, 1988ff.).
- Auf die auditiven und visuellen Medien wurde nur in Einzelfällen zurückgegriffen, um den Eindruck abzurunden. Eine eingehende Analyse vor allem des Hörmaterials hätte den Rahmen dieser Untersuchung gesprengt.
- Lesehefte, begleitende Lektürehefte und anderes Zusatzmaterial wurde nicht begutachtet. Dies gilt insbesondere für die Zusatzmaterialien zu VORWÄRTS INTERNATIONAL, die in den Kantonen Waadt und Genf erarbeitet wurden.

Diese Einschränkungen haben zur Folge, dass nur die Grundmaterialien für Lehrer und Schüler Gegenstand der Beschreibung sind. Die untersuchten Materialien sind jeweils zu Beginn der entsprechenden Lehrwerkporträts detailliert aufgelistet und zur Zitiererleichterung mit Kürzeln in eckigen Klammern versehen, die in der Folge für den entsprechenden Lehrwerkstell stehen.

Lernziele und Methoden. "Die entscheidende Voraussetzung für einen adressaten- und lernzielgerechten Unterricht ist, dass Lehrwerke ihre eigenen Zielsetzungen explizit machen [...]" (Engel et al. 1981a, 19). Es wurde deshalb darauf geachtet, ob die allgemeinen Zielsetzungen und Grundlagen der Lehrwerke, die präzisen Lernziele und eventuell Angaben zu Voraussetzungen und anvisiertem Endniveau genannt sind. Bei den Zielsetzungen sind Ziele sowohl sprachlicher als auch inhaltlich-situativer Art gemeint. Der Weg zum Ziel, die Methode, soll hier nur kurz angedeutet werden. Eingehender werden die Auswirkungen der Methode im Kapitel zur sprachdidaktischen Konzeption behandelt.

Struktur des Lehrwerks. Lehrwerke bestehen im allgemeinen aus einer Vielzahl verschiedener Teile. Es geht in diesem Kapitel jeweils darum zu beschreiben, ob und wie sich diese Teile zu einem Ganzen fügen. Ein wichtiger Gesichtspunkt ist immer auch, wie leicht sich Lehrer und Schüler im Lehrwerk zurechtfinden können.

Unterrichtsorganisation. Bei den Unterrichtsformen im Fremdsprachenunterricht reicht die Streuung heute vom lehrerzentrierten Klassenunterricht bis hin zum autonomen Lernen. Die verschiedenen Lehrwerksteile wurden auf die Frage hin angesehen, für welchen Unterricht sie vorgesehen oder geeignet sind. Weiter wurden vor allem die Lehrerhandbücher hinsichtlich des Problemkreises der Programmierung, d.h. der Planung der Stoffverteilung von der Lektion bis zum Schuljahr, untersucht.

Sprachdidaktische Konzeption. Wie schon angesprochen, geht es in diesem Kapitel um die Auswirkungen des methodischen Ansatzes. Ich folge bei der Definition der verschiedenen Methoden der Typologie von Neuner (1989b). Weitere Schwerpunkte in diesem Kapitel bilden die Fertigkeiten und die Progression.

Übungen. Die Beschreibung der verschiedenen Übungsformen steht im Zentrum dieses Kapitels. Interessant scheint hier in erster Linie die quantitative Analyse, da dadurch ziemlich direkt Rückschlüsse auf die Realisierung der sprachdidaktischen 'Vorsätze' ermöglicht werden. Auf die Anwendung der Übungstypologie nach Neuner/Krüger/Grewer (1990) musste verzichtet werden, da nur die wenigsten Lehrwerke auf kommunikativen Unterricht angelegt sind. Die verschiedenen Übungstypen werden deshalb von Fall zu Fall eigens beschrieben und definiert, allenfalls noch mit Beispielen illustriert.

Motivierung / Aktivierung der Lernenden. In diesem Kapitel werden im Grunde Aussagen zur Attraktivität der Lehrwerke für die Schüler gemacht. Neben vergleichsweise objektiven Merkmalen (grafische Gestaltung, Aufmachung, Lernerfreundlichkeit u.ä.) ist hier natürlich auch der Einfluss der subjektiven Empfindung des Autors nicht ganz auszuschliessen.

Deutsch. Lehrwerke sollten "einen Sprachgebrauch vermitteln, der dem derzeitigen überregionalen Standard des Deutschen entspricht" (Engel et al. 1981a, 34). Deshalb wurden die Texte und die Übungen auch auf ihre Akzeptabilität und Gebräuchlichkeit hin betrachtet. Besonders veraltete oder schulbuchhafte Ausdrucksweisen sowie unakzeptable Formulierungen wurden zwar nicht systematisch gesucht, aber bei Auffinden festgehalten. Auf Art und Umfang des zu vermittelnden Ausschnitts der deutschen Sprache (Regiolekte, Soziolekte u.ä.) wurde nicht speziell eingegangen, weshalb auch der Aspekt "Abgrenzung" im Titel weggelassen wurde. Der besondere Hinweis auf die Texte im Titel entfällt ebenfalls, da diese einen integrierenden Bestandteil der allgemeinen Untersu-

chung der Sprache in den Lehrwerken darstellen und deswegen nicht speziell erwähnt werden müssen.

Grammatik. Der Übersichtlichkeit halber wurde der Punkt 11 des Mannheimer Gutachtens "Morphologie und Syntax" (vgl. Liste bei Engel et al. 1981b, 38) ebenfalls unter dem Kapitel Grammatik beschrieben.

Phonetik und Orthographie. Unter diesem Punkt finden sich die Beschreibung der Ausspracheübungen sowie des Lernstoffs zu Interpunktion und Orthographie. Die Begriffe *Phonetik* und *Orthographie* scheinen mir bei einem Lehrmittel angemessener zu sein als *Phonik* und *Graphemik*, auch wenn die Begriffe nach Bussmann (1990) nicht völlig deckungsgleich sind.

Lexik. Der Schwerpunkt bei der Beschreibung der Lexik liegt auf der Semantisierung und auf den Wörterverzeichnissen in den Lektionen und am Schluss der einzelnen Lehrwerksteile.

Kommunikative Kategorien: Dieses Beschreibungskriterium kommt nur bei Lehrwerken zum Tragen, die der kommunikativen Methode zuzuordnen sind oder sich für die Stoffvermittlung erkennbar an den Sprechakten orientiert haben.

Kontrastivität. Mit Ausnahme von VORWÄRTS INTERNATIONAL und DEUTSCH KONKRET sind alle beschriebenen Lehrwerke für Deutsch als Fremdsprache im französischen Sprachraum konzipiert. Eine kontrastive Darstellung von grammatischen Problemen würde von daher sehr naheliegen. Inwiefern dem Gesichtspunkt der Kontrastivität bei der Gestaltung der Lehrwerke Rechnung getragen wurde, ist Gegenstand der Beschreibung in diesem Kapitel.

Themenplanung. Eine exakte Abgrenzung zwischen diesem Kapitel und dem Kapitel "Gesellschaft / Situationen" ist schwierig, wird aber auch nicht angestrebt. Der Schwerpunkt liegt hier auf der Informationsplanung des Lehrwerks. Aus diesem Grund wurde der Mannheimer Titel auch abgeändert, da die dort in diesem Kapitel behandelten Zusammenhänge zwischen Sprach- und Kulturvermittlung und die Bezugnahme der Zielangaben auf Adressatengruppen nicht, oder nur am Rand behandelt werden.

Gesellschaft / Situationen. In diesem Kapitel wird ansatzweise die in den Lehrwerken dargestellte Wirklichkeit beschrieben (z.B. Familienstrukturen, Rollenverhalten, Arbeitswelt, Tabus etc.). Ein wichtiger Punkt dabei ist die Frage, ob die beschriebenen Lebenssituationen und die abgegebenen Informationen adressaten-adäquat sind. Ein weiterer Punkt der Beschreibung betrifft die Auswahl der Textsorten. Der Bereich "Kommunikation" in der Mannheimer Kriterienliste (Texte als Teile kommunikativer Handlungen, nichtverbale Kommunikationsfaktoren u.ä.) wurde als zu speziell aus

der Untersuchung ausgeklammert. Aus diesem Grund fehlt hier in der Kapitelüberschrift der Hinweis "Kommunikation".

Landeskunde. Der Mannheimer Titel "Interkulturelle Kommunikation, Kulturrelativierung, Deutschlandbild" wurde allgemeiner gefasst. Die landeskundlichen Aspekte in den Lehrwerken wurden mit Blick auf den ganzen deutschen Sprachraum beschrieben. Die im Mannheimer Gutachten gemachte Spezifizierung "Deutschlandbild" (Engel et al. 1981b, 39) wäre für unsere Bedürfnisse zu eng gefasst.

Angesichts der Verschiedenheit der untersuchten Lehrwerke ist es leicht ersichtlich, dass nicht alle Kriterien für eine Beschreibung überall gleich relevant sein können. Deshalb wurden auch nicht alle Lehrwerke nach sämtlichen Kriterien beschrieben, nicht relevante Kriterien wurden weggelassen. Deshalb stimmt auch die Kapitelnumerierung nicht mit der Numerierung in der Kriterienliste überein.

Angesichts der Heterogenität der vorliegenden Kriterien (z.B. formale und inhaltliche), aber auch der unvermeidbaren Verzahnung der verschiedenen Beschreibungsbereiche (z.B. "7. Deutsch" (Sprache) und "14. Situationen" (Textsorten)) kann als Resultat einer Beschreibung nicht ein messerscharfes Porträt erwartet werden. Dennoch sind die Ergebnisse dieser Untersuchung aufschlussreich, insbesondere weil sie in verschiedenen Bereichen Vergleiche und die Dokumentierung von Entwicklungstendenzen zulassen.

JEAN PETIT

sing' und spiele mit!

MÉTHODE AUDIO-VISUELLE D'ALLEMAND
POUR L'ENSEIGNEMENT ÉLÉMENTAIRE
LIVRET DE PRÉSENTATION



sing' und spiele mit!

PAR L'IMAGE



HACHETTE

CLASSIQUES HACHETTE

4. SING' UND SPIELE MIT

4.1. Untersuchte Materialien

SING' UND SPIELE MIT!: [SSM]

- Par l'image (Bildband) [BB]
- Par le texte (Textband) [TB]
- Livret de présentation (Einführungsheft) [EH]
- Pour le maître (Lehrerhandbuch) [LHB]
- Tonbänder und Bild- bzw. Schrifttafeln

4.2. Lernziele und Methoden

Angaben zu den Lernzielen und zur Methode finden sich in erster Linie im Einführungsheft. Die Lernziele sind sehr allgemein gehalten, spezielle Lernziele, etwa zu den einzelnen Lektionen (Spielen), fehlen. Den allgemeinen Lernzielen ist kein eigenes Kapitel gewidmet, man ist gezwungen, sich die einschlägigen Informationen aus verschiedensten Äusserungen zusammensuchen, z.B.:

"Le but ultime que nous visons est, de tout évidence, la liberté et la spontanéité de l'expression." (EH, 24)

Oberstes Ziel soll also die Freiheit und Spontaneität im Ausdruck sein. Gerade an diesem Beispiel lässt sich zeigen, dass die angegebenen Lernziele und die Methode, die die Schüler zur Erreichung dieses Ziels führen soll, divergieren, ja teilweise unvereinbar erscheinen. Auf der einen Seite wird Freiheit und Spontaneität angestrebt, auf der anderen Seite jedoch Perfektion gefordert. Die Senkung des Korrektheitsgrades, die bei der Realisierung der Lingodramen (zum Auswendiglernen und Vorspielen bestimmte Dialoge) eintritt, wird bedauert. Die verschiedenen Unkorrektheiten sollen durch mehrfache Wiederholung des gleichen Dialogs (Spontaneität?) möglichst eliminiert werden.

"L'expérience montre que l'apparition du linguodrame s'accompagne d'une baisse de la "garde" phonétique, lexicale et structurale. C'est le prix fatal de la libération de l'expression. Le maître compensera cette déperdition en demandant aux élèves de rejouer deux ou trois fois le linguodrame et en essayant d'éliminer les différentes imperfections à ces différentes occasions." (EH, 27)

Gleichzeitig wird aber die Anweisung, die Lingodramen mehrmals nachzuspielen, zum Teil wieder zurückgenommen, indem gesagt wird, man solle lieber eine grössere Anzahl Lingodramen behan-

deln und dort eine gewisse mangelnde Perfektion in Kauf nehmen, als sich nur auf wenige zu beschränken, diese aber perfekt zu beherrschen.

Ganz allgemein kann man sagen, dass es sich um ein Lehrwerk der audio-visuellen Methode handelt, wie im Untertitel des Einführungsheftes auch gesagt wird: "Méthode audio-visuelle d'allemand pour l'enseignement élémentaire". Begründet wird die Wahl dieser Methode mit der Montessori-Theorie, wonach sich Kinder zwischen 8 und 11 Jahren in einer sensiblen Phase für den Erwerb sprachlicher Reflexe befänden. Zwischen 3 und 10 Jahren könnten sie deshalb einzelne Phoneme und gar komplexe Lautstrukturen relativ leicht behalten und reproduzieren (EH, 12). Das Lehrwerk richtet sich denn auch an Schüler von 6 bis 10 Jahren.

4.3. Struktur des Lehrwerks

Im Lehrerhandbuch (LHB, 5-7) gibt eine synoptische Zusammenstellung der Elemente des Lehrwerks Auskunft über einzelne Lehrwerksteile. Zuerst werden die Tonbänder ("Sing' und spiele mit! par le son") genannt, dann die Schrifttafeln ("Sing' und spiele mit! par la gravure"), der Bildband ("Sing' und spiele mit! par l'image") und schliesslich der Textband ("Sing' und spiele mit! par le texte). Angaben zu Lehrerhandbuch und Einführungsheft fehlen.

Zu den Tonbändern: Die Tonbänder enthalten Aufnahmen von allen Lingodramen, die zum Nachsprechen bestimmt sind.

Zu den Schrifttafeln: Es existieren drei Arten von Schrifttafeln, nämlich solche zur Phonetik, solche zu den deutschen Pluralformen und solche, die bei der Einübung und Aufführung der Lingodramen und bei der Durchführung der Strukturübungen dienlich sein können. Die ersten beiden Arten von Schrifttafeln sollen fest an der Wand des Schulzimmers montiert werden. Auf jeder Stufe gibt es auch Wiederholungstafeln (Stoffzusammenfassungen), die für die Durchführung der Strukturübungen unentbehrlich sind. Der Lehrer wählt dann aus dem grossen Angebot von Schrifttafeln für jede Übung und für jedes Spiel die geeignete aus. An dieser Stelle flicht der Autor noch einen 'heilsamen' erzieherischen Hinweis ein:

"Après chaque jeu dramatique et surtout après chaque exercice lexico-structural, une règle d'autodiscipline salutaire [!] consistera à faire remettre les gravures en ordre par les élèves [...]" (LHB, 6).

Zum Bildband: Der Bildband enthält - abgesehen von einigen wenigen Einzelwörtern - keinen Text und auch keine Fotos, sondern ausschliesslich Zeichnungen. Die Schüler sollen das Buch mit nach Hause nehmen und dort mit und dank dem Buch die Spielszenen vor ihren Eltern, Geschwistern

und Freunden nachspielen können (LHB, 6). Die Bildseiten sind entsprechend der Lehrwerksstruktur in die Spiele (*Jeux*) 1 bis 120 gegliedert. Die Numerierung entspricht der der Lingodramen in Textbuch und Lehrerhandbuch. Auch im Unterricht sollen die Bilder als Stimuli für die Reproduktion der Lingodramen dienen. Trotz der Kongruenz von Bildband, Textband und Lehrerhandbuch bezüglich Spielnumerierung wäre für die Orientierung eine Paginierung nützlich. Die Schüler müssen ja die Zahlen 1-120 für die Spiele ohnehin lernen.

Zum Textband: Der Textband wird erst ab dem dritten Jahr eingesetzt, dort aber nach der Einführung von Lesen und Schreiben regelmässig. Er enthält ausschliesslich die Texte der Lingodramen.

Zum Einführungsheft: Das Einführungsheft umfasst 37 Seiten und ist in 5 sehr ungleich zu gewichtende Hauptkapitel unterteilt. Ich halte die ersten drei für die wichtigsten: "Principes et intention", "Présentation de la méthode" und "Contrôle du rendement".

Zum Lehrerhandbuch: Das Lehrerhandbuch ist der umfangreichste Lehrwerksteil. Es umfasst 1305 Seiten und ist als Loseblattsammlung konzipiert. Die Struktur des Lehrerhandbuchs widerspiegelt die gesamte Lehrwerksstruktur. Neben den Vorbemerkungen gliedert es sich - wie die anderen Teile - in 120 Spiele, die ihrerseits drei Stufen (= drei Jahren) zugeordnet sind. Die Vorbemerkungen umfassen die oben bereits angesprochene synoptische Darstellung der Lehrwerksteile, eine Übersicht über die benutzen phonetischen Zeichen, verkleinerte Wiedergaben der Schrifttafeln (Phoneme und Pluralformen) sowie Unterlagen zur Einführung in die Spiele. Es folgen dann Erläuterungen zu den einzelnen Spielen. Diese Ausführungen enthalten immer die gleichen Kapitel, wobei einzelne Punkte gegebenenfalls auch wegbleiben können: *Structures, Lexique, Phonétique, Pédagogie*, dazu in den Strukturübungsspielen noch die *Exercices A-F*. Das Lehrerhandbuch

"[...] présente jeu par jeu tous les commentaires et inventaires structuraux, lexicaux, phonétiques nécessaires à l'information et à la formation de nos collègues, mais ces commentaires et inventaires sont conçus de manière à déborder chaque fois que possible le cadre étroit du jeu envisagé et à soulever, à partir d'exemples concrets, tous les problèmes linguistiques qui peuvent se poser dans le domaine des structures grammaticales, de la lexicologie, de la pédagogie." (EH, 31)

Zum Schluss möchte ich noch eine kurze Bemerkung zur äusseren Gestalt der Lehrwerksteile anbringen. Es fällt auf, dass Textband, Einführungsheft und Lehrerhandbuch in einem ungewöhnlichen Hochformat (24 x 13,5 cm) gehalten sind. Besonders unpraktisch finde ich die Gestalt des Lehrerhandbuchs, das aus rund 700 Blättern in ebendiesem Format besteht. Irgendeinen Behälter (Ordner, Kartonschuber oder dergleichen) zu finden, in dem man diese Papiersammlung aufbewahren und zugleich für die Arbeit benützen kann, dürfte relativ schwierig sein, zumindest in der Schweiz, wo die gängigen Papierformate in Schule und Büro A3 - A6 sind.

4.4. Unterrichtsorganisation

Wie schon gesagt gliedert sich das Lehrwerk in 120 Spiele auf drei Stufen (Jahre) verteilt. Diese Verteilung der Spiele gestaltet sich folgendermassen:

Stufe 1:	1. Jahr:	30 Spiele
Stufe 2:	2. Jahr:	40 Spiele
Stufe 3:	3. Jahr:	50 Spiele
Total		<u>120 Spiele</u>

Fig. 27: SSM: Verteilung der Spiele auf die Unterrichtsjahre

Als mittlerer Wert für die Progression werden 30 - 35 Spiele pro Jahr empfohlen (EH, 30). Die ständige Wiederholung wird zum Prinzip der Programmierung gemacht. Der Autor spricht wiederholt von *rebrasser*, was soviel wie 'immer wieder umrühren' bedeutet. Er empfiehlt eine Programmierung von einer halben Stunde Unterricht täglich (EH, 12f.).

Für die Unterrichtsgestaltung gibt es noch weitere strukturierende Vorgaben. Es wird zwischen zwei Arten von Spielen unterschieden: Strukturübungsspiele (*jeux lexico-structuraux*), die wir der Einfachheit halber Strukturübungen nennen wollen, und Lingodramen (*linguodrames*) im Lehrhandbuch sowie Dialoge im Textband (Texte zu den Bildfolgen im Bildband), die wir der Einfachheit halber zusammenfassen wollen. In den Kapiteln "Übungen" und "Deutsch" werde ich auf einige problematische Aspekte der Strukturübungen und der Lingodramen eingehen. Hier sollen nur die Punkte behandelt werden, die direkt mit der Unterrichtsorganisation zusammenhängen.

Jedes fünfte Spiel (Spiele 5, 10, 15, 20 etc.) ist eine Strukturübung in Form von *Pattern Drills*. Diese Übungen bestehen aus mehreren Unterübungen, die regelmässig in den täglichen Unterricht eingestreut werden sollen:

"Ces différents exercices doivent être ventilés aussi régulièrement que possible sur l'emploi du temps des élèves jusqu'à l'apparition du jeu lexico-structural suivant."
(EH, 23)

Für die ersten 15 Spiele wird bezüglich der Unterrichtsorganisation folgendes Vorgehen empfohlen (EH, 20ff.): Der Unterricht läuft in vier Phasen ab. Zuerst kommt eine rezeptive Phase, in der der Lehrer die Tonbänder laufen lässt und dazu die entsprechenden Tafeln zeigt, dann folgt eine Assimilationsphase, in der die Schüler einzeln und im Klassenverband den Tonbandtext nachsprechen müssen, sodann eine Antwortphase, in der der Lehrer das Band nach jeder Frage anhält und die

Schüler dann antworten müssen, und schliesslich eine Reproduktionsphase, in der die Schüler die Fragen und Antworten der Dialoge reproduzieren, d.h. auswendig hersagen müssen (ggf. mit verteilten Rollen).

Ab Spiel 16 soll es sich dann um richtige Dialoge ("dialogues véritables") handeln. Der Unterricht spielt sich nunmehr in drei Phasen ab: eine rezeptive Phase wie oben, eine Assimilationsphase, wo der Dialogtext Satz für Satz gelernt werden soll (zuerst individuell, dann im Klassenverband; mit den Bildtafeln als visueller Unterstützung), und schliesslich die Dramatisierungsphase, wo mit Hilfe der Tafeln mit verteilten Rollen versucht werden soll, den Dialog nachzuspielen.

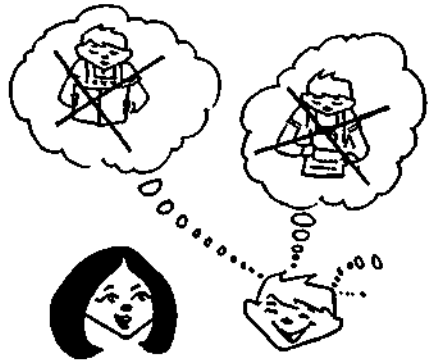
4.5. Sprachdidaktische Konzeption

Neben der Basierung auf der Montessori-Theorie ist für die sprachdidaktische Konzeption von SSM auch das Bekenntnis zur Theorie des Behaviorismus (EH, 13) bestimmend. Der Unterricht soll denn auch nach dem Prinzip von *Stimulus* und *Response* funktionieren. Die Stimuli, je nach Phase und Stufe die Tonbänder, die Schrift- oder Bildtafeln oder die Bilder im Bildband, sollen als *Response* sprachliche Äusserungen hervorrufen. So sollen z.B. die einzelnen Bilder für die Schüler aufgrund erlernter Techniken als Code erkennbar sein und könnten so dekodiert werden. Das ist offenbar die erwartete Vorgehensweise, denn wie sollten die Kinder sonst aufgrund weniger bildlicher Informationen vorgegebene sprachliche Äusserungen (re-)konstruieren können? Wenn dem so ist, dann müsste das Bildmaterial graphisch klar und vor allem eindeutig konzipiert sein, damit die Dekodierung nicht der Willkür unterworfen ist. Das ist in SSM jedoch nicht der Fall.

Ein Beispiel dafür ist die bildliche Darstellung der Negation. Um eine Aussage oder einen Teil einer Aussage zu negieren, wird das entsprechende Bildelement mit einem Kreuz durchgestrichen. Die Darstellung unten zeigt jeweils auf der rechten Seite den bildlichen Stimulus und auf der linken Seite die erwartete sprachliche Reaktion. Das Problem ist, dass sich zwischen Stimulus und erwarteter Response kein eindeutiger logischer Zusammenhang konstruieren lässt, denn die anvisierten sprachlichen Äusserungen sind derart verschieden, dass eine einheitliche grafische Realisierung des Phänomens unmöglich ist. Umgekehrt gesagt: die einheitliche grafische Darstellung (durchgestrichene Elemente) sollte einer einheitlichen sprachlichen Reaktion entsprechen, andernfalls ist eine zuverlässige Dekodierung nicht möglich.

Spiel 19B

Monika: Hans, was machst du gern?
Hans: Ich lerne nicht gern. Ich
schreibe nicht gern. Ich
singe gern. Ich springe gern.



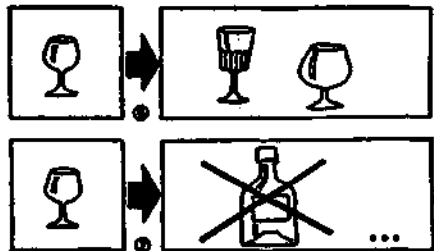
Spiel 24

Monika: Nein, Hans, sie hat keinen Wein,
sie hat kein Bier, sie hat keinen
Kaffee, sie hat keinen Tee. Sie
hat nur Wasser. Sie spielt.



Spiel 28A

Hans: Ein Glas, eine Flasche!
Monika: Nein Hans! Ein Glas, zwei Gläser!



[Anm.: eine Flasche ist falsch]

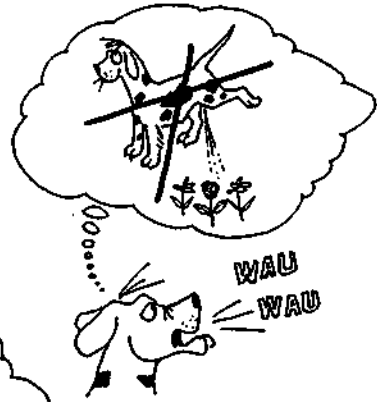
Spiel 64B

Hans: Schau Bello, da hast du deinen Zucker! Aber du machst nicht mehr Pipi auf die Blumen!

Bello: Nein, wau! Nein, wau!



(2)



Spiel 91B

Monika: Wir sind schon fertig. Ich danke euch.
Hans und Heidi: Bitte, bitte, das haben wir gern gemacht. Wir sind nicht wie du. Wir haben die Ordnung gern.

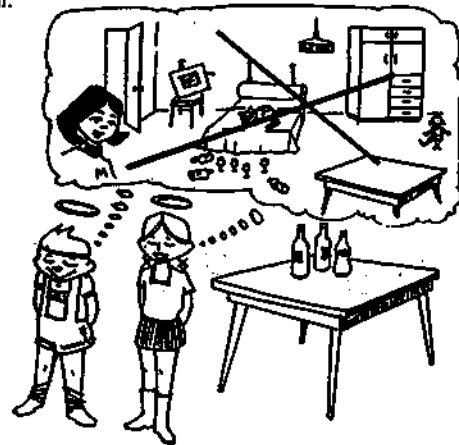


Fig. 28: SSM: Beispiele für die sprachliche Realisierung durchgestrichener bildlicher Darstellungen

Die Sprachqualität in diesen Beispielen soll hier und im folgenden nicht Gegenstand der Beschreibung sein. Im Kapitel "Deutsch" soll später speziell auf diesen Aspekt der Untersuchung eingegangen werden.

Zur Darstellung der Negation: Es ist leicht ersichtlich, dass die erwartete Dekodierung des Symbols *durchgestrichen* nicht einheitlich ist. Mögliche sprachliche Realisierungen dieses visuellen Stimulus sind also: *nicht gern, kein, nicht mehr, nein* und *nicht wie*. Im weiteren wird das Symbol *durchgestrichen* benutzt für die metasprachliche Beurteilung *falsch*.

Weitere Beispiele für fragwürdige Semantisierung und ungeeignete bildliche Stimuli finden sich bei Baldegger/Müller/Schneider (1976, 26ff.), wo u.a. Belege für die Mehrdeutigkeit des Gleichheitszeichens sowie Bedeutungsdifferenzen zwischen Text und Bild aufgelistet sind.

Für die Leistungsevaluation wird die Durchführung von vier Arten von Tests vorgeschlagen (EH, 34f.). Bei den phonologischen Tests geht es um die möglichst genaue Reproduktion von unbekanntem Lexemen, die den Schülern auf Tonbändern vorgespielt werden. Um den Faktor Wortschatzherrschaft auszuschalten, werden unbekanntes Lexeme verwendet. Bei den Strukturtests geht es darum, unterstützt durch Bildtafeln und Vorgaben nach dem Analogieprinzip zu substituieren und zu kombinieren. Um den Faktor Wortschatzherrschaft auch hier auszuschalten, werden, im Gegensatz zu den phonologischen Tests, im Lehrwerk hochfrequente Lexeme verwendet. Bei den Vokabeltests werden die Schüler durch Fragen oder Bildtafeln angeregt, die verlangten Vokabeln zu nennen. Um den Faktor Strukturbeherrschung hier auf ein Minimum zu reduzieren, werden bloss einfachste, bekannte Strukturen verwendet. Bei den Ausdruckstests soll sich der Schüler - ausgehend von einem komplexen Bild - frei äussern. Allerdings: wie diese durch ihren mündlichen Charakter sehr zeitaufwendigen Tests in den Unterricht integriert und wie sie bewertet und gewichtet werden sollen, darüber ist im Lehrerhandbuch und im Einführungsheft nichts ausgesagt.

4.6. Übungen

Das Übungsmaterial besteht aus Lingodramen und Strukturübungen. Wie der Unterricht mit den Lingodramen ablaufen soll, wurde schon im Kapitel "Unterrichtsorganisation" beschrieben. Auf das in den Lingodramen und Strukturübungen verwendete Deutsch soll in den Kapiteln "Deutsch" und "Grammatik" eingegangen werden. Ich möchte mich hier mit den Strukturübungen auseinandersetzen. Die Aufnahme solcher Strukturübungen liegt zum einen in der behavioristischen Theorie begründet und wird zum andern dadurch gerechtfertigt, dass durch die Dialoge allein der Grammatik- und Vokabelstoff nicht genügend umgewälzt würde. Wollte man diese Umwälzung innerhalb der Dialoge erreichen, würden sie alle Lebensnähe und scheinbare Authentizität verlieren.

"[...] d'après ce que nous savons sur la combinatoire linguistique, il apparaît nettement que posséder une langue consiste à posséder de manière parfaite toutes les possibilités de combinaisons d'un nombre réduit d'éléments." (EH, 22)

Vor dem Hintergrund dieses Anspruchs erschien es offenbar notwendig, die möglichen Kombinationen grammatischer Strukturen mit lexikalischen Elementen und umgekehrt verstärkt zu üben. Die Realisierung dieses Vorhabens führte zur Ausarbeitung von umfangreichen unsituativen Drillübungen. Ohne Hilfe eines Kontexts müssen zu vorgegebenen grammatischen Strukturen und visuellen Stimuli Sätze produziert werden. Dabei ist nicht nur kein Kontext vorgegeben, es ist bei vielen der erwarteten Sätze schlicht keine Anwendungssituation vorstellbar. Ohne Rücksicht auf semantische Restriktionsregeln und auf pragmatische Gebrauchsnormen müssen Einzelelemente gleichsam automatenhaft kombiniert werden. Ein Beispiel zur Illustration (LHB, 701):

Die Maus	läuft springt	aus	dem	Korb
			diesem	Schrank
			einem	Kuchen
			meinen, deinem, seinem, ihrem, unserem, eurem, ihrem	Teller Garten Schuh Käse Schinken Hut Mund Glas Brot Haus Kleid Bett Bad
Der Mann kommt			der	Flasche
			dieser	Wand
			einer	Butter
			meiner, deiner, seiner, ihrer, unserer, eurer, ihrer	Küche
			dem	Garten
			diesem	Volkswagen
			dem	See Wasser

Fig. 29: SSM: Beispiel für eine Strukturübung

Neben sinnvollen Kombinationen wie *Die Maus springt aus dem Schrank*, *Der Mann kommt aus dem Garten*, *Die Maus springt aus deinem Korb* oder *Der Mann kommt aus dem Wasser* kann man ohne böswillige Absicht mit diesen Vorgaben meines Erachtens mehr unsinnige, ungrammatische, ja zum Teil absurde Kombinationen herstellen als sinnvolle. Abgesehen davon, dass der Druckfehler bei *meinen* statt *meinem* ungrammatische Sätze erzeugt, ergeben sich bereits mit dem Verb *laufen* in Kombination mit der Präposition *aus* Probleme, da wohl statt *Die Maus läuft aus dem Garten* eher *Die Maus kommt aus dem Garten gelaufen* zu erwarten wäre. Im folgenden einige unsinnige, aber vom Generationsmechanismus her erlaubte Kombinationen mit dem Verb *springen*.

Die Maus springt aus	unserem Schuh. meiner Wand. ihrem Mund. dem Teller. deiner Stadt. dem See. einer Butter.
----------------------	--

Fig. 30: SSM: Beispiele für Kombinationsmöglichkeiten in einer Strukturübung

Im Einführungsheft (EH, 24) wird darauf hingewiesen, dass von Spiel 70 an die kombinatorischen Möglichkeiten der zu liebenden grammatischen und lexikalischen Einheiten zu zahlreich werden. Es sollen ab diesem Punkt, also ab dem dritten Jahr, bei den Strukturübungen nicht mehr alle Möglichkeiten durchgespielt werden. Diese Empfehlung impliziert, dass vorher alle Möglichkeiten, also auch solche wie in obiger Figur, produziert werden sollen. Es bleibt zu hoffen, dass die Lehrer schon vorher aus eigener Initiative die Kombinationsmöglichkeiten auf Sinnvolles und grammatisch Korrektes beschränken.

4.7. Motivierung / Aktivierung der Lernenden

Weder die graphische Gestaltung noch die Themenplanung von SSM tragen viel zur Motivierung und Aktivierung der Lernenden bei. Die Zeichnungen im Bildband erinnern durch den Einsatz von Sprechblasen (allerdings meist mit gezeichnetem Inhalt) an die von Kindern gern angeschauten und gelesenen Comic-Hefte. Allerdings: wenn man sich der graphischen Mittel der Comics bedienen will, sollte dies konsequent geschehen. In Comics wird Gesprochenes mit einer in eine Spitze auslaufenden Sprechblase ausgedrückt und Gedachtes in vom Kopf des Denkenden her grösser werdenden Bläschen. In SSM wird jedoch diese ungeschriebene Konvention nicht eingehalten. Die

sprachlichen Äusserungen befinden sich in derjenigen Sorte von Sprechblasen, in denen sonst Gedanken dargestellt werden.

Von pädagogischer Warte aus ist der Umgang mit einigen Themen fragwürdig. Ich möchte hier noch nicht auf die Themenplanung eingehen: es scheint mir jedoch angebracht, in diesem Kapitel zu den pädagogischen Aspekten einige kurze Bemerkungen anzufügen.

Zuerst zu den Bildern: Der Tritt in den Hintern scheint dem Autor als Semantisierungshilfe für den Ausdruck *nicht gern haben* (Spiel 67B) ebenso geeignet wie für *einen grossen Zorn auf jn. haben* (Spiel 107B) oder für *nicht gut sein* (Spiel 73B). Dass dabei im einen Fall der Vater seinem Sohn in den Hintern tritt, lässt nebenbei bemerkt auf eigentümliche Vorstellungen von Kindererziehung schliessen. Eine fragwürdige pädagogische Massnahme wird auch in einem Bild aus Spiel 9C abgebildet. Auch die Visualisierung von Dummheit mit der Eselskappe (Spiel 11B) oder Schmutzigkeit mit der Gleichsetzung mit einem Schwein (Spiel 67B) scheinen vom pädagogischen Standpunkt aus nicht sehr angemessen.

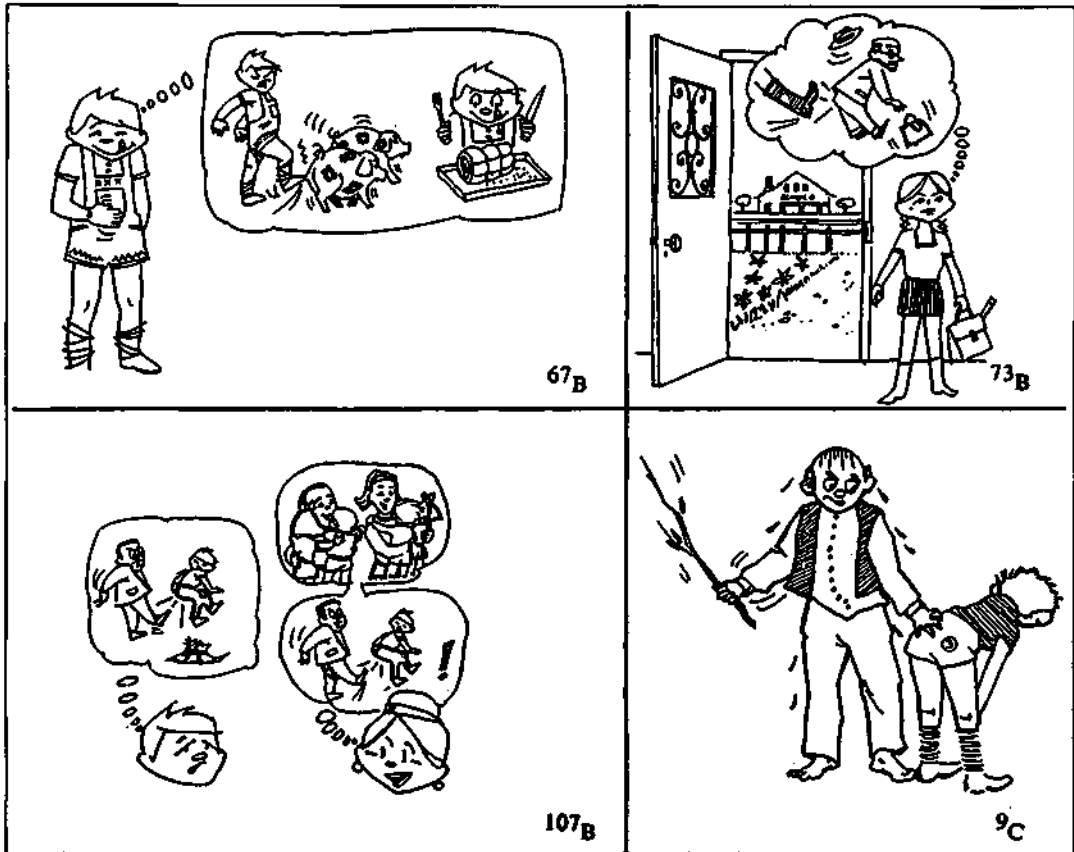


Fig. 31: SSM: Beispiele für pädagogisch fragwürdige Bilder

Auch auf der Textebene findet man Äusserungen, die man aus erzieherischen Gründen in einem Lehrwerk nicht oder nicht in dieser Form erwartet. Es geht dabei in erster Linie darum, wie die Figuren im Lehrbuch verbal miteinander umgehen, ein Beispiel dafür ist die Verwendung von Tiernamen als Schimpfwörter. Einige Beispiele:

<p>Spiel 31</p> <p><i>Hans:</i> Och! Ich spiele keine Musik; das ist <u>dumm</u>!</p> <p><i>Heidi:</i> Na, was spielst du denn?</p> <p><i>Hans:</i> Alle Jungen spielen Fussball. Ich spiele auch Fussball.</p> <p><i>Heidi:</i> So, du spielst Fussball? Das ist sehr <u>dumm</u>.</p>
<p>Spiel 43</p> <p><i>Monika:</i> Ach, Junge! Du bist aber <u>dumm</u>!</p>
<p>Spiel 82B</p> <p><i>Hans:</i> Gut! Ich schreibe zwanzigmal: "Heidi ist eine Lehrerin für die <u>Dummschule</u>!"</p>
<p>Spiel 37</p> <p><i>Hans:</i> Ihr seid zwei Mädchen; ihr seid zwei <u>Gänse</u>; ihr seid <u>dumm</u>!</p>
<p>Spiel 16A</p> <p><i>Heidi:</i> Du auch! Du bist ein <u>Affe</u>! Ätsch! Ätsch!</p>
<p>Spiel 33</p> <p><i>Heidi:</i> Zähle die Autos!</p> <p><i>Hans:</i> Nein, ich bin doch kein <u>Affe</u>, ich bin doch keine Puppe!</p>
<p>Spiel 69B</p> <p><i>Heidi und Monika:</i> Da! Wir sind fertig. Sind wir nicht schön?</p> <p><i>Vater:</i> <u>Puppen</u> seid ihr! Komm, Hans, wir waschen uns!</p> <p><i>Hans:</i> Ja, wir waschen uns. Ihr seid <u>Puppen</u>!</p>
<p>Spiel 116A</p> <p><i>Hans:</i> Ihr Mädchen, das Wasser ist herrlich warm! [...] Springt doch herein!</p> <p><i>Monika:</i> Wie kalt! Du <u>Esel</u>! Nein! Nein!</p> <p>[...]</p> <p><i>Vater:</i> Seid nur ruhig und springt hinein, ihr <u>Gänse</u>!</p>

<p>Spiel 53</p> <p><i>Vater:</i> Wie ist die Nase von Heidi? <i>Hans:</i> Sie ist <u>krumm</u>.</p>
<p>Spiel 78</p> <p><i>Hans:</i> Ja, Heidi, es [die Puppe] ist dein Kind, deine Tochter. <i>Heidi:</i> Wieso? Warum? <i>Hans:</i> Ja, warum? warum? Hier die Mutter! Da die Tochter! Die Nase hier, die Nase da - sind beide <u>krumm</u>.</p>
<p>Spiel 89 (LHB, 677)</p> <p>Mein Sohn ist auch krank. Ihr habt ihm einen Stein ins Auge geworfen. Das Auge ist kaputt! Und ich <u>mache</u> euch <u>kaputt</u>.</p>

Fig. 32: SSM: Beispiele für pädagogisch fragwürdige Textstellen

Laut Einführungsheft (EH, 11) soll auch der Spielcharakter der Übungen zur Motivierung der Lernenden beitragen. Dieser Spielcharakter soll dadurch unterstützt werden, dass jeder Schüler und jede Schülerin im Deutschunterricht einen besonderen, einen deutschen Namen zugeteilt bekommt, dies nach einer Liste im Lehrerhandbuch (LHB, 27f.). Meines Erachtens ist es fraglich, ob es sich auf den Lernerfolg der Schüler positiv auswirkt, wenn sie im Deutschunterricht drei Jahre lang nicht mit ihrem eigenen Namen angesprochen werden. Ich könnte mir auch das Gegenteil vorstellen. Es wäre auch möglich, dass sich die Schüler gerade durch diese Massnahme nur schwer mit der Fremdsprache identifizieren können, in der sie selber nur mit dem ihnen fremden Namen angesprochen werden. Nicht nur die einzelnen Schüler bekommen im Unterricht mit SSM Namen, sondern auch die einzelnen Bankreihen im Schulzimmer werden mit Namen bedacht, in diesem Fall Tierbezeichnungen: *Affen, Füchse, Bären, Löwen, Katzen, Mduse, Fische, Vögel* (LHB, 31). Diese Bezeichnungen sollen für den Lehrer bei der Organisation der Strukturübungen und der Sprechübungen im Chor hilfreich sein. Man stelle sich vor, man heiße Bertrand oder Janine und sei im Deutschunterricht drei Jahre lang der *Affe Adolf* oder die *Maus Traudel*. Es ist sehr zweifelhaft, ob solche Massnahmen die Motivierung und Aktivierung der Lernenden fördern.

Meiner Ansicht nach ebenfalls problematisch ist die spezielle Art Humor, wie er in SSM praktiziert wird. Die Pointen am Schluss einzelner Lingodramen wirken gequält. Wohl nicht zu Unrecht müssen diese Pointen denn auch explizit als solche gekennzeichnet werden. Zur Illustration ein Beispiel für eine solche Pointe (LHB, 881). (sprachlich-sachliche Klammerbemerkungen: Auf Deutsch würde man eher von (Mensch,) das schmeckt aber gut! sprechen; wie Feuer schmecken normalerweise scharfe und nicht saure Speisen; in der viertuntersten Zeile ist wohl *Osterhase* gemeint.)

Hans : Ja, der Frühling / ist schon da.

Heidi : Der / Osterhase hat / etwas gebracht.

Monika : Da hat er / ein rotes Ei / im Gras versteckt.
Es schmeckt / aber gut !

Hans : Da hat er / ein grünes Ei bei Bello versteckt.
Mensch ! Es schmeckt / aber gut !

Heidi : EBt nicht / alles ! Ich suche / und finde nichts.

Monika : Ich sehe nichts mehr. Für dich / ist nichts da.

Hans : Doch ! Hier / ist / etwas. Heißt, ich habe / etwas für dich gefunden !

Pointe : Heidi : Wie herrlich ! Ein gelbes Osterei !
Danke schön, Hans. Du bist / ein guter Bruder.

Hans : Na, wie schmeckt das Osterei ?

Heidi : Pfui ! Pfui ! Es schmeckt wie Feuer !
Du / Esel ! Was / ist denn das ?

Hans : Hi ! Hi ! Das / ist / eine Osterzitrcne ! Hi ! Hi !

Le thème n'a été développé que pour donner un exemple à nos collègues instituteurs. Il reste bien entendu par ailleurs que les indications fournies aux élèves se limitent à ceci :

Thème : Der / Osterhase kommt.

Pointe : Das / ist / kein Osterei, das / ist / eine Zitrcne !

- N'oubliez pas de faire transcrire le linguodrame en tout ou en partie.

Fig. 33: SSM: Beispiel für ein Linguodrama mit Pointe

4.8. Deutsch

Am Beginn dieses Kapitels soll eine kurze Klammerbemerkung zum Titel des Lehrwerks stehen. Gemäss Duden-Grammatik (1984, 174ff.) steht im Imperativ bei der Bildung ohne -e kein Apostroph. Demnach müsste der Titel nicht *Sing' und spiele mit!*, sondern *Sing und spiele mit!* heissen.

Wie im Kapitel *Übungen* schon angedeutet, soll es hier aber in erster Linie um die Sprache in den Lingodramen und in den Strukturübungen gehen. Mein Ziel ist dabei nicht, Fehler und Unzulänglichkeiten systematisch zu erfassen, vielmehr sollen anhand ausgewählter Beispiele Fehlertendenzen aufgezeigt werden.

Die eigentlichen Probleme ergeben sich in SSM nicht bei den Einzelausdrücken oder beim Wortschatz, also nicht bei der Wahl der Einzelelemente, sondern bei ihrer Verwendungsweise und ihrer Verknüpfung (Baldegger/Müller/Schneider 1976, 4). Da die Schüler die Dialoge der Lingodramen nachspielen sollen, wäre eine sinnvolle Reihung und Verknüpfung der Einzelsätze eine wichtige Voraussetzung zur Erreichung des Ziels. Eine genauere Untersuchung der Dialoge (Baldegger/Müller/Schneider 1976, 6) zeigt jedoch, dass es sich hier vielfach um Pseudodialoge handelt, deren Fortgang nicht durch das Zusammenspiel von Frage und Antwort gesteuert ist, sondern allein durch die gerade einzuführende Grammatik und Lexik. Als Beispiel soll uns hier der Dialog in Spiel 107A dienen:

Taschengeld

- 1 *Hans:* Mutti, bin ich beim Zahnarzt tapfer gewesen?
Es hat sehr weh getan!
Mutter: Ja, du bist sehr tapfer gewesen. Du bist jetzt ein junger Mann geworden und deine Mutter ist schon eine alte Frau.
- 2 *Hans:* Nein, nein, Mutti, du bist noch sehr jung und schön. Aber wir sind schon im Juni.
Mutter: Na, und? Vor dem Juni kommt der Mai und nach dem Juni kommt der Juli.
- 3 *Hans:* Und nach dem Juli kommt der August. Und der Juni ist ein heißer Monat und der Juli und der August sind auch heiße Monate. Da kaufen alle Kinder Eis.
Mutter: Ja, wenn es heiß ist, kaufen alle Kinder Eis. Das ist nicht sehr gut für Backen und Zähne. Hast du kein Taschengeld mehr?
- 4 *Hans:* Da hat doch Monika Geburtstag gehabt und ich habe ihr den Kuchen geschenkt. Es hat neun Mark gekostet. Da habe ich nichts mehr.
Mutter: So? Neun Mark hat er gekostet? Dann ist er teuer gewesen. Aber von mir kriegst du nichts.

Fig. 34: SSM: Beispiel für einen Dialog

Beim ersten Lesen wird man diesen Dialog wohl nicht verstehen, beim ersten Hören wohl erst recht nicht. Die einzelnen Dialogelemente sind nicht wie erwartet verknüpft. Es entsteht der Eindruck von unzusammenhängenden Gesprächsfetzen, die sich nicht zu einem Ganzen fügen wollen. Man kann klare Brüche feststellen, die den Dialog in einzelne Teile zerfallen lassen, die scheinbar nichts miteinander zu tun haben.

<p>Block 1</p> <p><i>Hans:</i> Mutti, bin ich beim Zahnarzt tapfer gewesen? Es hat sehr weh getan!</p> <p><i>Mutter:</i> Ja, du bist sehr tapfer gewesen.</p>
<p>Block 2</p> <p><i>Mutter:</i> Du bist jetzt ein junger Mann geworden und deine Mutter ist schon eine alte Frau.</p> <p><i>Hans:</i> Nein, nein, Mutti, du bist noch sehr jung und schön.</p>
<p>Block 3</p> <p><i>Hans:</i> Aber wir sind schon im Juni.</p> <p><i>Mutter:</i> Na und? Vor dem Juni kommt der Mai und nach dem Juni kommt der Juli.</p> <p><i>Hans:</i> Und nach dem Juli kommt der August. Und der Juni ist ein heisser Monat und der Juli und der August sind auch heisse Monate. Da kaufen alle Kinder Eis.</p> <p><i>Mutter:</i> Ja, wenn es heiss ist, kaufen alle Kinder Eis. Das ist nicht sehr gut für Backen und Zähne.</p>
<p>Block 4</p> <p><i>Mutter:</i> Hast du kein Taschengeld mehr?</p> <p><i>Hans:</i> Da hat doch Monika Geburtstag gehabt und ich habe ihr den Kuchen geschenkt. Er hat neun Mark gekostet. Da habe ich nichts mehr.</p> <p><i>Mutter:</i> So? Neun Mark hat er gekostet? Dann ist er teuer gewesen. Aber von mir kriegst du nichts.</p>

Fig. 35: SSM: Gliederung eines Dialogs in Blöcke

Diese Unterteilung in vier Blöcke ist in dieser Form zugegebenermassen nicht völlig zwingend, aber so erhält man wenigstens Gesprächseinheiten, die vom Thema her einigermaßen kohärent scheinen. Auf die eigenartige Verwendung der Partikel *da* möchte ich hier nicht speziell eingehen, obwohl diese auch zum schwierigen Verständnis des Dialogs beiträgt.

Bei eingehenderer Konsultation des Lehrerhandbuchs (LHB, 975ff.) ist relativ leicht ersichtlich, dass der obenstehende Dialog, oder seine einzelnen Teile, eigentlich nur über den Lernstoff zusammenhängen und dass die unerwarteten Wendungen, die das Gespräch nimmt, damit zusammenhängen, dass der ganze Lernstoff darin unterzubringen war. Der Dialog ist somit nur - um mit Neuner (1982, 8) zu sprechen - "Verpackungsmaterial" für Grammatik und Wortschatz.

<u>grammatische Strukturen</u>	<u>Lexik</u>
Partizip II von <i>haben</i>	<i>gehabt</i>
Partizip II von <i>schicken</i>	<i>Monat</i>
Präposition <i>vor</i> (temporal)	<i>Juni, Juli, August</i>
Präposition <i>nach</i> (temporal)	<i>Backe</i>
konditionale Nebensätze mit <i>wenn</i>	<i>Taschengeld</i>
Pluralformen von <i>Backe</i> und <i>Monat</i>	<i>tapfer</i>
	<i>jung, alt</i>
	<i>teuer, billig</i>

Fig. 36: SSM: Lernstoff für Spiel 107A: Grammatische Strukturen und Lexik

Die Lingodramen geben meiner Ansicht nach kein zureichendes Bild von spontan gesprochener Sprache wieder. Das Lernziel des spontanen Ausdrucks kann durch das Auswendiglernen solcher Dialoge kaum erreicht werden. Die Sprache entspricht phasenweise nicht der Norm des Standarddeutschen (vgl. Kapitel "Grammatik" und "Lexik") und ist oft von einer Metaphorik durchsetzt, die deutschsprachigen Kindern dieses Alters kaum eigen sein dürfte, und deshalb noch weniger in der Fremdsprache angebracht ist. Daneben sind in SSM "zahlreiche umgangssprachliche und kindersprachliche Wendungen enthalten, deren Gebrauch geradezu kultiviert wird" (Baldegger/Müller/Schneider 1976, 23). Die Schüler lernen zwar, dass der Hund "Pipi auf die Blumen macht", aber nicht, sich nach einem WC zu erkundigen. Mit dem Adjektiv *kaputt* werden vielfach Sätze gebildet, die eher dem Niveau der Kleinkindersprache entsprechen, z.B. "Die Nase von Mutti ist kaputt" (LHB, 377). Auch bei der Verwendung von *kriegen* fehlt oft das Gefühl für umgangssprachliche Verwendungsweisen, z.B. "Ich bin Doktor Weissbart. Wer will Fieber haben? Bei mir kriegt ihr Fieber!" (TB, 96B). Zu erwarten wäre hier *bekommen*. Bereits weiter oben bei der Besprechung des Dialogs von Spiel 107A wurde die befremdliche Verwendung der Partikel *da* angesprochen, die ebenfalls als ein Indiz für gewisse Unsicherheiten im Umgang mit umgangssprachlichen Verwendungen bestimmter Wörter gelten dürfte.

Ein weiteres Problem der Sprache in SSM liegt darin, dass sich an verschiedenen Stellen französische Formulierungen ins Deutsche eingeschlichen haben. Einige Beispiele für solche Interferenzen:

- "Die Kuh muht stark." (LHB, 681)
- "Hans, du machst nur ein Auge zu! [...]"
"Gut! ich mache die zwei zu." (TB, 61A)
- "Die Sonne ist aufgegangen."
"Nein, es ist gerade das Gegenteil.
Der Himmel ist schon dunkel." (TB, 114A)
- "Ihr habt aber kalte Füße und kalte Hände."
Für heute ist es fertig." (TB, 88B)
- "Es stimmt." (LHB, 23) als Synonym für *richtig*

Bei SSM handelt es sich um eine audio-visuelle Methode. Es soll in die gesprochene Umgangssprache eingeführt werden. Es ist aber störend, wenn in einem solchen Lehrwerk neben umgangssprachlichem Sprachgut auch eindeutig schriftsprachliche Muster und Stilregister enthalten sind (Baldegger/Müller/Schneider 1976, 24), die dann wie die Elemente aus der gesprochenen Sprache mündlich geübt, ja gedrillt werden sollen. Als Beispiel dafür möchte ich die Verwendung von *eintreten* anführen, ein Verb, das heute - besonders in den Imperativformen - archaisch wirkt.

- "Da wohnt der Bäcker. Tritt ein!" (TB, 101A)
- "Komm Heidi! Tritt auch bitte ein!" (TB, 101A)
- "Guten Tag Kinder! Tretet nur ein!" (TB, 101A)
- "Dürfen wir eintreten?" (TB, 102A)
- "Wir sind schon eingetreten." (TB, 102A)
- "So Kinder, hier ist der Tiergarten. Wir treten schnell ein." (TB, 119A)

Beim Erlernen einer Sprache auf der Grundlage von geschriebenen Texten besteht oft die Gefahr, dass sich die Lernenden im Gespräch dann in der Stille vergreifen (Baldegger/Müller/Schneider 1976, 24). Das Nachsprechen und Drillen von veralteten und klischeehaften poetischen Wendungen verstärkt diese Gefahr, wird aber hier praktiziert, obwohl SSM ja eigentlich gesprochene Umgangssprache vermitteln will. Einige Beispiele:

- "Ja, die Mädchen sind wie Rosen. Sie sind schön, aber sie haben Dornen."
(TB, 41)
- "Heute scheint die liebe Sonne nicht mehr." (TB, 87)
- "Ja, im April muss der Frühling noch auf die Berge steigen." (TB, 99B)
- "Ja, aber die Bäche und die Vögel singen schon oben in den Bergen wie unten im Tal." (TB, 99B)
- "Da ist Bingen, eine frohe Stadt am Rhein." (TB, 112B)
- "Vari, darf ich mit? So bist du nicht allein [...]" (TB, 113A)
- "Wenn wir sie [die Pilze] essen, schlafen wir für immer ein." (TB, 117B)

Bei der Anlage der Strukturübungen geht SSM von einer gleichsam unbegrenzten Anzahl kombinatorischer Möglichkeiten aus, die analog verwendet werden können. Bei der Verwendung von Wörtern im übertragenen Sinn oder wenn durch solche Verbindungen - gewollt oder ungewollt - idiomatische Wendungen entstehen, kann aber nicht mehr von einem analogen Gebrauch gesprochen werden. Solche Kombinationsergebnisse müssten entweder vermieden oder entsprechend gekennzeichnet und thematisiert werden. Es scheint aber unzulässig, wenn durch die blosse strukturelle

Analogie auch eine semantische Analogie suggeriert wird, die nicht vorhanden ist. In SSM werden so z.B. folgende Sätze hintereinander erzeugt, ohne dass auf die idiomatischen Bedeutungen bestimmter Sätze und deren eingeschränkte Verwendungsmöglichkeiten eingegangen würde:

- "Du bist auf den Po gefallen."
"Du bist auf den Kopf gefallen."
"Du bist auf den Mund gefallen." (LHB, 685)
- "Ich bin froh, wenn ich einen Ball kriege."
"Ich bin froh, wenn ich einen Korb kriege." (LHB, 940)
- "Er hat von dem Mädchen einen Ball gekriegt."
"Er hat von dem Mädchen einen Korb gekriegt." (LHB, 949f.)

Besonders verwirrend wird es dann, wenn durch die Durchmischung von idiomatischen mit nicht-idiomatischen Wendungen der Eindruck entsteht, es handle sich überall um idiomatische Wendungen. Dass im untenstehenden Beispiel die idiomatische Wendung *Du bist eine Flasche* in die ungebrauchliche Form *Du bist dumm wie eine Flasche* abgewandelt wird, ist ein störender zusätzlicher Fehler. Die Tatsache, dass unten im Lehrerkommentar (vgl. untenstehende Figur) ausschliesslich 'funktionierende' Kombinationen als Beispiele angeführt werden, kann ein Zufall sein, aber auch ein Indiz dafür, dass der Verfasser sich bewusst war, dass hier idiomatische Wendungen erzeugt werden. Nicht eingegangen wird aber auf die Tatsache, dass es sich bei einigen Sätzen um idiomatische Wendungen handelt und bei einigen anderen nicht.

Wie bin ich ? - Du bist	stark	wie	ein Bär Mann
	groß		ein Baum Turm Berg
	klein		ein Pilz eine Maus
	dumm		ein Esel Affe eine Kuh Flasche
	rot		eine Kirsche
	schön		eine Puppe Sonne
	schön		eine Blume Rose Heidi

Ce jeu se joue sans image. Le meneur de jeu désigne un élève qui demanda :

"Wie bin ich ?"

et un autre qui doit lui répondre par un adjectif-attribut accompagné d'une comparative :

Du bist

<u>stark</u> wie/ein <u>Bär</u>
<u>dumm</u> wie/ein <u>Esel</u>

 .etc.

Fig. 37: SSM: Beispiel für eine idiomatische Wendungen erzeugende Strukturübung

In obenstehender Übung (Fig. 37) werden nicht nur idiomatische und nicht-idiomatische Wendungen nebeneinander erzeugt, sondern auch völlig unübliche (*Du bist schön wie eine Sonne*) oder vom üblichen Gebrauch leicht - aber dafür umso störender - abweichende Formulierungen (*Du bist dumm wie eine Kuh*; gebräuchlich: *Du bist eine dumme Kuh*).

Die Frage ist bei dieser Übung (Fig. 37) aber nicht zuletzt, ob es wünschenswert ist, dass Kinder im Anfangsstadium des Fremdsprachenlernens ausgerechnet lernen sollen, jemanden massiv zu beleidigen. Dass dies auf die Frage *Wie bin ich?* (nebenbei bemerkt: zweifelhafter Gebrauch von *wie*) des Gesprächspartners geschieht, verstößt wohl gegen alle Gesprächs- und Anstandskonventionen.

4.9. Grammatik

Die dem Lehrwerk zugrunde gelegte Theorie des Behaviorismus ist auch im Bereich der Grammatikvermittlung erkennbar. Die durch Drill angeeigneten *Patterns* sollen zur Beherrschung der freien Kombination sprachlicher Elemente führen.

"Il nous fallait proscrire la grammaire abstraite et théorique et développer une grammaire [...] efficiente visant au maniement spontané de la langue, à l'obtention de réflexes linguistiques." (EH, 13)

Dieser Ansatz birgt aber in SSM auf dem Gebiet der Realisierung einige Schwächen in sich. Rein formal sind in einem sprachlichen System sehr viele Kombinationen von Paradigmen zu Syntagmen möglich, doch ergeben bei weitem nicht alle formal möglichen Kombinationen inhaltlich sinnvolle und für die Sprachverwendung brauchbare Sätze (Baldegger/Müller/ Schneider 1976, 9). In SSM besteht das Problem, dass durch das fast beliebige Kombinieren von Paradigmen zu Syntagmen oft ungebräuchliche oder gar sinnlose Sätze entstehen. Durch den in SSM praktizierten Drill werden

die Schüler zwar wahrscheinlich zu einer gewissen Beherrschung der grammatischen Strukturen gebracht, die durch die Strukturübungen erzeugten und durch mehrmaliges Wiederholen memorierten Sätze ermöglichen den Schülern jedoch nur bedingt realitätsbezogenes Sprechen. Anhand ausgewählter Untersuchungspunkte sollen im folgenden die Mängel bei der Verwendung grammatischer Strukturen in SSM dargestellt werden (nach Baldegger/Müller/Schneider 1976, 9ff.).

Zur Verwendung der Verben: Bei der Verwendung der Verben sind in SSM in erster Linie Mängel im Bereich von Valenz und Semantik zu beobachten. So entstehen beispielsweise unübliche Sätze, wenn ein Verb mit einem Subjekt, Objekt oder Adverb kombiniert wird, mit dem es nach den Restriktionen der Verbvalenz oder aus semantischen Gründen nicht kompatibel ist (vgl. unten Beispiele A-D). Je nachdem, wieviele Elemente im Satz nicht miteinander kompatibel sind, kann es - bei allerdings strukturell durchaus korrekter Bildung der Sätze - zu teilweise völlig sinnentleerten Äusserungen kommen (vgl. unten Beispiele E-G). Im Einführungsheft (EH, 5) wird diese Gefahr zwar zugegeben, aber mit einem Verweis auf die Verwendung solcher Äusserungen in literarischen Werken des Expressionismus (!) herunterzuspielen versucht.

- (A) "Der Opel trinkt Öl." (TB, 26)
- (B) "Meine Augen weinen." (TB, 92B)
- (C) "Da kann sie die Zeit lesen." (TB, 94B)
- (D) "Wir fahren fern." (TB, 104A)

- (E) "Das Messer geht durch diesen Hai." (LHB, 699)
- (F) "Die Mäuse laufen aus den Äpfeln." (LHB, 853)
- (G) "Er hat die Kühe in meine Berge gebracht." (LHB, 857)

Zur Verwendung der Präpositionen: In den Lingodramen werden die Präpositionen meistens sinnvoll und sprachüblich verwendet. Problematisch scheint die Verwendung in den Strukturübungen, denn dort werden die Präpositionen in Kombination mit beliebigen Objekten geübt, was ungebrauchliche Äusserungen ergibt (vgl. unten Beispiele A-C). Durch den fehlenden Situationsbezug kommt Unklarheit über die Verwendungsweise auf, vor allem wenn zwei Präpositionen ohne Hinweis auf semantische Unterschiede in der gleichen Struktur durcheinander geübt werden (vgl. unten Beispiele D-F).

- (A) "Ich habe die Beine vor den Schrank gestellt." (LHB, 773)
- (B) "Die Teller stehen am Schrank." (LHB, 772)
- (C) "Wir haben die Karotte ans Feuer gelegt." (LHB, 773)

- (D) "Ich habe die Tassen in den Schrank gestellt."
"Ich habe die Tassen an den Schrank gelegt."
(LHB, 772)
- (E) "Herr Lehrer, ich woboe mit meiner Schwester."
"Herr Lehrer, ich wohne bei meiner Schwester."
(LHB, 930)

- (F) "Er hat die Teller in die Schränke gestellt."
 "Er hat die Teller auf die Schränke gestellt."
 "Er hat die Teller an die Schränke gestellt."
 "Er hat die Teller vor die Schränke gestellt."
 (LHB, 856)

Zur Verwendung der Konjunktion wenn: Als einzige subordinierende Konjunktion wird gegen Ende des dritten Jahres *wenn* eingeführt. Ausgehend von der scheinbaren strukturellen Parallelität der französischen und der deutschen Form der *wenn*-Sätze (EH, 18) werden durch Erweiterung komplexere Äusserungen erzeugt. Auf die Tatsache, dass neben strukturellen Gemeinsamkeiten auch semantische Verschiedenheiten zwischen deutschen *wenn*-Sätzen und französischen *si*-Sätzen bestehen, wird jedoch nicht Rücksicht genommen. Vom semantischen Standpunkt aus betrachtet, stellt sich in den Strukturübungen wiederum das Problem, dass strukturell zwar sehr zahlreiche Kombinationen möglich sind, dass sich aber aus Gründen des Sinns (vgl. unten Beispiele A-C) und der Anwendbarkeit (vgl. unten Beispiel D) gewisse Restriktionen ergäben, die eigentlich bei der Produktion von sprachlichen Äusserungen zu berücksichtigen wären. Zusätzliche Schwierigkeiten ergeben sich bei der Verwendung von *wenn* dort, wo diese Konjunktion steht, wo man vom deutschen Sprachsystem her eigentlich eher *dass* oder *wenn* erwarten würde (vgl. unten Beispiele E-G).

- (A) "Wir sind froh, wenn ein Ei von ihrem Zahnarzt geholt wird." (LHB, 1057)
 (B) "Wir sind froh, wenn wir den Grossvater fallen hören." (LHB, 1121)
 (C) "Wir sind froh, wenn wir den Bäcker eine Katze kaufen sehen." (LHB, 1123)
- (D) "Wir sind traurig, wenn heute gepiept wird." (LHB, 1120)
 (E) "Ich bin froh, wenn ich eine Rose gekriegt habe." (LHB, 1014)
 (F) "Ich bin froh, wenn der Opa zu uns gekommen ist." (LHB, 1019)
 (G) "Ich bin traurig, wenn der Schnee schnell geschmolzen ist." (LHB, 1018)

Zur Verwendung des Passivs: Das Passiv wird unverhältnismässig lang und intensiv in ungebrauchlicher Verwendung geübt. In SSM wird in unzähligen Strukturübungen das Passiv mit Agensangabe geübt, was im gesprochenen Deutsch nicht zuletzt auch aufgrund des agens-abgewandten Charakters des Passivs eine seltene Verwendungsweise ist (vgl. unten Beispiele A-C). Es gibt in SSM zwar auch Strukturübungen, in denen der Passivgebrauch ohne Agensangabe gedrillt wird, wobei aber durch die Übungsanlage, d.h. durch die lexikalische Füllung der Paradigmen die gängige Verwendungsweise dieser Form (z.B. energische Aufforderung) nicht klar werden kann (vgl. unten Beispiele D-F).

- (A) "Ein Teller Suppe wird von diesen Männern gegessen." (LHB, 1036)
 (B) "Ein Flasche Wein wird von diesen Frauen getrunken." (LHB, 1037)
 (C) "Die Schulmappe wird von den Jungen gesucht." (LHB, 1038)

- (D) "Es wird heute gebellt." (LHB, 1110)
- (E) "Es wird heute geläutet." (LHB, 1110)
- (F) "Es wird heute geschenkt." (LHB, 1110)

Zur Verwendung des Diminutivs: In SSM werden Diminutive nur in einer Bedeutung geübt, nämlich im Sinne von "physisch klein". Der Tatsache, dass Diminutive verschiedenste Bedeutungsschattierungen ausdrücken können, wird nicht Rechnung getragen. Nach Erben (1965, 101) geht es bei der Verwendung von Diminutivformen dem Sprecher in den wenigsten Fällen darum, etwas als "klein" zu bezeichnen. Vielmehr wird das Diminutiv zum Ausdruck eines emotionalen Verhältnisses im Sinne von zärtlich-gutmütig (vgl. unten Beispiele A/B) oder drohend-abschätzig (vgl. unten Beispiele C/D) verwendet. So gesehen sind die Semantisierungen in den Strukturübungen zum Diminutiv in SSM selbst vor dem Hintergrund allfälliger Reduktionsbestrebungen fragwürdig. Abgesehen davon gibt es meines Erachtens Substantive, bei denen eine Diminutivbildung an sich nicht sehr sinnvoll erscheint (vgl. unten Beispiele E/F).

- (A) "Ein kleiner Vater heisst Väterchen." (LHB, 875)
- (B) "Eine kleine Mutter heisst Mütterchen." (LHB, 876)

- (C) "Ein kleines Kind heisst Kindchen." (LHB, 878)
- (D) "Ein kleiner Lehrer heisst Lehrerlein." (LHB, 879)

- (E) "Eine kleiner Kartoffel heisst Kartoffelchen." (LHB, 876)
- (F) "Eine kleine Karotte heisst Karöttlein." (LHB, 880)

Zusammenfassend kann man sagen, dass die Mängel in der Grammatikvermittlung in SSM im wesentlichen in der Missachtung der Restriktionen bei der Kombination von Wörtern zu Syntagmen liegen. Neben vielen kommunikativ sinnvollen Äusserungen werden so zahlreiche ungebräuchliche, unübliche, ja sinnlose Sätze produziert und eingeübt. Kompetente Sprecher sind in der Lage, relevantes Sprachmaterial von irrelevantem zu unterscheiden und können deshalb aus allen grundsätzlich möglichen Kombinationen die gebräuchlichen und sinnvollen auswählen. Schüler, die eine Sprache erst noch lernen müssen, dürften bei dieser Unterscheidung überfordert sein. Diese Schwierigkeiten werden aber durch die Drills in SSM noch verschärft, da dort ohne Unterschied Übliches und Unübliches sowie Sinnvolles und Sinnloses, Gebräuchliches und Ungebräuchliches gleicherweise geübt und eingeschliffen wird.

4.10. Phonetik und Orthographie

Wie es sich für ein Lehrwerk der audio-visuellen Methode gehört, wird in SSM besonderer Wert auf Aussprache und Betonung gelegt. Im Lehrerhandbuch sind jeweils detaillierte Anweisungen

und Transkriptionen zu finden: in den Unterlagen des Lehrerhandbuchs ist der Phonetik bei jedem Spiel ein eigenes Kapitel gewidmet. Wie schon in der Einleitung gesagt, konnten für diese Untersuchung nicht alle Tonbänder abgehört werden. Ich stütze mich in diesem Punkt auf die Ergebnisse von Baldegger/Müller/Schneider (1976, 34ff.):

"Aussprache, Betonung und Satzakkzentuierung sind auf den Bändern realisiert nach dem Prinzip der Überdeutlichkeit und der demonstrativen Pointierung. Die damit verbundene Künstlichkeit bleibt weitgehend auch im 3. Niveau [im 3. Jahr] erhalten. Problematisch und folgenschwer wird das Prinzip der überdeutlichen Akzentuierung dann, wenn die Betonung in einer für das Deutsche untypischen Weise oder im jeweiligen Textzusammenhang sinnwidrig realisiert ist. Dabei ist zu bedenken, dass die untypischen und sinnwidrigen Betonungen von den Lernenden nicht nur gehört, sondern mehrmals nachgesprochen werden müssen und in den Drillübungen eine reflexartige Reproduktion der Muster erreicht werden soll."
(Baldegger/Müller/Schneider 1976, 34)

SSM soll die Schüler nicht nur zu einer gewissen Spontaneität im Ausdruck führen, sondern auch langsam, aber sehr zielgerichtet von einem rein konkreten auf ein abstrakteres Sprachniveau. Es handelt sich dabei um die Entwicklung der Fähigkeiten des Schülers, in der Fremdsprache zu Beginn ausgehend von Konkretem, gleichsam fast taktil Fassbarem, in zunehmendem Masse abstrakte Begriffe und komplexere Sachverhalte benennen bzw. ausdrücken zu können. Diese Entwicklung in Richtung des Abstrakten wird im dritten Jahr durch die Einführung des Schreibens vollendet (EH, 29). Ausgehend von der Präsentation des deutschen Alphabets, sollen zuerst diejenigen Buchstaben behandelt werden, deren lautliche Realisierung im Deutschen und Französischen verschieden ist (z, g, w, ng, ch, v etc.). Anschliessend soll in speziellen Orthographieübungen die Schreibung schon bekannter Wörter geübt werden. Das Schreiben wird in SSM auf eine etwas fragwürdige Art eingeführt, nämlich mündlich mit Übungssätzen wie z.B.:

- "richtig. Warum mit *ig*? Es heisst ein richtiger Lehrer mit *g*." (LHB, 638)
- "(die) Männer. Warum mit *a Umlaut*? Es heisst (der) Mann mit *a*." (LHB, 638)
- "(guten) Abend! Warum nur ein *b*? Das *a* ist lang." (LHB, 643)
- "(das) Haar. Warum mit *Doppel-a*? Das *a* ist lang." (LHB, 645)

Wie der untenstehende Ausschnitt aus dem Lehrerhandbuch (LHB, 648) zeigt, soll mit solchen Abfrageübungen die Schreibung aller eingeführten Wörter mündlich gedrillt werden.

Nous avons classé les termes en séries. Chaque série sera amorcée par la maîtresse qui marquera au tableau le signe orthographique présenté en commun par tous les termes de la série : f, pf, g, u, etc. puis amorcera la série en dictant et épelant les deux ou trois premiers termes qui seront écrits au tableau par un élève.
Le maître dictera ensuite les autres termes de la série que les élèves transcriront sur un cahier. Le meneur de jeu posera ensuite la question à un élève de son choix :

<u>Peter</u>	, wie <u>schreibt</u> sich	" <u>Frau</u> " ?
<u>Paul</u>		" <u>Brief</u> "
<u>Kurt</u>		" <u>auf</u> "
<u>Heidi</u>		

qui répondra en épelant le terme. Dans le cas où l'orthographe du terme transcrit appelle une remarque, la question adéquate sera formulée par le meneur de jeu : "Warum mit /a/ Umlaut ?" (Männer) et la réponse donnée par un autre élève désigné par lui :

Es heißt der Mann mit /"a".

A propos de "ß" et de "ss", nous faisons noter, sans aller plus loin, que lorsque la graphie "ss" apparaît, la voyelle précédente est toujours brève.

Fig. 38: SSM: Lehrerhandbuch: Arbeitsanweisung zur Gestaltung der mündlichen Orthographieübungen

Auch die Lingodramen werden zu Rechtschreibübungen umfunktioniert, indem sie von den Schülern schriftlich festgehalten werden sollen. So finden sich im Lehrerhandbuch nach den Lingodramen immer wieder Mahnungen an die Adresse des Lehrers wie "Ne pas oublier de faire transcrire le linguodrame" (LHB, 663) oder "Le linguodrame terminé, on le fera transcrire au moins en partie au tableau" (LHB, 752).

4.11. Lexik

Neue Wörter werden in SSM nur in den *Jeux dramatiques* eingeführt. In der Regel sind dies pro Lingodrama im Durchschnitt 8-9 neue Wörter, bei einem Minimum von 4 und einem Maximum von 12. Auf die drei Stufen verteilt ergibt sich zahlenmässig folgende Entwicklung des Wortschatzes (EH, 7):

1. Jahr:	ca. 240 Wörter
2. Jahr:	ca. 260 Wörter
3. Jahr:	ca. 300 Wörter

Total	ca. 800 Wörter
	=====

Fig. 39: SSM: Entwicklung des Grundwortschatzes

Als Basis für die Zusammenstellung des Grundwortschatzes dient SSM der Grundwortschatz von Oehler (1971). Dieser wurde um 70 Wörter aus der Kindersprache ergänzt; dabei wurde besonders Rücksicht genommen auf Dinge, die Kinder im Alter von 6 bis 10 Jahren interessieren. Das Einführungsheft (EH, 6) gibt eine Liste der inhaltlichen Bereiche:

- Körperteile
- Grundbedürfnisse und Vorlieben
- Gefühle und Äusserung von Gefühlen
- Spiele und Spielsachen
- Krankheit, Unfall
- Schimpfen
- soziales Verhalten und Tabus
- Naturphänomene
- Tiere

Im Einführungsheft (EH, 7) wird darauf hingewiesen, dass der gesprochenen Umgangssprache besonders viel Platz eingeräumt würde. Gerade aus diesem Grund wirkt es befremdlich, wenn in SSM Wörter vorkommen, die weder im Duden-Wörterbuch (Duden 1976ff.) noch im Brockhaus-Wahrig (Wahrig/Krämer/Zimmermann 1980ff.) zu finden sind, wie z.B. (nach Baldegger/Müller/Schneider 1976, 4) *Weissbär*, *Dummschule* oder *Rodler* (im Sinn von *Schlitten*). Eine systematische Untersuchung des Wortschatzes würde zu weit führen und wäre sehr zeitaufwendig, da ein Wörterverzeichnis fehlt. Dieser letztere Mangel dürfte jedoch in erster Linie den Lehrern und Schülern unangenehm auffallen, da es so äusserst schwierig ist, den Überblick über eingeführte und noch einzuführende Vokabeln zu behalten oder zu bekommen.

Das Lehrerhandbuch (LHB, 23f.) gibt eine Zusammenstellung einiger für den täglichen Gebrauch im Unterricht nützlicher Ausdrücke ("expressions usuelles à utiliser quotidiennement"):

<i>guten Morgen !</i>	[<u>ˈguːtən</u> <u>ˈmɔrgən</u>]	= bonjour (mot-à-mot = bon matin).
<i>guten Tag !</i>	[<u>ˈguːtən</u> <u>ˈta:k</u>]	= bonjour.
<i>guten Abend !</i>	[<u>ˈguːtən</u> <u>ˈɔnːbeːt</u>]	= bonsoir.
<i>auf Wiedersehen !</i>	[<u>ˈʔaʊf</u> <u>ˈviːdɛrˈzɛːən</u>]	= au revoir.
<i>aufstehen !</i>	[<u>ˈʔaʊf</u> <u>ˈtʰɛːən</u>]	= debout.
<i>hinsetzen !</i>	[<u>ˈhɪnˈzɛːsən</u>]	= assis.
<i>hier !</i>	[hiː]	= ici, présent.
(er) <i>fehlt</i>	(ɛr) [<u>fɛːlt</u>]	= (il) est absent (e).
(sie)	(zi)	(elle)
<i>alle zusammen !</i>	[<u>ˈʔalə</u> <u>tsuˈzəməŋ</u>]	= tous ensemble.
<i>nicht alle zusammen !</i>	[<u>nɪçt</u> <u>ˈʔalə</u> <u>tsuˈzəməŋ</u>]	= pas tous ensemble.
<i>aufpassen !</i>	[<u>ˈʔaʊf</u> <u>ˈpʰasən</u>]	= attention ! (dans l'acception de : concentrez-vous).
<i>Vorsicht !</i>	[<u>ˈfoːrˌzɪçt</u>]	= attention ! (c'est-à-dire : prenez garde à un danger).

<i>Achtung !</i>	[ʔaxtʷŋ]	= attention ! Cette interjection est synonyme de la précédente.
<i>Ruhe, bitte !</i>	[ʔru:ə bitʰə]	= silence, s'il vous plaît !
<i>mache die Tür auf !</i>	[ʔmaxə di tʰy:ə ʔaʷf]	= ouvre la porte.
<i>mache die Tür zu !</i>	[ʔmaxə di tʰy:ə tsu:]	= ferme la porte.
<i>Hefte auf !</i>	[ʔhɛftʰə ʔaʷf]	= Ouvrez les cahiers.
<i>Hefte zu !</i>	[ʔhɛftʰə tsu:]	= Fermez les cahiers.
<i>Bücher auf !</i>	[ʔby:çəʔ ʔaʷf]	= Ouvrez les livres.
<i>Bücher zu !</i>	[ʔby:çəʔ tsu:]	= Fermez les livres.
<i>wiederholen !</i>	[ʔvi:darʰho:lən]	= répétez !
<i>nochmals !</i>	[ʔnɔxʰma:ls]	= encore une fois.
<i>Finger hoch !</i>	[ʔfjŋəʔ ho:x]	= Levez le doigt.
<i>lauter, bitte !</i>	[ʔlaʷtʰəʔ bitʰə]	= plus fort, s'il vous plaît.
<i>richtig</i>	[ʔriçtɪç]	= exact ! juste !
<i>(es) stimmt</i>	[çɛs stɪmtʰ]	= c'est juste.
<i>falsch</i>	[falʃ]	= faux !
<i>schön</i>	[ʃø:n]	= bien !
<i>gut</i>	[gu:tʰ]	= bien !
<i>herein !</i>	[hɛʔra:n]	= entrez
<i>heraus !</i>	[hɛʔraʷs]	= sortez.
<i>Komm (mal) her !</i>	[kʰɔm ma:l hɛ:ʔ]	= Viens (un peu) ici.
<i>Geh hin !</i>	[gɛ: hɪn]	= Vas-y !
<i>weiter !</i>	[ʔvaɪtʰəʔ]	= Continue, continuez.
<i>halt !</i>	[haltʰ]	= Arrête, stop !
<i>ne !</i>	[hɛ:]	hé, là-bas !
<i>hallo !</i>	[ʔhalo:]	
<i>Bitte fragen !</i>	[ʔbitʰə ʔfra:gən]	= Posez la question, s'il vous plaît.
<i>Bitte antworten !</i>	[ʔbitʰə ʔantʰvɔrtʰən]	= Donnez la réponse, s'il vous plaît.
<i>Entschuldigung !</i>	[çɛntʰʃuldɪgʷŋ]	= pardon ! mes excuses !
<i>(Ich) danke (schön) !</i>	[ɪç dɑŋkʰə ʃø:n]	= merci (bien) !

Fig. 40: SSM: Zusammenstellung von nützlichen Ausdrücken für den täglichen Gebrauch

Bei der ersten Lektüre dieser Ausdrücke fällt einem der relativ militärisch-barsche Ton der Aufforderungen auf. Ob man diese Ausdrücke in ihrer Form für situationsgerecht hält, hängt mit den Vorstellungen über den Unterrichtsstil zusammen, den man pflegen möchte. Wahrscheinlich ist es nur eine bedingt adäquate Vorbereitung auf Sprechsituationen im Alltag, wenn ein Schüler jahrelang täglich Äußerungen wie "Aufstehen!", "Hefte auf!", "Finger hoch!" oder "Bitte antworten!" zu hören bekommt.

Die meisten Ausdrücke werden mit einem Ausrufezeichen abgeschlossen, wenn auch nicht konsequent auf Deutsch und auf Französisch. Dennoch wird so impliziert, es handle sich um selbständige Sätze. Es bleibt jedoch unklar, warum manche Sätze gross und manche klein beginnen, z. B. "Komm (mal) her!" gegenüber "mache die Tür zu!". Da es sich hier um gesprochene Umgangssprache handelt, ist im letzten Beispiel nicht einsichtig, weshalb die in schriftlicher Sprache übliche Form des Imperativs der im mündlichen Sprachgebrauch benutzten *mach* vorgezogen wird. Eine Äusserung mit dem Sinn von Französisch "Vas-y!" bedeutet in diesem Kontext nicht "Geh hin!" sondern je nach Situation vielleicht "Geh!", "Vorwärts!", "Los!" oder "Fang an!".

4.12. Kontrastivität

In SSM werden kontrastive Aspekte bei der Grammatikvermittlung berücksichtigt. Ein Beispiel dafür ist die Einführung der konditionalen Nebensätze (z.B. EH, 18). Im Einführungsheft wird der Bezug auf die französische Muttersprache der Schüler auch deutlich gemacht:

"L'ensemble de notre présentation s'inspire encore de deux principes essentiels: prise en considération de la francophonie de nos élèves et progressivité rigoureuse des acquisitions." (EH, 16)

Das Problem liegt wie oft in SSM nicht bei der Absicht an sich, sondern bei ihrer Realisierung. Die Tatsache, dass die französische Muttersprache bei der Fremdsprachenvermittlung berücksichtigt werden soll, wirkt sich in SSM praktisch dahingehend aus, dass Ähnlichkeiten zwischen Französisch und Deutsch hervorgehoben werden, die sich dann aber faktisch nur als Pseudo-Ähnlichkeiten herausstellen. Das kann in SSM dazu führen, dass von frankophonen Sprechern häufig begangene Interferenzfehler richtiggehend eingeübt werden, z.B.:

- "Bello bellt stark"
"Die Kuh muht stark."
"Der Esel iaht stark." (LHB, 681)
[daneben korrekt:] "Es schneit stark." (LHB, 682)
- "Hans, mache deine Augen zu! [...]
Nein, Hans, du machst nur ein Auge zu. Das geht nicht!
Gut! Gut! ich mache die zwei zu." (TB, 61A)
[daneben korrekt:] "Sie machen die Augen zu und sie schlafen beide."
(TB, 66B)
- "es stimmt" (LHB, 23) für *c'est juste*
[daneben korrekt:] "richtig" (LHB, 23)

4.13. Themenplanung

Die Themenplanung in SSM unterstützt in erster Linie die Klischeevorstellungen über das familiäre Leben (vgl. auch nächstes Kapitel).

"Nous avons tenté d'inclure dans les jeux les composantes et les préoccupations psychologiques des enfants de 7 à 13 ans: sévérité relative du père, compréhension plus large de la maman, fierté virile du gamin grandissant, coquetterie naissante de la fillette, taquineries et opposition des sexes, intérêt technique des garçons, gourmandise des uns et des autres, plaisirs de la télévision, faiblesses scolaires, problèmes d'obtention de l'argent de poche, jeux les plus divers [...]" (EH, 11)

Es fällt auf, dass sich die Figuren abgesehen von ganz wenigen Situationen durchwegs in der engen Welt der Kleinfamilie bewegen. Kontakte mit Freunden, Verwandten oder fremden Menschen sind relativ selten. Aus diesem Grund fehlen auch kommunikativ äusserst wichtige Themen wie *jn. kennenlernen, Verstehen bzw. Nichtverstehen signalisieren, sich nach etwas erkundigen etc.*. Da es sich bei den Figuren in SSM um Menschen mit deutscher Muttersprache handelt, entfallen auf der Ebene von Themen, Lexik und Strukturen Darstellungen von typisch fremdsprachlichen Bedürfnissen.

4.14. Gesellschaft / Situationen

Durch die Lehrbuch-Familie Baumann (Vater, Mutter, 2 Töchter und 1 Sohn) soll in SSM die gesellschaftliche Wirklichkeit in Deutschland dargestellt werden. Wie im vorangehenden Kapitel bereits angetönt, besteht die abgebildete Wirklichkeit in SSM in erster Linie aus dem Familienleben. Die Rollenteilung in dieser Familiendarstellung ist sehr klischeehaft und traditionell, was zum Teil schon aus der Themenplanung hervorgeht (EH, 11): strenger Vater, verständnisvolle Mutter, männlicher Stolz, weibliche Eitelkeit und männliches Interesse für Technisches. Einige Beispielsätze aus den Spielen sollen weiter dokumentieren, wie in SSM das Rollenverständnis innerhalb des Familienlebens dargestellt wird.

- "Jungen lachen. Mädchen weinen." (TB, 14A)
- "Frauen trinken Tee. [...] Männer trinken Kaffee." (TB, 22)
- "Männer trinken Wein oder Bier." (TB, 23)
- "Jungen haben keine Puppen." (TB, 24)
- "Alle Jungen spielen Fussball." (TB, 31)
- "Ja, die Mädchen sind wie die Rosen. Sie sind schön, aber sie haben Dornen." (TB, 41)
- "Tja! Väter und Mütter sind alle gross.
Kinder sind alle klein.
Aber der Vati, der ist gross [...].
Und stark wie ein Bär!" (TB, 42B)
- "[...] Frauen und Mädchen können nicht tapfer sein." (TB, 119B)

Auch die dargestellten Familienstrukturen sind traditionell. Die Mutter ist Hausfrau, der Vater arbeitet (als Architekt). Die Kinder gehen zur Schule. Eigentliche Probleme gibt es nicht. Die Töchter üben brav Klavier, der Sohn spielt Fussball. Der Vater liest Zeitung, während die Mutter kocht und den Tisch deckt.



Fig. 41: SSM: Beispiele für die Rollenverteilung in der Familie

Der Umgangston innerhalb der Familie ist jedoch recht rüde, der Erziehungsstil sehr autoritär. Das äussert sich in den Dialogen beispielsweise in den wenig liebevollen Ausdrücken, mit denen sich die Kinder gegenseitig, aber auch die Eltern die Kinder betiteln (z.B. Vater zu Hans: "Du bist schmutzig wie ein Schwein." (TB, 67B)). Erzieherische Massnahmen werden nicht erklärt, sondern diskussionslos durchgesetzt. Als Sohn Hans wie seine Schwestern noch etwas fernsehen will, lauten die sprachlichen Reaktionen seiner Eltern: "Ruhe, das ist kein Film für Kinder. Geh zu Bett und

schlafe! [...] Mund zu! Gute Nacht! Ruhe! Gute Nacht, Hans!" (TB, 71). Zwar "haben Eltern ihre Söhne und Töchter immer gern" (TB, 107B), die bildliche Darstellung zeigt aber, dass als Erziehungsmethode das Prinzip von Zuckerbrot und Peitsche angewandt wird, denn "der Vater hat einen grossen Zorn" (TB, 107B) auf Hans, der hier gemassregelt wird.

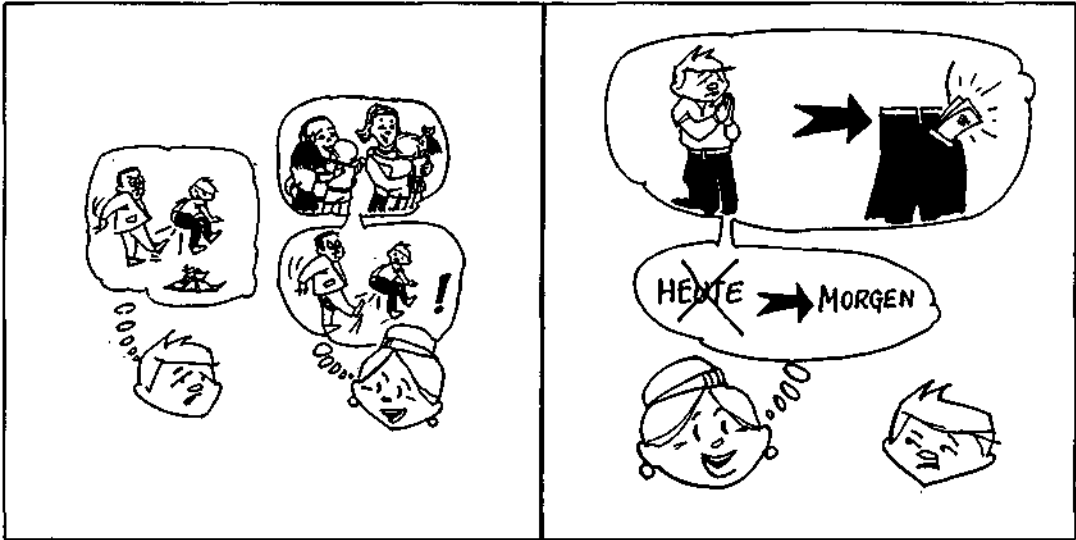


Fig. 42: SSM: Bildliche Darstellung des Erziehungsprinzips

Das Taschengeld dient dem System von Belohnung und Strafe als unterstützendes Druckmittel. Die Belohnung *Taschengeld bekommen* will von den Kindern durch bedingungsloses Sich-Einordnen in das Wert- und Tugendsystem der in SSM dargestellten Welt verdient sein. Wer den Ansprüchen der Erzieher bezüglich Ordnung, Fleiss, Sauberkeit und Gehorsam entspricht, wird belohnt (u.a. mit Taschengeld), wer nicht genügt, wird bestraft (u.a. mit Liebesentzug). Die Demutsbaltung von Hans (um Taschengeld flehend) auf dem rechten Bild in obiger Abbildung dokumentiert beispielhaft, in welcher psychologischen Lage sich die Kinder in diesem Lehrwerk gegenüber ihren Erziehern befinden.

4.15. Landeskunde

Landeskunde wird in SSM sehr klein geschrieben. Von bewusster Vermittlung landeskundlichen Wissens kann nicht die Rede sein. Einige Randinformationen wie beispielsweise die Tatsache, dass

es in Köln Glocken gibt (TB, 39) oder dass man in Oberstdorf Winterferien machen kann (TB, 98A) müssen genügen. Die spärlichen Informationen werden bei Gelegenheit dort, wo geografisches Wissen gefragt ist, durch rudimentäre Landkartenskizzen ergänzt. Von den Menschen im deutschsprachigen Gebiet erfahren die Schüler wenig. Die Informationen beschränken sich auf die Zementierung von stereotypen Vorstellungen, wie beispielweise derjenigen von den immer lustigen und tanzenden Tirolern (TB 59). Dass es im deutschsprachigen Raum nach wie vor nicht üblich ist, dass Kinder im Alter von Hans Alkohol trinken ("Hans: Du hast ein Flasche Bier und ich trinke Bier. [...] Ich trinke auch Wein oder Bier." (TB, 23)), sei hier abgesehen von der pädagogischen Fragwürdigkeit dieser Darstellung nur am Rande bemerkt.

4.16. Zusammenfassung

Das vorliegende Porträt macht deutlich, dass es sich bei SSM um ein problematisches Lehrwerk handelt, das vor dem Einsatz in der Schule einer gründlichen Überarbeitung hätte unterzogen werden sollen. Über die lernpsychologischen Theorien, die der Lehrwerkskonzeption zugrunde liegen, kann man verschiedener Meinung sein. Dies zu untersuchen war auch nicht das Ziel dieser Darstellung. Die vordergründigen Mängel von SSM liegen in erster Linie in zwei Bereichen. Zum einen scheinen die Übungen am Reissbrett des Theoretikers entstanden zu sein und nicht in der Werkstatt des Praktikers, sonst wären beispielsweise nicht funktionierende Übungen und die zum Teil mühsamen Pointen kaum in die Endfassung aufgenommen worden. Zum anderen fehlt dem Lehrwerk die muttersprachliche Komponente. Die Fehler (im Prinzip leicht zu eliminieren) und vor allem die zahlreichen unüblichen Formulierungen lassen erkennen, dass SSM eine Endredaktion durch einen muttersprachigen Sprecher gefehlt hat. Die Stärke des Lehrwerks liegt meines Erachtens darin, dass das ganze, zumindest von der Absicht her, spielerisch aufgebaut ist. Szenenspiele, Lieder und Spiele würden eigentlich einen lustbetonten, schülerzentrierten Unterricht erlauben, aber die übertrieben angewandte Pattern-Drill-Methode führt das Konzept ad absurdum.

Sprechen und Lesen

Allemand 5^e



Sprechen und Schreiben

Allemand 6^e



Spielen und Sprechen

Allemand 4^e



Cahier de l'élève

édition LEP Lavis et Pétage

5. COURS ROMAND

5.1. Untersuchte Materialien

Cours romand d'allemand, 4e année: SPIELEN UND SPRECHEN:

- livre de l'élève (Schülerbuch) [LE 4]
- cahier de l'élève (Schülerheft) [CE 4]
- fichier du maître (Lehrerhandbuch) [FM 4]
- 3 Kassetten
- 109 Diapositive
- matériel de classe (Klassenmaterial)

Cours romand d'allemand, 5e année: SPRECHEN UND LESEN:

- livre de l'élève (Schülerbuch) [LE 5]
- cahier de l'élève (Schülerheft) [CE 5]
- fichier du maître (Lehrerhandbuch) [FM 5]
- 3 Kassetten
- 60 Diapositive
- matériel de classe (Klassenmaterial)

Cours romand d'allemand, 6e année: SPRECHEN UND SCHREIBEN:

- livre de l'élève (Schülerbuch) [LE 6]
- cahier de l'élève (Schülerheft) [CE 6]
- fichier du maître (Lehrerhandbuch) [FM 6]
- 3 Kassetten
- 58 Diapositive
- matériel de classe (Klassenmaterial)

5.2. Lernziele und Methoden

Der COURS ROMAND richtet sich an Westschweizer Schüler im 4.-6. Schuljahr, die in der Regel neun bis elf Jahre alt sind. Wie aus der obenstehenden Zusammenstellung ersichtlich ist, besteht der COURS ROMAND aus drei kompletten Materialsätzen, je einem pro Schuljahr.

In den Lehrerhandbüchern (FM 4/5/6, I) werden die allgemeinen Lernziele explizit genannt. Der COURS ROMAND soll:

- bei Schülern und Lehrern eine positive Erwartungshaltung bezüglich der deutschen Sprache hervorrufen.
- dem Schüler erlauben, von Beginn weg eine gewisse Geschicklichkeit bezüglich Verstehen und Ausdruck zu erwerben.

- dem Schüler erlauben, sich in einer beschränkten Anzahl von Situationen in der neu erworbenen Sprache zu behaupten.

Fig. 43: COURS ROMAND: Allgemeine Lernziele

Um diese Ziele zu erreichen, wird ein Unterricht vorgeschlagen, der vom Schüler in verschiedenen Situationen (Spiele, Basteln, Konversation) nicht nur im sprachlichen Bereich aktive Teilnahme fordert.

5.3. Struktur des Lehrwerks

Das Lehrwerk ist sehr stark gegliedert, um nicht zu sagen zergliedert, was dazu führt, dass die Übersichtlichkeit leidet. Schon aus dem Kapitel "Untersuchte Materialien" ist ersichtlich, dass die drei Jahrgänge des COURS ROMAND aus einer Unzahl verschiedener Materialien bestehen. Dieser Aufwand scheint angesichts der hundert Minuten Unterricht pro Woche, für die der COURS ROMAND konzipiert ist, etwas gross.

Was enthalten die verschiedenen Lehrwerksteile im einzelnen? Das LE von SPIELEN UND SPRECHEN gibt Abbildungen der Diapositive wieder. Es enthält keinen Text und kann demnach ausgehend von diesen Bildern zur Wiederholung der Dialoge auf den Tonbändern benutzt werden. Die LE von SPRECHEN UND LESEN und SPRECHEN UND SCHREIBEN enthalten die Abbildungen der Diapositive mit den Texten und verschiedene Übungen, bei denen der Schüler von bildlichen oder schriftlichen Vorgaben ausgehen muss.

Die CE gehören den Schülern. Es handelt sich um eigentliche Arbeitshefte. Sie enthalten - meist illustrierte - Übungen, Spiele, Bastelarbeiten und Lieder. Es geht immer darum, dass die Sprache in Kombination mit einer anderen Tätigkeit geübt wird. Die CE des fünften und sechsten Jahres enthalten am Schluss noch zusätzlich sogenannte *Fiches de travail individuel (FTI)*, die für stärkere und zu autonomem Lernen fähige Schüler bestimmt sind. Wann sie eingesetzt werden können, entscheidet der Lehrer dem Lehrhandbuch. Man kann sich hier überlegen, ob ein gezielter Einsatz dieser *FTI* nicht besser gewährleistet wäre, würden sie sich z.B. als Kopiervorlage nur im Lehrhandbuch befinden.

Die FM enthalten wie oben angesprochen das gesamte Schülermaterial. Im weiteren findet der Lehrer darin ein Wörterverzeichnis (in SPIELEN UND SPRECHEN nur da) und eine Übersicht über den Lernstoff: Lernzielangabe, lexikalischer und grammatikalischer Inhalt, einzusetzendes Material und Übungen (z.T. mit Anleitungen und Lösungen). Die Bände für das fünfte und sechste Jahr enthalten zusätzlich noch weitere Übersichtskapitel: Die Darstellung der bisher bekannten Sprechakte

und deren Realisation sowie eine Übersicht über das 'Schulvokabular' unter dem Titel "Jetzt haben wir Deutsch".

Die Kassetten enthalten die Texte der Dialoge zu den Dias sowie die Lieder. Wobei die Lieder schon didaktisiert sind, das heisst v.a. für das vierte und fünfte Jahr sind sie auf den Bändern in Text, Melodie, Text mit Melodie, nur Begleitung und Chorversion unterteilt.

Die Diapositive geben die Bilder zu den Dialogen von den Kassetten. Es handelt sich dabei nicht um Fotos, sondern um gezeichnete Situationen.

Das *Matériel de classe* umfasst Zusatzmaterial für die Dialoge, Spielmaterial und Bästelvorlagen.

Die interne Struktur des Lehrwerks ist hierarchisch aufgebaut und konsequent durchgehalten. SPIELEN UND SPRECHEN und SPRECHEN UND LESEN setzen sich aus je 7, SPRECHEN UND SCHREIBEN aus 5 (plus 2 Zusatzlektionen), sogenannten *Ensembles* zusammen. Die *Ensembles* ihrerseits bestehen aus je 4 *Leçons*. Die jeweils letzte *Leçon* eines *Ensembles* wird *Intervalle* genannt und bietet manchmal anspruchsvollere und manchmal erholsamere Übungen an, die auch Wiederholungscharakter haben können. Das ergibt für das im Durchschnitt 35 Wochen dauernde Schuljahr 28, respektive 22 Lektionen.

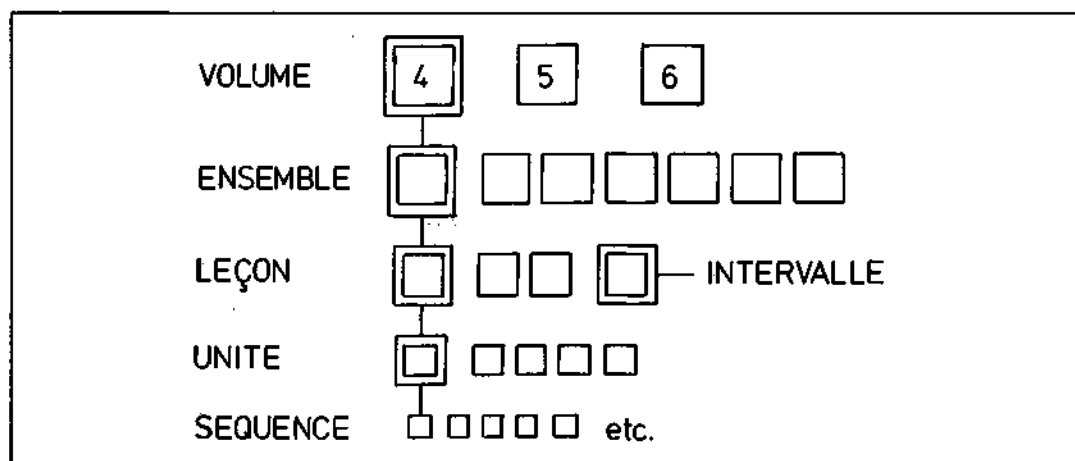


Fig. 44: COURS ROMAND: Lehrwerkstruktur

Jede *Leçon* enthält eine bestimmte Anzahl durchnummerierter Übungen, die man sinnvollerweise *Exercices* hätte nennen können, die hier aber *Séquences* genannt werden. Die *Séquences* einer *Leçon* sind in fünf *Unités* gruppiert. Diese Gruppierung der einzelnen Übungen deutet darauf hin, dass die Struktur des COURS ROMAND stark durch die Unterrichtsplanung beeinflusst ist, respektive dieselbe unterstützt.

Der COURS ROMAND basiert auf einer wöchentlichen Unterrichtsdauer von 100 Minuten. Diese Unterrichtszeit soll in 5 Einheiten (*Unités*) unterteilt werden, so dass während fünf Tagen in der Woche jeden Tag eine grössere oder kleinere Unterrichtseinheit Deutsch dabei ist. Die zeitliche Aufteilung der zur Verfügung stehenden 100 Minuten sieht folgendermassen aus: Die *Unités* 1 und 3 bringen neuen Lernstoff und dauern ca. 30 Minuten. Die *Unités* 2 und 4 dienen der Stabilisierung des Gelernten und dauern ca. 15 Minuten. Die *Unité* 5 dient der Wiederholung und dauert ca. 10 Minuten.

5.4. Unterrichtsorganisation

Das Lehrwerk ist für den lehrerzentrierten Klassenunterricht konzipiert. Da dem Schüler zum grössten Teil die Arbeitsanleitungen für die Übungen fehlen und ihm auch die Lösungen nicht zugänglich sind, ist das Lehrwerk für einen auf Lernerautonomie ausgerichteten Unterricht nicht geeignet.

Die Programmierung des Unterrichts ist sehr strikt. Die *Unités* werden wie oben beschrieben auf die 100 Minuten wöchentlichen Unterrichts aufgeteilt - dies während ca. 35 Schulwochen (= 1 Schuljahr). Demzufolge steht für jede Lektion gut eine Woche zur Verfügung.

Die Planung der einzelnen Unterrichtseinheiten ist im Lehrerhandbuch vorgegeben. Am Beginn jeder Lektion steht im Lehrerhandbuch der sogenannte *Plan*. Der *Plan* umfasst die Lernzielvorgabe (*Objectif*), eine Übersicht über das eingeführte Sprachmaterial (*Structures, Lexique, Locutions*) nach *Unités* (*Contenu*), eine Zusammenstellung des zu verwendenden Materials (*Matériel*), eine Übungsübersicht mit *Unité*, Übungsnummer und Übungüberschrift (*Plan des exercices*) und schliesslich - ohne Titel - eine detailliertere Darstellung der einzelnen Übungen.

Diese Darstellung der einzelnen Übungen soll noch etwas genauer betrachtet werden. Sie kann folgende Elemente enthalten (die wenigsten Darstellungen sind vollständig):

- Handlungsanweisungen für den Lehrer
z.B.: "M. fait appel des élèves, puis il se présente." (FM 4, 4)
- Vorschläge, respektive Vorgaben, was Lehrer und Schüler sagen können oder zu sagen haben (mit grauem Raster unterlegt)
z.B.: "M: Guten Tag, ...!
E: Guten Tag, Herr ... / Frau ... / Fräulein ..." (FM 4, 5)
- Hinweise zur Sozialform
z.B.: "Travail en groupes ou individuel." (FM 6, 23)
- Lösungsvorschläge zu den Übungen
- Hinweise auf den besonderen Nutzen einzelner Übungen

z.B.: "Une difficulté orthographique allemande par rapport à la graphie française!" (FM 6, 43)

- Einstiegsvarianten

z.B. "Transfert à partir du dialogue, éventuellement avec l'introduction suivante: [...] Sinon: [...]". (FM 6, 67)

- Hinweise auf Sinn und Zweck der Übung

z.B.: "Revoir eine(n) / keine(n) avec Bruder et Schwester." (FM 4, 21)

- Übersetzungen der deutschen Texte (z.B. FM 6, 3)

Fig. 45: COURS ROMAND: Darstellung der einzelnen Übungen im Lehrerhandbuch

Die Darstellung der einzelnen Übungen stellt gleichsam das Kernstück des Lehrerhandbuchs dar, denn ohne diese 'Gebrauchsanweisung' würden sich weder Lehrer noch Lerner zurechtfinden können. Der Wichtigkeit dieses Lehrwerksteils gerecht werdend, sollte dieser Teil dann auch besonders sorgfältig, vollständig und korrekt gestaltet sein, was jedoch nicht der Fall ist. Die Handreichungen für den Lehrer sind unvollständig. Man ist wohl vom Wissen und Können der Autoren ausgegangen und hat sich zu wenig überlegt, was er denn nun wirklich braucht, der arme Generalist, dessen Deutschunterricht selber meistens Jahre, ja Jahrzehnte zurückliegt, der nun jeden Tag Deutsch unterrichten muss. Die nötige Unterstützung kann das Lehrerhandbuch in dieser Form nur unvollständig anbieten. Hier im Sinne von Ergänzungsvorschlägen einige Punkte, über die der Lehrer für jede Übung verfügen sollte:

- Ziel der Übung. Was soll mit der Durchführung dieser Übung erreicht werden?
- methodische Hinweise: anzuwendende Sozialformen, Lehrgespräch, nur Deutsch erlaubt, auch Französisch erlaubt, Medieneinsatz etc.
- ausführliche Arbeitsanweisung: Kontext, Stimulus, Anregungen, Tips, Verweise, Ausführungsbestimmungen, Handlungsanweisung
- Hinweise zu den zu übenden Fertigkeiten
- Lösungsvorschläge zu den Übungen
- Aussprachehilfen zu schwierigen Wörtern (Lautschrift)
- Übersetzungen aller deutschen Texte auf Französisch
- Vorschläge zur Lernzielüberprüfung: Wann ist das gegebene Ziel erreicht?

Fig. 46: COURS ROMAND: Mögliche Ergänzungen zu den Lehrerhandreichungen

5.5. Sprachdidaktische Konzeption

Im Lehrerhandbuch finden sich keine Angaben, die einen eindeutigen Schluss auf die sprachdidaktische Konzeption des COURS ROMAND erlauben würden. Wohl geben die *Options didactiques* (FM 4/5/6, I) den Anschein, es zu tun, man findet da aber nichts Konkretes. So ist in den Vorworten die Rede von konkreten Situationen, Kreativität des Schülers, Deblockierung des Schülers, Einsatz audio-visueller Mittel, Transfer, Sprechakten usw. Man muss sich die einschlägigen Informationen zusammensuchen. Am besten untersucht man aber nicht die theoretischen Einleitungen in den Vorworten, sondern schaut sich ihre Realisation, d.h. das Übungsangebot genauer an. Aus den vorkommenden Übungstypen kann man schliessen, dass es sich beim vorliegenden Lehrwerk um eine Mischung aus audiolingualer/audiovisueller und kommunikativ-pragmatisch orientierter Methode handelt.

Darüber wie die vier Fertigkeiten gewichtet werden, finden sich keine Angaben. Das muss aus der Grobkonzeption des Lehrwerks geschlossen werden. Es liegen drei Jahreskurse vor, die SPIELEN UND SPRECHEN, SPRECHEN UND LESEN und SPRECHEN UND SCHREIBEN heissen. Man kann also von einem Primat des Sprechens ausgehen. Diese Annahme wird auch dadurch unterstützt, dass in den Lehrerhandbüchern von einem ganz und gar mündlichen Unterricht gesprochen wird (FM 4/5, IV; FM 6, V). Man trifft in den Vorworten immer wieder auf Äusserungen, die die Wichtigkeit des Mündlichen unterstreichen. Nach der Reihenfolge der Einführung zu schliessen, folgt bezüglich Wichtigkeit nach dem Sprechen das Lesen und dann das Schreiben. Dem Hörverständnis wird ebenfalls eine besondere Wichtigkeit beigemessen, welche das genau ist, bleibt unklar. Jedenfalls werden die Lehrer aufgefordert, sich immer zu versichern, ob die Schüler auch verstanden haben, denn das Abhören von Tonbandtexten allein garantiert ja noch nicht das Training von Hörverständnis.

Die Progression des COURS ROMAND kann man als konzentrisch bezeichnen. Durch ständige Wiederholung (innerhalb der Übungen und in Wiederholungsübungen) soll beim Schüler möglichst viel hängenbleiben. Die behandelten Sprechakte werden zwar zunehmend komplexer, durch die oben angesprochenen Wiederholungen und das Baukastensystem bezüglich Grammatik wird der Schüler aber in konzentrischen Kreisen an die Kommunikationssituationen herangeführt, die er gemäss allgemeinem Lernziel schliesslich meistern soll.

5.6. Übungen

Da die vier Fertigkeiten in drei Jahreskursen gestuft eingeführt werden (Hören/Sprechen - Lesen - Schreiben), muss auch das Übungsangebot im COURS ROMAND getrennt nach den drei Bänden untersucht werden.

In SPIELEN UND SPRECHEN liegen insgesamt 206 Übungen vor. Für die Zählung wurden die durchnummerierten *Séquences* jeweils als Übungseinheit betrachtet und als eine Übung gewertet. Verschiedene Übungsschritte oder Unterübungen wurden nicht als eigene Werte gezählt. Die Übungsformen können nicht als vielfältig und abwechslungsreich bezeichnet werden. Die konsequente Beschränkung auf Hören und Sprechen hat natürlich auch Einschränkungen im Übungsangebot zur Folge. Wie oben schon erwähnt, fehlen in den Lehrerhandbüchern des COURS ROMAND vielfach die Angaben zu den anzuwendenden Sozialformen. Sie müssen vom Lehrer durch die Übungsanlage erschlossen werden. Die am häufigsten angewandte Sozialform in SPIELEN UND SPRECHEN stellt gleichzeitig den häufigsten Übungstyp dar: die Lehrer-Schüler-Interaktion: Der Lehrer sagt etwas - der Schüler soll nachsprechen (FM 4, 6) oder häufiger: der Lehrer stellt eine Frage - der Schüler soll nach einem bestimmten, vorgegebenen Muster antworten (FM 4, 20) oder den auf dem Tonband gehörten Text wiedergeben (FM 4, 65). Eng der audiolingualen Methode folgend erlernen die Schüler also durch Imitation (Lehrer oder Tonband) Sprachmuster, die sie nachher in den sogenannten Transferübungen reproduzieren sollen.

Der Titel des Bandes suggeriert, es gehe in erster Linie um Spielen und Sprechen. Bei genauerer Betrachtung des Übungsangebots stellt man aber fest, dass nur gerade gut 10% der Übungen eigentliche Spiele sind. In gut einem Viertel der Übungen wird das Tonband eingesetzt. Zusammen mit den Übungen, bei denen der Schüler dem Lehrer zuhört, machen diese Hörübungen den Löwenanteil aus. Der Band sollte also eigentlich eher HÖREN UND SPRECHEN heißen.

Das Zielpublikum dieses Lehrwerks besucht schon die vierte Klasse, kann also seit drei Jahren lesen und schreiben - in der Muttersprache. Man kann sich nun fragen, ob sich der Schüler für ernst genommen hält, wenn er die Wörter, die er aussprechen/nachsprechen soll, nicht sehen/lesen darf und nicht über ein Wörterverzeichnis verfügt, weil er nicht lesen können darf - in der Zielsprache.

In SPRECHEN UND LESEN wurden insgesamt 191 Übungen gezählt. In gut 36% wird mit dem Tonband gearbeitet. Das Zusammenspiel zwischen Tonbandübungen und Lektüreübungen ist häufig: zuerst den Text auf Tonband anhören, dann lesen (z.B. FM 5, 24). Der Schüler soll sich auf dem Weg über das Lautlesen das stille Lesen nach und nach als zusätzliche Informationsquelle erschliessen (FM 5, If.). Die Übungstypen von SPIELEN UND SPRECHEN kommen auch hier vor, und die Lehrer-Schüler-Interaktion dominiert ebenfalls. Neu hinzugekommen sind Lektüreübungen, die ungefähr 25% des Totals ausmachen. Dabei geht die Palette vom einfachen Lesen bis zu kleinen Leseverständnistübungen.

Eine Bemerkung am Raode: der Schüler hat ja jetzt lesen gelernt, deswegen wird ihm am Schluss des Schülerbuches auch ein Wörterverzeichnis zur Verfügung gestellt. Unterscheidet sich der Schüler am Schluss des vierten Jahres wesentlich von dem am Anfang des fünften Jahres?

In SPRECHEN UND SCHREIBEN liegen insgesamt 162 Übungen vor. Der Lehrer findet in seinen Handreichungen weder Symbole für Lektüreübungen (in SPRECHEN UND LESEN vorhanden)

noch für schriftliche Übungen. Er muss sich diese Informationen aus dem Text zusammensuchen. Trotzdem jetzt eigentlich die ganze Palette der Fertigkeiten zur Verfügung stünde, wird das Übungsangebot nicht abwechslungsreicher. Als Basis dienen noch immer die Lehrer-Schüler-Interaktionsübungen. Dazu kommen neu die schriftlichen Übungen (v.a. Lückentexte und Kreuzworträtsel), da der Schüler nun ja auch schreiben lernen soll (zur Erinnerung: die Schüler sind mittlerweile in der sechsten Klasse). Laut Lehrerhandbuch (FM 6, IV) soll das Schreiben nicht nach und nach eingeführt werden wie das Lesen ein Jahr zuvor. Der Schüler soll eigentlich nur schreiben, was er vorher bereits gehört und gelesen hat. Schreiben soll auch nicht für sich geübt werden (keine Diktate), ja die schriftlich gelösten Übungen sollen sogar in einer zweiten Phase nochmals mündlich gemacht werden. Gibt es keinen Unterschied zwischen schriftlicher und mündlicher Sprache? Im COURS ROMAND offenbar nicht. Zur Illustration ein Beispiel (CE 6, 52):

Hier sind zehn Dialoge.

1. « _____, können Sie mir vielleicht zehn Franken geben?»
« _____, Herr Müller, ich habe kein Portemonnaie.»
2. « _____! Ich kenn heute in die Menagerie!»
« _____! Kann ich mitkommen, Hans?»
3. « _____, Sie sind ja ganz weiss! Sind Sie krank?»
« _____, Frau Meier, ich bin doch nicht krank!»
4. « _____, ich kann nicht kommen, Gisela!»
« _____, denn komme ich auch nicht!»
5. « _____, da ist ja der Billige Jakob! Komm!»
« _____, ich habe keinen Reppen im Portemonnaie!»
6. « _____, wie komme ich zum Bahnhof?»
« _____, ich weiss es nicht. Ich wohne nicht hier.»
7. « _____, wie spät ist es denn jetzt?»
« _____, wo ist denn jetzt meine Uhr?»
« _____, ich kenn es nicht sagen.»
8. « _____, kannst du mir vierzig Reppen geben?»
« _____, da sind vierzig Reppen.»
9. « _____, es ist kein Kartoffelsalat da!»
« _____, Mami, ich habe Kartoffelsalat so gem!»
10. « _____, es ist heute sehr kalt draussen!»
« _____, ich habe ja einen Wintermantel.»

Was geht?

1. Ach was!	6. Es tut mir leid!	11. Entschuldigung!	16. Aha!
2. Verflucht!	7. Toll!	12. Prima!	17. Na und?
3. Schedel!	8. Bravo!	13. Bittal!	18. Sicher!
4. Wunderbar!	9. Das ist blöd!	14. Pass auf!	19. Gut!
5. Natürlich!	10. Das macht doch nichts!	15. Oje!	

Fig. 47: COURS ROMAND: Beispiel für eine schriftliche Übung zu mündlichem Sprachgebrauch

Der Schüler soll in einer schriftlichen Übung Redeteile in einen Text einsetzen, die mehrheitlich, manche sogar ausschliesslich, in der gesprochenen Sprache Anwendung finden: *Ach was! Verflixt! Schade! Wunderbar! Natürlich! Es tut mir leid! Toll! Bravo! Das ist blöd! Das macht doch nichts! Entschuldigung! Prima! Bitte! Pass auf! Oje! Aha! Na und? Sicher! Gut!*. Alle diese Äusserungen sollen einen Satz einleiten. Dass die Sätze in der Vorlage bis auf zwei Ausnahmen nach diesen Einleitungen klein weitergehen (die zur Auswahl stehenden Äusserungen enden mit einem Ausrufezeichen), ist ebenfalls störend. Meiner Ansicht nach ist es aber sehr problematisch, überwiegend gesprochen sprachliche Wörter und Wendungen für eine schriftliche Übung vorzusehen.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass das Übungsangebot im COURS ROMAND nicht dem entspricht, was heutzutage alles möglich wäre. Das Lehrwerk ist stark in der audiolingual/ audiovisuellen Methode verwurzelt, was bezüglich Konzeption und damit auch bezüglich Übungsangebot weitreichende Konsequenzen mit sich bringt, die der Attraktivität schaden. Übungen, in denen die Schüler die in den Lehrerhandbüchern auf Seite I angesprochene Kreativität ausleben können, findet man ausserdem kaum. So sind im ganzen COURS ROMAND nur gerade 15 Rollenspiele vorgesehen, was rund 2,5% (!) der Übungen entspricht.

Wenn man von Übungen spricht, soll auch von Zielvorgaben und Korrektur gesprochen werden. Wann gelten die Übungen als richtig gelöst?

"Le critère de réussite des exercices est la réalisation d'une vraie communication, grâce à un emploi judicieux du vocabulaire, à une intonation et une prononciation correctes." (FM 4, III)

Beurteilungsinstanz ist der Lehrer, der Generalist. Seine Sprachkompetenz ist wahrscheinlich relativ limitiert. Die Schüler hören ihn aber am meisten sprechen, ja sie sind dazu aufgefordert, ihn zu imitieren, und er soll sie dann beispielsweise bei Aussprachefehlern durch Wiederholung des Korrekten korrigieren ... ein Teufelskreis.

5.7. Motivierung / Aktivierung der Lernenden

Meiner Einschätzung nach müssten die Schüler zu Beginn gerne mit diesem Lehrwerk arbeiten. Das zeigt auch die Praxis. Aber sobald das Fach Deutsch, das neue Lehrwerk, die vielleicht neue Methode, die neuen Hilfsmittel den Reiz des Neuen verloren haben, hängt wohl die Motivierung vollends vom Lehrer ab. Das Lehrwerk selber trägt durch seine monotone Struktur sehr wenig dazu bei. Die Illustrationen sind zu Beginn noch kindlich, dem Schüleralter angepasst - sie bleiben es aber bis zum Schluss, wo die Schüler sich teilweise in der ersten Phase der Pubertät befinden (11 bis 12 Jahre). Der Schüler wird vom Lehrwerk nicht als Partner behandelt. Der COURS ROMAND unter-

stützt durch seine Konzeption das lehrerzentrierte Lernen. Autonomes Lernen wird zwar im Lehrhandbuch (FM 6, II) befürwortet, tatsächlich ist aber Selbständigkeit klein geschrieben, oder oftmals den schon selbständigen und den besseren Schülern vorbehalten (z.B. Arbeit mit den *Fiches de travail individuel*).

5.8. Deutsch

Bei den Texten handelt es sich überwiegend um Dialoge. Wenige Ausnahmen lockern diese monotone Auswahl auf: Briefe, Lieder, mal ein Einkaufszettel oder eine Zutatenliste. Es finden sich überhaupt keine authentischen Texte: obwohl Schüler in diesem Alter problemlos solche produzieren können, obwohl es eine Reihe von Zeitschriften gibt, die sich an ein Publikum diesen Alters richtet, obwohl Schüler in diesem Alter sehr gerne Comics lesen etc.. Stichhaltige Gründe für diesen Mangel sind wohl schwer zu finden.

Die Dialoge haben oftmals einen merkwürdigen Inhalt. Sie laufen ab, wie sie wohl (zwischen Kindern) in Realität nicht ablaufen würden. Es werden Sachen gesagt, die man kaum in diesen Situationen hören würde. Drei Beispiele aus SPRECHEN UND SCHREIBEN (LE 6, 2/22/25):

- Sylvie sieht den Schwanz von Uelis Drachen und sagt: "Oh! Was hast du da, Ueli? Ist das ... ein Tatzelwurm?"
- Im Schuhgeschäft: Fräulein: "Guten Tag! Möchtest du Schuhe?"
- Im Schuhgeschäft: Fräulein: "Wie ist deine Schuhnummer?"
- Sylvie steht draussen im Schnee. Das Thermometer zeigt etwa 5° unter Null. Sie sagt: "Brh, es ist nicht warm!"

Fig. 48: COURS ROMAND: Beispiele für die Sprache in den Dialogen

Zur Motivierung beziehungsweise Aktivierung der Lernenden tragen verschiedene Komponenten eines Lehrwerks bei. So sind hier auch verschiedene Komponenten an diesem mangelhaften Ergebnis beteiligt: Lehrwerkkonzeption, Methode, Texte sowie Themenplanung und Situationen, die weiter unten noch besprochen werden.

5.9. Grammatik

Die im COURS ROMAND vermittelte Grammatik nennt sich *Grammaire intuitive*. Auf die Frage, wie denn Grammatik unterrichtet werden soll, wenn sie durch das Lehrwerk nicht explizit vorgegeben ist, antwortet das Lehrerhandbuch folgendermassen:

"En la [la grammaire] faisant sentir, en cessant de l'isoler, donc en l'intégrant toujours dans des phrases et des actes de parole. De temps à autre, proposer une très brève explication sur demande, qui ne devrait jamais prendre le pas sur les exercices."
(FM 4, V)

Diese Erklärung ist wahrscheinlich etwas schwierig zu realisieren - gerade auf der Anfängerstufe. Wäre es nicht ehrlicher und nicht zuletzt praktischer zu sagen, man unterrichte überhaupt keine Grammatik? Ich bin nicht überzeugt, dass das, was im Lehrwerk dann mit der Grammatik passiert, alles den Geist des obenstehenden Zitats widerspiegelt. Die Realität sieht so aus: in SPRECHEN UND LESEN werden "sur un petit billet manuscrit tenu par des épingles" (FM 5, V) von Zeit zu Zeit Paradigmata, oder Teile davon in den Text eingestreut. Daneben werden auf diesen kleinen handgeschriebenen Zetteln, die nun eigentlich für Grammatikhinweise (Lehrerhandbuch: *aide-mémoires*) reserviert wären, auch allerlei andere Informationen abgegeben: z.B. phonetische Hinweise (sehr zahlreich), Musterlösungen von Übungen (z.B. CE 5, 32f.) oder etwa Hinweise zum Vokabular (z.B. LE 6, 5). Diese Hinweise sollen die Regelmässigkeit von Strukturen, Konjugationen oder Deklinationen hervorheben, die im Verlauf des COURS ROMAND auftreten. In SPRECHEN UND SCHREIBEN sind diese Grammatikpassagen noch zusätzlich mit dem Buchstaben G am Rand der Seite gekennzeichnet. Wie steht es nun mit der Regelmässigkeit, wenn ein Paradigma für Verben (1.-3. Pers. Sg. und 1. Pers. Pl.) auf dem blauen Zettel erscheint und nachher ausgerechnet am Beispiel von *fahren* (Verb mit a/ä-Wechsel) geübt werden soll (LE 5, 31)? Oder wenn ein Paradigma von 'haben' aufgestellt werden soll (CE 6, 8)? Auch mit der Vollständigkeit dieser Kurzdarstellungen hapert es manchmal. So wird z.B. das Konjugationsschema für regelmässige Verben gegeben (alles ausser 2. Pers. Pl.), in den nachfolgenden Beispielen kommt aber auch ein Imperativ vor, der oben nicht erklärt ist. Das Ganze trägt die anspruchsvolle Überschrift 'Das Verb' (LE 5, 54). Kurz: die Grammatikdarstellung im COURS ROMAND steht auf ziemlich wackligen Füßen. Meiner Ansicht nach wäre weniger - besser: nichts - mehr gewesen.

5.10. Phonetik und Orthographie

Gemäss Lehrerhandbuch (FM 4, IV) ist ein Ziel des COURS ROMAND, den Westschweizern zu helfen, die Deutschschweizer besser zu verstehen. Aus diesem Grund ist die Sprache in diesem

Lehrwerk Schweizerhochdeutsch. Es handelt sich also um gesprochene Sprache, die zum Teil regional gefärbt ist. Dementsprechend erscheinen die Texte auf den Tonbändern jeweils in zwei Versionen: in zürcherisch gefärbtem Hochdeutsch und sogenanntem Standarddeutsch. Es ist dem Lehrer frei gestellt, ob er nur eine oder beide Varianten in den Unterricht einbeziehen will. Weiter sind oftmals die Aussagen der frankophonen Dialogpartner mit französischem Akzent gesprochen, was mir relativ sinnvoll erscheint.

Übungen, in denen speziell die Aussprache geübt wird, sind vor allem in SPRECHEN UND LESEN häufig. Im Zusammenhang mit dem Lautlesen kann natürlich jede Lektüreübung zu einer Ausspracheübung umfunktioniert werden. Das soll aber hier nicht gemeint sein, denn im Prinzip ist jedes Sprechen eine Übung zur Aussprache. So ist es überflüssig, Übungen wie sie in den Lektionen 24, 26 und 42 vorkommen, als *Exercices de prononciation* zu bezeichnen. In den Lektionen 4 (*h* im Anlaut), 8 und 27 (*e*), 38 (*au/u*) und 29 bis 31 (*ulü, h, elie, achlochloch, ich, auleuläu, sch/st/sp, z/tz, v/w*) finden sich hingegen Übungen zur Aussprache bestimmter Laute. Die Lautauswahl scheint mir gut und deckt die wesentlichen Ausspracheprobleme von frankophonen Sprechern ab.

An dieser Stelle seien einige Bemerkungen zu den Tonbändern festgehalten. Auf den Tonbändern finden sich die Dialoge und teilweise Übungen aus den verschiedenen Lektionen. Jeweils eine Kassette ist den im entsprechenden Jahresband vorkommenden Liedern gewidmet. Die Tonqualität ist bei allen Bändern gut. Allerdings liessen sich durch vermehrte Hintergrundgeräusche die Situationen sehr viel wirklichkeitsnaher gestalten. Die Sprecherwahl scheint mir unglücklich. Zu oft werden die Texte von erwachsenen Sprechern gesprochen, was nicht kindgerecht ist und teilweise sogar zu recht grotesken Situationen führen kann wie etwa in Übung 29.11, wo ein Mann sagt, er sei elf, und eine Frau fröhlich entgegnet, sie sei ebenfalls elf.

Auf die wenigen Rechtschreibübungen hätte eigentlich verzichtet werden können. Auf dieser Stufe liegen die wichtigen Probleme des Schreibens wahrscheinlich anderswo, vor allem wenn es sich wie hier ausschliesslich um Nachschreiben, in der Realität wohl vielfach um Abschreiben, handelt. Zur Illustration dennoch ein kleines Beispiel: Der Schüler soll in einer Übung (CE 6, 11) 31 Wörtern die korrekten Anfangsbuchstaben (F, V oder W) zuordnen. Im Lehrerhandbuch wird darauf hingewiesen, dass es sich um eine besondere Schwierigkeit der deutschen Orthographie handle, dies speziell im Hinblick auf die französische Schreibweise. Tatsache ist, dass von diesen 31 Wörtern gerade 5 sowohl auf Deutsch als auch auf Französisch mit diesen Lauten beginnen, deren Schreibweise verschieden ist (z.B. Valais - Wallis). Bei weiteren 5 ist die Schreibung deutsch und französisch gleich (z.B. feu - Feuer): wo liegt das Problem? Bei 21 Wörtern ist hingegen der kontrastive Aspekt überhaupt nicht relevant (z.B. eau - Wasser).

5.11. Lexik

Wie schon mehrfach angetönt, sind, bedingt durch die Konzeption des Lehrwerks, Wörterverzeichnisse im COURS ROMAND dem Schüler erst in SPRECHEN UND LESEN und in SPRECHEN UND SCHREIBEN zugänglich. Der Lehrer hat von Beginn weg jeweils am Schluss des Lehrerhandbuches ein Wörterverzeichnis zur Verfügung, das Angaben zu Wortschatz und Strukturen enthält. Die Wörterverzeichnisse beinhalten folgende Informationen:

- alphabetisches Verzeichnis der im COURS ROMAND vorkommenden deutschen Wörter, die in den Wortschatz des Schülers aufgenommen werden sollen, mit französischer Übersetzung
- Wörter des Passivwortschatzes sind mit einem Stern (*) gekennzeichnet.
- Es wird angegeben, in welcher Lektion, bzw. Übung die verzeichneten Wörter eingeführt werden - Übungen, in denen ein Wort in einer ersten Phase nur gehört (nicht benutzt) wird, sind mit einem Stern (*) gekennzeichnet.
- Wörter, die im COURS ROMAND nur im Plural vorkommen, sind mit (Pl.) gekennzeichnet.
- Hinter den Substantiven finden sich in Klammern meistens die Artikel.
- In SPRECHEN UND LESEN und SPRECHEN UND SCHREIBEN sind manchmal Angaben zur Pluralbildung zu finden.

Fig. 49: COURS ROMAND: Lexikoneinträge

Man kann verschiedener Ansicht sein, welche Angaben in ein solches Wörter- und Strukturenverzeichnis gehören. Was im COURS ROMAND stört, ist die Inkonsequenz, mit der die Angaben gemacht werden. Weder Schüler noch Lehrer können sich auf das Verzeichnis verlassen. Es wäre meiner Ansicht nach z.B. eine nützliche Dienstleistung, bei allen Substantiven Singular und Plural zu verzeichnen. Überhaupt dürfte der Benutzerfreundlichkeit mehr Aufmerksamkeit geschenkt werden. So verfügen die Verzeichnisse der ersten beiden Jahre nicht einmal über ein Register (Alphabet). Nirgends finden sich drucktechnische Hervorhebungen (Typengröße, Fett- und Kursivdruck), die einem das Zurechtfinden erleichtern würden.

Innerhalb der Lektionen werden die Vokabeln oft durch Zeichnungen semantisiert. Ein gutes Beispiel dafür ist die Übung 67.3 (CE 6, 31). Ein eher trübes Kapitel stellen die Wortschatzübungen am Schluss von SPRECHEN UND SCHREIBEN dar (CE 6, 83-92) Wenn man da die im Lehrerhandbuch verzeichneten erwarteten Lösungen (FM 6, 311-320) mit dem vergleicht, was nach den

Zeichnungen möglich wäre, wird es hier für den Lehrer wahrscheinlich schwierig - oder kreativ, je nach dem, wie gut er selber Deutsch kann.

5.12. Themenplanung

In den Vorworten zu den drei Bänden wird unter der Überschrift *Options didactiques* immer eine *Situation générale* geschildert, dies, um den Dialogen eine gewisse Realität zu verleihen. In SPIELEN UND SPRECHEN treffen sich Deutschschweizer und Westschweizer auf einem Campingplatz bei Yverdon. Von da weg werden die Schüler von den vier Kindern Vreni und Ueli (Deutschschweizer) sowie Pierre und Mireille (Westschweizer) durch die Lektionen begleitet. Der Personenkreis der Dialoge wird je nach Bedarf durch Eltern, Freunde oder andere Personen erweitert. In SPRECHEN UND LESEN verlagert sich dann der Ort des Geschehens in die Deutschschweiz, genauer nach Flaach im Kanton Zürich, dem Wohnort von Vreni und Ueli, wo dann auch die meisten Dialoge in SPRECHEN UND SCHREIBEN spielen.

Der Inhalt der Dialoge kreist um verschiedene Themen, hier eine Auswahl:

- Kontakt Deutschschweizer - Westschweizer (Lektionen 3, 5, 7, 68)
- Geburtstagsfeier (L 5)
- Kochen (L 9, 60)
- Einkaufen (L 10, 17, 18, 19, 22, 40, 58, 65, 78)
- Basteln / Zeichnen (L 11, 15, 57, 66, 69)
- Spielen (L 13, 14)
- Ausflug / Schulreise (L 37, 38, 41, 43, 63, 68)
- Brief schreiben (L 45)
- Wintersport (L 47)
- Maskenball (L 49)
- Zelten (L 61)
- Erziehung (L 62)
- Reisen (L 66)
- Kranksein (L 71, 73)

Fig. 50: COURS ROMAND: Themenübersicht

Es handelt sich hier um die klassischen Lehrbuchthemen. Ob sie aber tatsächlich die Realität heutiger Jugendlicher abbilden und somit die Lerner lehrwerkimmanent motivieren können, ist nicht so sicher. Themen wie Musik, Hobbys, Natur, Sport, Erziehung, TV, Radio, Video oder Jugendzeitschriften sollten (vermehrt) vorkommen, damit dieses Ziel erreicht werden kann.

Bei den vorliegenden Themen scheint zum Teil trotz des Vorworts im Lehrerhandbuch der Realitätsbezug etwas verloren gegangen zu sein. Zwei Beispiele: In Lektion 65 gehen Vreni und Sylvie alleine Schuhe kaufen. Tut das ein 11-jähriges Mädchen und noch dazu in einem ihm fremden Sprachraum? In Lektion 66 wird davon ausgegangen, dass der Schüler sich selber eine Identitätskarte ausstellen lässt. Wie ich mich erinnere, wurde meine damals von den Eltern beantragt. Wenn man dieses Thema schon aufbringen will, warum fordert man denn nicht die Schüler, die schon eine Identitätskarte besitzen, auf, diese einmal in den Unterricht mitzubringen? Im Überblick gesehen entsteht im COURS ROMAND der Eindruck, die Themenplanung beruhe auf dem Zufallsprinzip, denn wie sonst ist es zu erklären, dass gerade Einkaufen in einer Fremdsprache für Kinder dieses Alters zum wichtigsten Kommunikationsanlass wird?

5.13. Gesellschaft / Situationen

Die Auswahl der Situationen ist durch die Sprechakte, die in den *Listes des objectives* der Lehrerhandbücher aufgelistet sind, gegeben. Die vollständige Zusammenstellung der Situationen in denen sich der Schüler zurechtfinden lernen soll, respektive die Liste der zu übenden und zu beherrschenden Sprechakte sind in den Lehrerhandbüchern auf folgenden Seiten zu finden: FM 4, VII; FM 5, IX; FM 6, XII. Es handelt sich insgesamt um 58 verschiedene Sprechakte, die z.T. mehrmals aufgenommen werden. Die Auswahl dieser Sprechakte scheint wirklichkeitsnah und gut zu sein. Allerdings ist zu überlegen, ob der Stoffumfang nicht etwas zu gross geraten ist. Für das Lernen, Üben und Anwenden dieser 58 Sprechakte stehen insgesamt nur rund 190 Stunden Unterricht zur Verfügung.

5.14. Landeskunde

Die Landeskunde wird eigentlich erst in SPRECHEN UND SCHREIBEN zum Thema. Die davor abgegebenen Informationen sind äusserst gering und beschränken sich mehr oder weniger auf Flaach und Umgebung. Im dritten Band liegt der Schwerpunkt auf Tradition und Brauchtum in der Deutschschweiz:

- Chästeilet im Juststal (Lektion 60)
- Gansabhaut in Sursee (L. 64)
- Zibelemärit in Bern (L. 64)
- Züritügel (L. 66)

- Basler Fasnacht (L 68)
- Vogel Gryff in Basel (L 72)

Fig. 51: COURS ROMAND: Landeskunde Schweiz: Themen

In Lektion 57 wird Flaach geographisch situiert und in Lektion 49 (SPRECHEN UND LESEN) erfahren wir, dass es in Bern den Bärengraben zu besichtigen gäbe. Ein einziger Ausflug ins deutschsprachige Ausland findet in Lektion 75 statt, wo die Bremer Stadtmusikanten beschrieben werden. Warum die Gelegenheit nicht wahrgenommen wurde, in den nicht explizit landeskundlichen Lektioneinheiten vermehrt landeskundliche Informationen einfließen zu lassen, ist nicht klar. Wieviele Informationen - und nicht zuletzt Gesprächsanlässe - könnten da schon nur durch einige Fotos vermittelt werden. Ich denke da an die Schulreisen, Ausflüge oder etwa an Vrenis Fotoalbum, in dem die Fotos im Buch aus Zeichnungen bestehen.

Auch die Lieder können unter dem landeskundlichen Aspekt gesehen werden. Die Texte und Noten folgender Lieder befinden sich im COURS ROMAND:

- Mein Hut, der hat drei Ecken (Lektion 8)
- Üsere Güggele, dä isch tot (L 12)
- Froh zu sein bedarf es wenig (L 12)
- Grosse Uhren machen ... (L 16)
- Heut' ist ein Fest bei den Fröschen (L 24)
- Der Kuckuck und der Esel (L 28)
- Bruder Jakob (L 31)
- Auf der Mauer (L 44)
- Ich fahr', ich fahr' (L 47)
- s'Ramseyers (L 48)
- Lustig ist das Zigeunerleben (L 55)
- Das Jahr ist der Vater (L 57)
- O Tannenbaum (L 64)
- Wir wandern (L 74)
- Waldlied (Anhang SPRECHEN UND SCHREIBEN, nur Text)
- Bunt sind schon die Wälder (Anhang SPRECHEN UND SCHREIBEN, nur Text)
- Singlust (Anhang SPRECHEN UND SCHREIBEN, nur Text)
- Waldlust (Anhang SPRECHEN UND SCHREIBEN, nur Text)

Fig. 52: COURS ROMAND: Landeskunde: Liedertübersicht

Erfreulich ist schon die Tatsache an sich, dass Lieder in den Fremdsprachenunterricht aufgenommen werden. Die Liedauswahl zu beurteilen, fühle ich mich nicht kompetent. Es ist positiv, dass sowohl hochdeutsche als auch Mundartlieder Aufnahme gefunden haben, weil dadurch der West-

schweizer Abwehrhaltung gegenüber den Schweizer Dialekten ein bisschen entgegengearbeitet werden kann.

5.15. Abschliessende Bemerkungen

Inkonsequenz, eine gewisse Sorglosigkeit im Umgang mit Begriffen und Unsorgfältigkeit in Konzept und Realisierung ziehen sich wie ein roter Faden durch den COURS ROMAND. Abschliessend soll dieser Vorwurf an einem Beispiel nochmals illustriert werden.

Der COURS ROMAND setzt inhaltlich ein mit Lektionen, die auf dem Campingplatz spielen. Schaut man im Wörterverzeichnis von SPIELEN UND SPRECHEN im Lehrerhandbuch unter *Camping* nach, findet man unter dem Buchstaben C nur *Cervelas*. In SPRECHEN UND LESEN findet man "Camping (das) - le terrain de camping", ebenso in SPRECHEN UND SCHREIBEN (FM 4, 210; FM 5, 303; FM 6, 322). Verlässt man sich nicht auf diese Angaben und schlägt noch im Duden nach, findet man: "Camping: das Campen. Am Wochenende oder in den Ferien im Zelt oder Wohnwagen leben" (Duden, 1983, 233). Also sind *Camping* und *terrain de camping* zwei verschiedene Dinge. Der COURS ROMAND weiss das auch und gebraucht *Camping* auch einmal für *Zeltplatz* und einmal für *Campen*. Dass aber eine dieser Bedeutungen falsch ist und gerade diese im Wörterverzeichnis als einzige genannt ist, ist sehr störend, denn durch diese Konfusion kommen eigenartige Formulierungen zustande (FM 6, 59/81/168):

- "Sie fahren in ein Camping."
- "Vielleicht fahren sie in ein Camping."
- "Sie sind alle zusammen im Camping in Yverdon."
- "Was machen sie alles im Camping?"
- "Das wissen wir noch nicht, wir fahren vielleicht in ein Camping."

Soweit zu Sorglosigkeit und Inkonsequenz. Zur Unsorgfältigkeit im Konzept wäre in diesem Zusammenhang beispielsweise zu bedenken, dass der Zeltplatz für SPIELEN UND SPRECHEN die *Situation générale* darstellt, das Wort an sich aber erst in Übung 36.2, also etwa in der Mitte von SPRECHEN UND LESEN eingeführt wird.

5.16. Zusammenfassung

Der COURS ROMAND war zur Zeit, als er konzipiert wurde, zweifellos ein modernes Lehrwerk. Die Idee, den Fremdsprachenunterricht spielerisch und vor allem auf dem Mündlichen aufzubauen, war fortschrittlich und könnte noch heute als Grundidee für ein Lehrwerk für die Primarstufe die-

nen. Die Tatsache, dass die Schüler mit der Aufnahme von Schweizerhochdeutsch gesprochenen Texten auch mit dieser Variante des Standarddeutschen in Kontakt kommen, war für die Zeit geradezu revolutionär, und nicht bloss vom landeskundlichen Standpunkt aus gesehen bemerkenswert. Bemühungen dieser Art fehlen noch heute in manchen Lehrwerken.

Diese guten Ideen konnten aber nicht verhindern, dass der COURS ROMAND im konzeptionellen Bereich einen schweren Mangel aufweist: die gestaffelte Einführung von Sprechen, Lesen und Schreiben. Die Trennung dieser Fertigkeiten ist zwar im Lehrwerk konsequent durchgeführt, wird aber durch eben diese Konsequenz selber ad absurdum geführt (z.B. nicht vorhandene Wörterverzeichnisse, weil der Schüler - in der Fremdsprache - scheinbar noch nicht lesen kann). Nicht nur angesichts der Tatsache, dass der Unterricht mit dem COURS ROMAND von Generalisten erteilt wird, wäre zu erwarten, dass das Lehrerhandbuch den starken Teil des Lehrwerks darstellen sollte. Das ist jedoch nicht der Fall. Mögliche Ergänzungen zur Konzeption von solchen Lehrerhandbüchern sind im entsprechenden Kapitel dieser Arbeit aufgelistet. Ein weiterer Schwachpunkt des COURS ROMAND, der sich dann auch auf das Anschlusslehrwerk auf der Sekundarstufe I, UNTERWEGS DEUTSCH, übertragen hat, ist die Darstellung der Grammatik. Hier wäre weniger mehr gewesen. Wenn schon *Grammaire intuitive*, dann aber konsequent. Die mangelnde Konsequenz bei den Lexikoneinträgen, die kaum ein übergeordnetes Darstellungsprinzip erkennen lassen, ist für Lehrer und Schüler unangenehm und behindernd.

Charles Chatelanat
Theodor Henzi

**vocabulaire
de base
allemand
français**

**précis de
grammaire
allemande**

Werner Uhlig
Ch. Chatelanat
J.B. Lang

**WIR
SPRECHEN
DEUTSCH**

Payot - Lausanne

suvaant - Jole

6. WIR SPRECHEN DEUTSCH

6.1. Untersuchte Materialien

WIR SPRECHEN DEUTSCH I-III [WSD I-III]
PRECIS DE GRAMMAIRE ALLEMANDE [PRECIS]
DEUTSCHE ÜBUNGEN [ÜBUNGEN]
VOCABULAIRE DE BASE [VOC]

6.2. Lernziele und Methoden

Jeder Band von WSD verfügt über zwei Vorworte: Ein *Préface* und ein *Avant-propos*. Im *Préface* (WSD I, 3) wird auf die methodologischen Grundlagen dieses Lehrwerks eingegangen: Forschungsarbeiten mit dem Ziel, die geeignetsten Vorgehensweisen zur schnellen und sicheren praktischen Fremdsprachenbeherrschung herauszufinden, sind sehr zahlreich. 1954 hat die UNESCO diesen Problemen eigens einen Lehrgang gewidmet, dessen Ergebnisse 1955 in einem Rapport festgehalten worden sind. In diesem Rapport findet sich dann eine gewisse Anzahl von Grundsätzen, die von den Teilnehmern einmütig akzeptiert worden sind und deswegen auch in WSD berücksichtigt werden. Als wichtigstes Resultat wird im *Préface* herausgestrichen, dass man sich damals offensichtlich einig war über die Vorteile einer Methode, die im Rahmen des Möglichen den Rückgriff auf die Übersetzung vermeidet.

Dieses Prinzip der Vermeidung der Übersetzungstechnik wurde WSD zugrunde gelegt. Es wurde versucht, diese Methode durch eine strenge grammatische Progression vor dem Hintergrund der Bedürfnisse des mündlichen Ausdrucks möglichst wirkungsvoll zu gestalten. Aus diesem Grund wurden auch Studien bezüglich der Wortfrequenz berücksichtigt, um einen Wortschatz zu präsentieren, der funktionell und reich an *Mots de structure* ist.

Weiter schien es den Autoren, dass das Erlernen der deutschen Sprache eine ausgezeichnete Gelegenheit darstellt, den Schülern ihr Land näherzubringen ("faire mieux connaître leur pays à nos élèves", WSD I, 3). Vor allem in den Bänden II und III finden sich deshalb eine bestimmte Anzahl Texte über Deutschschweizer Städte und Menschen. Es wurden aber auch Anstrengungen unternommen, allgemein das Interesse für die deutschsprachigen Länder zu wecken. Die Autoren hoffen, damit einen Beitrag zur Völkerverständigung zu leisten.

Seit der ersten Auflage des Lehrwerks (1961) hat sich der Unterricht gewandelt. Vor allem haben neue Medien Einzug gehalten. So finden mehr und mehr Schallplatten und Tonbänder Anwendung im Fremdsprachenunterricht. Auch diesen Aspekten wurde Rechnung getragen. Eine Folge von vier

Schallplatten, die den grössten Teil der Dialoge aus dem ersten Band von WSD enthalten, soll den Schülern Gelegenheit geben, verschiedene muttersprachliche Sprecher Deutsch sprechen zu hören. Weiter sollen die *Exercices parlés*, die auf Tonband aufgenommen wurden, den Erwerb von unverzichtbaren strukturellen Automatismen ("l'acquisition des automatismes structureaux indispensables", WSD I, 3) begünstigen.

Im *Avant-propos* (WSD I, 5ff.) stehen weitere Informationen bezüglich Ziele und Methoden. Auf der Sekundarstufe I soll der Deutschunterricht den Schülern in erster Linie ermöglichen, sich praktische Kenntnisse der gesprochenen Gegenwartssprache anzueignen. Der Unterricht darf nicht zum Ziel haben, trockene Theorie zu vermitteln, sondern er soll in den Schülern folgende Fähigkeiten wecken und entwickeln: Verstehen der gesprochenen und geschriebenen Sprache, die Sprache in einfacher Form selbst sprechen und erst in dritter Priorität sich auch schriftlich ausdrücken können. Angesichts dieser Lernziele versteht es sich von selbst, dass Deutsch als Fremdsprache mit diesem Lehrwerk im wesentlichen mündlich unterrichtet werden und demnach im Unterricht von Lehrern und Schülern möglichst viel gesprochen werden soll. Dem *Avant-propos* des PRECIS (10) und der ÜBUNGEN (5) kann entnommen werden, dass WSD methodologisch der *Méthode directe* zuzuordnen ist.

6.3. Struktur des Lehrwerks

Der Grundkurs (vgl. Untertitel: *Cours élémentaire d'allemand*) des Lehrwerks umfasst drei Bände in Form von gebundenen Schulbüchern. Jeder Band enthält 25 Lektionen, die ihrerseits durchgehend von 1 bis 75 nummeriert sind. Das Lehrwerk ist auf drei Schuljahre angelegt (ein Band pro Jahr). Die fortlaufende Numerierung weist darauf hin, dass die einzelnen Lektionen und Bände aufeinander aufbauen, also weder einzeln noch durchmischte Anwendung finden sollen.

Folgende Zusammenstellung soll eine Übersicht über die Struktur der drei Bände von WSD geben:

<u>WSD I</u>	<u>WSD II</u>	<u>WSD III</u>
<i>Préface</i>	<i>Préface</i>	<i>Préface</i>
<i>Avant-propos</i>	<i>Avant-propos</i>	<i>Avant-propos</i>
	<i>Schulgespräch</i>	
Lektionen 1-25	Lektionen 26-50	Lektionen 51-75
<i>Prononciation</i>		<i>Liste des verbes forts et mixtes</i>

	<i>Révision du vocabulaire</i>	<i>Révision du vocabulaire</i>
<i>Grammaire des leçons 1-6</i>	<i>Révision de la grammaire</i>	<i>Révision de la grammaire</i>
	<i>Liste des verbes forts</i>	
	<i>Liste des chants</i>	
<i>Lexique</i>	<i>Lexique</i>	<i>Lexique</i>
		<i>Liste des chants</i>
	<i>Index des exercices de prononciation</i>	<i>Index des exercices de prononciation</i>
<i>Table de matières</i>	<i>Table de matières</i>	<i>Table de matières</i>

Fig. 53: WIR SPRECHEN DEUTSCH: Lehrwerkstruktur

Die Bände haben im einzelnen folgenden Aufbau: Jedem Band sind die zwei Vorworte *Préface* und *Avant-propos* vorangestellt, in denen ein Überblick über die methodische Konzeption sowie eine Einführung in die Verwendung des Lehrwerks gegeben wird. Die Vorworte sind in französisch gehalten. Am Schluss der *Avant-propos*, die in allen drei Bänden im wesentlichen identisch sind, finden sich dann jeweils noch Hinweise zum vorliegenden Band, in denen auf speziellere Probleme eingegangen wird.

Die nachfolgende Figur enthält einen Überblick über die Lektionsstruktur. Mit Ausnahme der Lektionen 1 bis 6, denen im Vorwort zu Band I spezielle Erklärungen gewidmet sind (WSD I, 10), haben alle Lektionen den gleichen Aufbau.

Lektionsteil	Inhalt
Einführungstext	Dialoge, Geschichten, Briefe
Wortschatz	zu lernendes Vokabular
Aussprache	Ausspracheübungen
Gespräch	Dialoge zum Auswendiglernen oder Spielen
Grammatik	Grammatikstoff
Übungen	Grammatik- und Strukturübungen

Fig. 54: WIR SPRECHEN DEUTSCH: Lektionsaufbau

Ab Lektion 7 bildet der Text am Anfang der Lektion den Ausgangspunkt. Es handelt sich bei diesen Texten entweder um Dialoge, Geschichten oder Briefe. Der Umfang nimmt im Verlauf des Lehrwerks von wenigen Zeilen auf bis gut eine Seite zu. Trotz der laut Vorwort deutlichen Ausrichtung auf die gesprochene Sprache bilden in den Lektionen 7 bis 75 nur gerade 6 Dialoge (8,7 %) den Ausgangspunkt für die Lektionen.

Nach dem einführenden Text folgt jeweils eine Zusammenstellung des zu lernenden Vokabulars unter dem Titel *Wortschatz*. Hier werden die Wörter in zwei Klassen aufgeteilt: solche, die der Schüler nach Bedeutung und Orthographie kennen muss (Aktivwortschatz) und solche, die nur gebraucht werden, damit die Texte nicht zu eintönig werden oder solche, die in einer speziellen, kontextbezogenen Bedeutung gebraucht werden (Passivwortschatz). Die Wortlisten innerhalb der Lektionen sind einsprachig (deutsch). Die entsprechenden Bedeutungen muss sich der Anwender aus der am Schluss des Bandes befindlichen Vokabularzusammenstellung *Lexique* selber herausuchen. Nach dem *Wortschatz* folgt in jeder Lektion eine kurze Ausspracheübung unter dem Titel *Aussprache*. Dann folgt unter der Überschrift *Gespräch* ein Dialog, der gemäss Vorwort zum Auswendiglernen und/oder Spielen bestimmt ist (WSD I, 9). Anschliessend an das *Gespräch* kommen dann noch die Darstellungen von verschiedenen Grammatiktheorien unter *Grammatik* und die zugehörigen *Übungen* zum Stoff der Lektion.

Die einzelnen Bände schliessen dann unterschiedlich. Nach den Lektionen folgt in Band I ein Kapitel zur Aussprache (*Prononciation*), anschliessend eine Zusammenfassung der Grammatik der Lektionen 1 bis 6 (*Grammaire des leçons 1-6*) sowie abschliessend das Wörterverzeichnis (*Lexique*) und das Inhaltsverzeichnis (*Table de matières*).

In Band II folgt auf die Lektionen ein Wiederholungskapitel zum Vokabular von WSD I (*Révision du vocabulaire*), in dem die Wörter nach Sachgruppen geordnet sind. Anschliessend kommt die Wiederholung der Grammatik aus WSD I (*Révision de la grammaire*). Dann findet man eine Liste der starken Verben (*Liste des verbes forts*), in der sowohl die Stammformen als auch die französischen Übersetzungen aufgeführt sind. Ein Verzeichnis der im Buch vorkommenden Lieder (*Liste des chants*), das Wörterverzeichnis (*Lexique*), eine Übersicht über die Ausspracheübungen (*Index des exercices de prononciation*) und das Inhaltsverzeichnis (*Table de matières*) beschliessen den Band II.

Band III setzt nach den Lektionen mit einer Zusammenstellung der Verben aus WSD I und II ein (*Liste des verbes forts et mixtes*), die entweder gemischt oder stark konjugiert werden. Diese Verben sind nach den Konjugationsgruppen geordnet und mit den Stammformen und den französischen Übersetzungen versehen. Im letzten Teil dieser Übersicht folgt die Zusammenstellung der Verben aus WSD III, die nach dem Erscheinen in den Lektionen geordnet sind. Wie in WSD II folgt nun eine Wiederholung des Vokabulars (*Révision du vocabulaire*), das wiederum nach Sachgruppen geordnet ist. Das nächste Kapitel wiederholt die Grammatik von WSD I und II (*Révision de la grammaire*) und wird gefolgt vom Wörterverzeichnis von WSD III (*Lexique*), dem Liederverzeichnis

(*Liste des chants*) und dem Verzeichnis der Ausspracheübungen (*Index des exercices de prononciation*), um schliesslich mit dem Inhaltsverzeichnis (*Table de matières*) von WSD III den Grundkurs zu beenden.

Soweit zum Grundkurs des Lehrwerks. Wie im Kapitel "Untersuchte Materialien" schon ersichtlich, wurden diesen drei Lehrbüchern im Lauf der Zeit noch drei Ergänzungen zur Seite gestellt, die für weiterführende Schulen auf der Sekundarstufe II gedacht sind und dort neben dem Literaturunterricht die sprachliche Komponente des Lernstoffes abdecken sollen. Zwei Jahre nach dem Erscheinen der ersten Auflage des dreibändigen Grundlehrwerks erschien ein "Vocabulaire de base allemand-français", das dann weitere neun Jahre später nochmals gründlich überarbeitet wurde. Dieses Büchlein ist für den fortgeschrittenen Schüler gedacht, der damit laut Vorwort (VOC, 5) über ein Arbeitsinstrument verfügt, das ihm erlaubt, seinen Wortschatz zu wiederholen, auszuweiten und zu vertiefen.

Fünf Jahre nach dem Erscheinen der ersten Auflage des dreibändigen WSD erschienen dann noch zwei weitere Ergänzungen: Der "Précis de grammaire allemande" und ein Band "Deutsche Übungen". Der PRECIS soll dem Schüler ermöglichen, die Grundbegriffe der Grammatik zu wiederholen, zu vertiefen und zu verbinden. Weiter sollen Ausdrucksmittel erworben werden, deren Behandlung auf der Sekundarstufe I noch verfrüht gewesen wäre. Aus pädagogischen Gründen wurde dem PRECIS ein normativer Charakter verliehen. Die Strukturen der deutschen Sprache werden in Form von möglichst einfachen und präzisen Regeln und Beispielen präsentiert (PRECIS, 9). Der PRECIS soll für den Schüler ein Referenzwerk darstellen, das ihm einen Überblick über die deutsche Grammatik vermittelt. Der Aufbau des PRECIS ist klar und übersichtlich. Nach den beiden Vorworten *Préface* und *Avant-propos* folgt ein umfangreicher Grammatikteil, der in acht grosse Kapitel gegliedert ist. Anschliessend folgt ein Anhang mit der Übersetzung der im Grammatikteil angeführten Beispiele (*Traduction des exemples*). Das Buch schliesst mit einem alphabetischen Index, in dem sowohl grammatische Termini als auch Einzelwörter zu finden sind.

Der Band ÜBUNGEN richtet sich an Schüler, die bereits über eine gewisse Erfahrung im Umgang mit der Fremdsprache verfügen und daher in eine Phase kommen, wo sie sich die Fähigkeit zur selbständigen Arbeit erwerben müssen (ÜBUNGEN, 5). Dieses Übungsbuch soll den Schülern erlauben, einerseits Fortschritte in der Sprachbeherrschung zu machen und andererseits nach und nach immer wieder die grundlegenden Kenntnisse der Sprache zu repetieren. ÜBUNGEN ermöglicht die Aneignung derjenigen grammatischen Grundbegriffe, die im Grundkurs WSD nicht behandelt wurden. Der Aufbau dieses Bandes gestaltet sich wie folgt: Dem Vorwort (*Avant-propos*) folgen direkt die Grammatikübungen (*Exercices de grammaire*), die in acht verschiedene Kapitel zu bestimmten grammatischen Problemkreisen gegliedert sind. Danach finden sich Übungen zum Wortschatz (*Exercices de vocabulaire*), die in erster Linie die Wortbildung berücksichtigen und in drei Kapitel (Nomen, Adjektive/Adverbien und Verben) gegliedert sind. Die Wiederholungsübungen (*Exercices de révision*) teilen sich in vier Kapitel und beschäftigen sich grammatisch ausschliesslich mit dem

Stoff von WSD I-III. Sämtliche 413 Übungen sind mittels eines Markierungssystems (kein Stern, ein oder zwei Sterne) in drei Schwierigkeitsklassen eingeteilt.

6.4. Unterrichtsorganisation

WSD ist für den lehrerzentrierten Klassenunterricht konzipiert. Auch wenn die Anleitungen zu den einzelnen Übungen französisch sind, was dem Schüler den schwierigkeitsfreien Einstieg ermöglichen soll, ist das Lehrwerk kaum zum Selbststudium geeignet. In erster Linie fehlt die Möglichkeit zur Selbstkontrolle, da die Lösungen der Sprachübungen für den Schüler nicht zugänglich sind.

Die Programmierung der Unterrichts ist sehr strikt. Man kann dem *Avant-propos* entnehmen, dass die Erfahrung mit dem Lehrwerk gezeigt hat, dass jede Lektion in fünf oder sechs Stunden Klassenunterricht durchgenommen werden kann. Die Programmierungsvorschläge gehen aber bis weit in die Gestaltung der einzelnen Lektion hinein. Es wird dem Lehrer genau vorgeschrieben, wie er mit dem in jeder Lektion vorhandenen Stoff zu verfahren hat. Um einen Eindruck über die Detailliertheit der Vorschriften zu vermitteln, seien hier einige Auszüge aus dem *Avant-propos* zitiert:

"[...] le texte constitue le corps principal de la leçon. Tout d'abord le maître, livres fermés, présentera en allemand les mots nouveaux [...]. Ce travail indispensable achevé, le texte sera raconté ou lu lentement par le maître. [...] Après une ou plusieurs lectures par le maître, que les élèves suivront alors dans le livre, on pourra s'assurer par des questions en allemand que le texte a été compris. [...] Ce n'est qu'à la fin de l'heure, pour les élèves vraiment faibles, qu'on pourra éventuellement faire traduire les passages difficiles. Il convient ensuite de préparer les élèves à lire eux-mêmes le texte à haute voix. Le maître relira le texte en indiquant les pauses possibles (*Sinnschritte*) et le fera répéter en chœur [...]." (WSD I, 7)

Diese äußerst detaillierten Angaben zur Unterrichtsorganisation gehen dann weiter, indem darauf hingewiesen wird, dass fast alle Texte des Lehrwerks sich zum Nacherzählen ("l'exercice si important du compte rendu", WSD I, 7), Auswendiglernen oder Spielen eignen. Auch der Ort, wo die Nacherzählung im Unterricht ihren Platz hat, ist genau festgelegt: Sie soll normalerweise auf die letzte Stunde vorbereitet werden, die der entsprechenden Lektion gewidmet ist. Sie soll in einer ersten Phase die Zusammenfassung von 10 bis 12 Sätzen aus dem Text enthalten, um dann nach und nach zu einer freieren Form zu finden.

Die strikte Programmierung des Unterrichts und die detaillierten Angaben zur Unterrichtsorganisation haben zur Folge, dass die verschiedenen Lektionen immer nach dem genau gleichen Muster ablaufen. Die identische Struktur des Inhalts der einzelnen Lektionen unterstützt diese Bestrebungen. Es besteht die Gefahr, dass der Unterricht für Lehrer und Schüler zur Routine wird und so der für die praktische Anwendung der Sprache so wichtigen Spontaneität schon auf der strukturellen Ebene keine Möglichkeit zur Entfaltung gegeben wird. Die Gefahr der bei 75 nach dem gleichen Muster

aufgebauten Lektionen aufkommenden Monotonie im Unterricht wird dann schliesslich auch von den Autoren zugegeben: "[...] la monotonie qui menace le WSD où chacune (ou presque) des 75 leçons était bâtie sur le même modèle [...]" (Lang, 1978, 22).

Im Gegensatz zu WSD sind die Folgematerialien (PRECIS und ÜBUNGEN) in der Programmierung sehr frei. Es wird im *Avant-propos* der ÜBUNGEN (6) betont, dass die Themenfolge im Buch keineswegs unabänderlich sei ("n'a rien d'immuable"). Jedes Kapitel formt eine unabhängige Einheit und kann dementsprechend auch einzeln durchgearbeitet werden. Einzig die *Exercices complémentaires* am Ende der Kapitel 1, 2, 4 und 5 beziehen sich auf Stoff aus anderen Kapiteln und können nicht isoliert behandelt werden. Der Schlusssatz des *Avant-propos* betont nochmals, dass dieses Übungsbuch trotz seiner Kohärenz und Strenge eine anpassungsfähige, offene Methode ist. Sie erlaubt dem Lehrer, ein Programm zusammenzustellen, das den Bedürfnissen seines Unterrichts entspricht. Es steht dem Lehrer frei, was für Lektüretexte er zur Begleitung des Grammatikunterrichts wählen will und ob und wie er neue technische Mittel im Unterricht einsetzen mag (ÜBUNGEN, 10).

Die ÜBUNGEN sind für den lehrerzentrierten Klassenunterricht konzipiert. Auch wenn im *Avant-propos* steht, der Schüler, an den sich dieses Lehrwerk richte, befinde sich in einer Phase seiner Ausbildung, in der sich die Fähigkeit zum Selbststudium entwickelt hat, kann diese mit dem Angebot aus dem Übungsbuch nicht zum Tragen kommen. Dem Schüler fehlt auch hier die Möglichkeit zur Selbstkontrolle, denn die Lösungen zu den Übungen sind ihm nicht zugänglich.

6.5. Sprachdidaktische Konzeption

Gemäss dem *Avant-propos* der ÜBUNGEN (5) bekennt sich das Lehrwerk WSD zur *Méthode directe*. Die Schüler sollen möglichst auf dem direkten Weg, d.h. ohne Umweg über ihre Muttersprache, die Fremdsprache Deutsch lernen.

Auf der Sekundarstufe I soll das Ziel sein, vor allem praktische Kenntnisse der Gegenwartssprache zu erwerben. Zu diesem Zweck sollen den Schülern folgende Fertigkeiten vermittelt werden (WSD I, 5):

- comprendre la langue parlée
- comprendre la langue écrite
- parler une langue simple
- s'exprimer par écrit

Man kann hier also ohne Schwierigkeiten die vier Skills Hörverstehen, Leseverstehen, Sprechen und Schreiben herauslesen, die auch heutigen Lehrwerken zugrunde gelegt werden. Anhand der

Formulierung im *Avant-propos* können gewisse Rückschlüsse bezüglich dem Gewicht gemacht werden, das den Fertigkeiten im Unterricht beigemessen werden soll. An erster Stelle steht das Verstehen ("comprendre la langue parlée et écrite"). Gesprochene Sprache zu verstehen bedingt eine systematische Ausbildung des Gehörs und den Erwerb eines Grundwortschatzes, der nach objektiven Kriterien ausgewählt worden ist. An zweiter Stelle steht das Sprechen. Sprechen bedingt methodische Übungen zu Aussprache und Intonation, einen aktiven Grundwortschatz und Kenntnis der wichtigsten syntaktischen Zusammenhänge. Es geht aber bei all diesem Lernstoff weniger um theoretisches Wissen als um dessen Anwendung. Jedes gelernte Wort soll in gebräuchlichen und korrekten Sätzen auch angewandt werden können.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass dem Verstehen und dem Sprechen gegenüber dem Schreiben methodisch viel mehr Bedeutung zugemessen wird. Die *Méthode directe* kommt dabei dahingehend zu tragen, dass von Anfang weg im Rahmen des Möglichen im Unterricht auf den Umweg über die Muttersprache verzichtet werden soll, um in der Fremdsprache eben direkt die Assoziationen zwischen Wörtern und Sachen, Wörtern und Tätigkeiten sowie Wörtern und Begriffen herzustellen. Dem *Avant-propos* (WSD I, 5f.) ist weiter zu entnehmen, dass WSD die Vorteile der *Méthode directe* mit der Strenge einer sorgfältig aufgebauten grammatischen Progression verbinde und so die Aufgabe der Lehrer erleichtern könne.

Inwiefern diese Behauptung stimmt und inwieweit die praktische Anlage des Lehrwerks diesen methodisch-didaktischen Vorsätzen auch Rechnung trägt, sollte die jahrelange Anwendung im Unterricht zeigen. Feststeht, dass es in der Praxis vor allem mit der theoretisch starken Ausrichtung auf den mündlichen Unterricht ("une méthode essentiellement orale", WSD I, 5) dann nicht so weit her war, wie von den Autoren vorgesehen, was sie selber mit warnend erhobenem Zeigefinger gegenüber den Lehrern auch feststellten. Der Mangel scheint ihnen aber eher bei den Anwendern als beim Lehrwerkkonzept zu liegen:

"Assurément, WSD n'a pas toujours été utilisé comme l'eussent souhaité ses auteurs. Le fameux avant-propos, véritable crédo méthodologique, reproduit en tête de chacun des trois volumes, est de plus en plus resté lettre morte [...]. De fait, ce manuel apparaît à beaucoup de jeunes collègues comme tributaire de conceptions complètement dépassées: il l'est dans l'application pratique qu'il reçoit: wir sprechen deutsch est devenu, bien malgré nous, wir lesen deutsch et wir schreiben deutsch."
(Lang 197g, 21)

Die sprachdidaktische Konzeption bleibt auch für das Fortsetzungswerk PRECIS und ÜBUNGEN im wesentlichen gleich. Bei den ÜBUNGEN wird im *Avant-propos* (5) betont, dass den Ansprüchen des mündlichen Ausdrucks auch bei der Auswahl der Übungssätze Rechnung getragen wurde, aus diesem Grund seien sie einfach, ja sogar banal geblieben und ermöglichten dadurch einen genügend schnellen Rhythmus im Klassenunterricht. Das Wichtigste beim mündlichen Ausdruck seien Flüssigkeit, Ungezwungenheit und Korrektheit.

Obwohl sich der PRECIS an Schüler französischer Muttersprache wendet und somit eigentlich ein Zielpublikum mit homogener Ausgangssprache hätte, wird ausdrücklich auf die komparative Methode verzichtet (PRECIS, 9). Ausgangspunkt ist immer die deutsche Sprache. Das Ziel ist, ohne Umweg über die Übersetzung zu zeigen, wie man auf Deutsch Sachverhalte und Begriffe ausdrücken kann.

6.6. Übungen

In diesem Kapitel sollen nur diejenigen Übungen besprochen werden, die im Lehrwerk WSD explizit als solche bezeichnet werden. Die Ausspracheübungen, die nicht unter der Überschrift *Übungen* zu finden sind, sowie die *Exercices parlés*, die ausserhalb der Lehrbücher auf Tonbändern zur Verfügung stehen, werden weiter unten im Kapitel "Phonetik und Orthographie" behandelt.

WSD verzichtet bei seinem Übungsangebot auf eine abwechslungsreiche, äusserlich motivierende Präsentation. Die Übungen werden immer auf die gleiche Art und Weise dargestellt. Sie finden sich meist am Schluss der Lektionen (Ausnahme: wenn ein Lied die Lektion abschliesst). Sie sind von 1 (WSD I) bis 730 (WSD III) durchnummeriert.

68. Dieses Haus ist nicht alt, sondern neu. *Sur le même modèle :*

1. Schüler, fleißig.
2. Text, lang.
3. Wand, dick.
4. Schokolade, billig.
5. antworten, richtig.
6. kommen, langsam.
7. arbeiten, gut.
8. kosten, viel.
9. kommen, heute.
10. wohnen, hier.

Fig. 55: WIR SPRECHEN DEUTSCH: Beispiel für eine Übung

Der Übungsnummer (fett) folgen meist Übungsanweisungen auf Französisch (kursiv) und eventuell ein Beispiel (Normaldruck). Dann kommen, etwas abgesetzt, die Übungssätze (Normaldruck), die ihrerseits meist numeriert sind. Die Übungen werden graphisch weder durch Zeichnungen noch durch Abwechslung durch wechselnde Schriftarten oder Farben aufgelockert. Es mag erstaunen, dass ein Lehrwerk, das sich der *Méthode directe* verschrieben hat und damit eigentlich auf den Rekurs auf die Muttersprache verzichten sollte, ausgerechnet in den Übungsanweisungen auf diese zurückgreift. Diesem Vorwurf haben die Autoren vorgegriffen, indem sie im *Avant-propos* der ÜBUNGEN (allerdings erst dort) zugeben, diesen Einwand vorausgesehen zu haben. Es sei ihnen aber wichtiger erschienen, diesen kleinen 'Stilbruch' in Kauf zu nehmen, dafür aber die persönliche

Arbeit des Schülers zu erleichtern (ÜBUNGEN, 5). Man kann sich die Frage stellen, ob die *Méthode directe* denn derart lehrerzentriert ist, dass der Schüler alleine nicht einmal in der Lage ist, eine Übungsanweisung in der Zielsprache zu verstehen. Dies mag besonders erstaunen, wenn man bedenkt, dass das Verstehen gemäss dem *Avant-propos* als wichtigste Fertigkeit im Vordergrund des Interesses stehen sollte. Weiter könnte man sich wohl auch den Einsatz von aussersprachlichen Mitteln (Graphik) vorstellen, die neben den Beispielen eine allenfalls unklare oder komplexe Übungsanweisung in der Fremdsprache unterstützen könnten.

Der inhaltliche Aspekt der Übungen wird am besten durch einen Satz der Autoren im *Avant-propos* der ÜBUNGEN (5) wiedergegeben: "[...] les phrases d'exercices restent simples, voire banales [...]". Die Übungssätze sind monoton, simpel, unoriginell, vermitteln kaum nützliche Informationen und sind sehr oft inhaltlich ungeeignet, im täglichen Sprachgebrauch angewendet zu werden, oder es handelt sich geradezu um ungebräuchliche Formulierungen. Einige Beispiele aus WSD I:

- "Ein Blatt ist hier." (WSD I, 38)
- "Das Kind versteht dieses Wort." (WSD I, 42)
- "Wünschst du dieses Bild?" (WSD I, 45)
- "Habt ihr das Telefon?" (WSD I, 64)
- "Die Mutter bringt dem Besuch den Tee." (WSD I, 69)
- "Ich sehe ihn plötzlich." (WSD I, 75)
- "Im Zoo sieht man oft Studenten und Soldaten." (WSD I, 113)
- "Ein Bauer gibt dem Elefanten Brot." (WSD I, 113)
- "Sie öffnen die Türen der Keller." (WSD I, 124)
- "Ihr findet die Bleistifte eurer Freunde." (WSD I, 124)

Fig. 56: WIR SPRECHEN DEUTSCH: Beispiele für Übungssätze

Die Übungssätze sind ganz klar dem Ziel untergeordnet, grammatische Strukturen und Vokabular zu üben. Es sind keine Anstrengungen in der Richtung erkennbar, dass die Schüler etwa lieber die Übungen im Lehrbuch hinaus zu Kommunikation auf Deutsch angeregt würden. Unter den einzelnen Übungen werden ebenso wenig Beziehungen hergestellt wie zwischen den Übungen und den Texten in den einzelnen Lektionen (ausser auf Vokabular- und Grammatikebene).

Die Tatsache, dass oben problemlos einzelne Sätze aus den Übungsbildern ausgekoppelt werden konnten, ohne den Autoren ungerecht zu werden, zeigt, dass die einzelnen Übungssätze inhaltlich nicht in ein Ganzes integriert, sondern isolierte Einzelsätze darstellen. Es wird innerhalb der Übungen auf Kontext und Kontextbezüge verzichtet, was seinerseits wiederum nicht kommunikationsfördernd wirkt. So entwickelt sich kaum ein gemeinsames Thema, über das man ausgehend von den Übungen ausserhalb des im Lehrwerk Vorgegebenen sprechen könnte. Diese Schwierigkeit wird rückblickend auch von den Autoren zugegeben:

"[...] WSD n'a pas eu [...] le souci de la contextualisation, de l'unité thématique ou situationnelle, ni de la communication: c'est particulièrement flagrant dans les exercices où les huit ou dix phrases évoquent autant de situations ou d'objets différents; trop peu d'exercices incitent le maître à échanger avec l'élève." (Lang 1978, 22)

Betrachten wir nun die einzelnen Übungen etwas genauer. Im *Avant-propos* von WSD wird gesagt, dass die Übungen sowohl zahlreich als auch variantenreich seien (WSD I, 8). Es ist nicht nötig, alle angebotenen Übungen zu machen. Neben der neuen Grammatik finden sich in den Übungen jeder Lektion auch solche, die alten Grammatikstoff und Wörter aus vorangehenden Lektionen wiederholen.

Eine exemplarische Untersuchung der Übungen von WSD I (Lektionen 7-25) ergab bezüglich Übungsformen folgendes Bild:

<u>Übungsform</u>	<u>Anzahl</u>	<u>Prozent</u>
Kombinieren	41	19.1 %
Einsetzen	32	14.9 %
Modellsätze	28	13.0 %
Konjugieren / Deklinieren	26	12.0 %
Übersetzen	19	8.8 %
Sätze bilden bei vorgegebenem Vokabular	15	7.0 %
Umformen	11	5.1 %
Wortschatz	10	4.7 %
Fragen beantworten	8	3.7 %
Anpassen	7	3.3 %
Diverse	18	8.4 %
	—	—
Total	<u>215</u>	<u>100.0 %</u>

Fig. 57: WIR SPRECHEN DEUTSCH: Übungsformen in den Lektionen 7-25

Die Differenz zwischen dem Total unter Anzahl in der obigen Figur und der Übungsnumerierung (untersucht wurden die Übungen Nr. 41 bis 230, was 190 Übungen ausmacht) erklärt sich in der Tatsache, dass verschiedene Übungen in a) und b) gegliedert sind oder zwei Typen kombinieren, was bei obiger Darstellung als zwei verschiedene Übungen gezählt wurde.

Kombinieren: Übungstyp, bei dem der Schüler aus einem begrenzten, in Kolonnen angegebenen Satz von Wörtern oder Satzteilen, einen Satz bilden muss. Meistens müssen die Angaben im Buch noch vom Schüler ergänzt werden. Mechanische Kombinationen sind selten möglich (entweder es fehlen Artikel, die Paradigmen müssen im Kasus angepasst werden oder die Übungsanweisung verlangt eine spezifische Abänderung wie z.B. den Ersatz von Nomen durch Pronomen, Umformung in Fragen etc.). Gemäss *Avant-propos* (WSD I, 8) stellt dieser Übungstyp eine Gelegenheit dar, in

konzentrierter Form eine grosse Anzahl Sätze zu bilden. Unter anderen Vorteilen wird darauf hingewiesen, dass so die übergreifenden grammatischen Strukturen quer durch die Variationsmöglichkeiten des Wortschatzes geübt werden können. Der mögliche Vorwurf, rein mechanisch zu sein, wird zurückgewiesen. Der genügend geübte Schüler soll, bevor er einen Satz ausspricht, dessen Wörter ihm vorgegeben sind, entscheiden, ob sein Satz zufriedenstellend viel Sinn enthält. Wenn er dabei die Übungssätze als Mass aller Dinge nimmt, wird ihm diese Entscheidung in den meisten Fällen relativ leicht fallen.

76.	Der Vater Onkel Ernst Tante Ursula Der Lehrer Ein Mann	rennt durch	Haus. Zimmer. Genf. Afrika. die Schweiz.
86. Former les questions et y répondre négativement :			
	Herr Müller,	haben Sie kaufen Sie wünschen Sie holen Sie bringen Sie finden Sie	Bleistift ? Briefmarken ? Brot ? Buch ? Ring ? Füller ?
123. Former des phrases, puis remplacer le nom par un pronom :			
	Ich	fragen schreiben sehen helfen rufen antworten holen	Freund. Annemarie. Kind. Vetter. Wirt. Gäste. Anton.

Fig. 58: WIR SPRECHEN DEUTSCH: Übungsformen: Kombiniertübungen

Einsetzen: Übungstyp, bei dem der Schüler einen Strich im Satz durch ein passendes Wort ersetzen muss. Die Lösungsmöglichkeiten sind nicht vorgegeben, sondern der Schüler muss sie aus seinen eigenen Kenntnissen schöpfen. Von einem eigentlichen Lückentext kann nicht gesprochen werden, da es sich um Einzelsätze handelt.

106. Ajouter l'adjectif possessif qui convient :

1. Hans, warum hast du — Bleistift nicht ? 2. Endlich sehe ich — Freund wieder. 3. Fritz, trinke jetzt endlich — Milch! 4. Wir machen — Aufgaben immer sofort. 5. Max, ich finde — Text sehr schön. 6. Ich sehe — Nachbar nie. 7. Karl, wie ist — Telefonnummer ? 8. Rudi und Peter, ist — Vater wirklich nicht da ? 9. Erna, nimm — Bücher und Hefte und komm! 10. Ich finde leider — Bleistift nicht mehr.

Fig. 59: WIR SPRECHEN DEUTSCH: Übungsformen: Einsetzübung

Modellsätze: Übungstyp, bei dem der Schüler aus vorgegebenen Wörtern gemäss einem in der Übungsanweisung ebenfalls vorgegebenen Muster Sätze bilden muss. Bei diesem Übungstyp ist die Gefahr des mechanischen Abspulens von Sätzen oder Satzteilen besonders gross.

52. Ich zeige einen Bleistift. Sur le même modèle, en montrant l'objet :
Füller, Buch, Heft, Bild, Stuhl, Blatt, Baum, Fenster, Wand, Tür.

53. Ich habe einen Bleistift, dieser Bleistift ist neu. Sur le même modèle :
1. Ball, gelb. 2. Heft, dick. 3. Füller, alt. 4. Briefmarke, rot. 5. Kuchen, gut.
6. Apfel, groß. 7. Messer, neu. 8. Flasche, voll.

Fig. 60: WIR SPRECHEN DEUTSCH: Übungsformen: Modellsätze

Konjugieren / Deklinieren: Übungstyp, bei dem der Schüler rein mechanisch Formen üben soll. Gemäss den Erläuterungen im *Avant-propos* (WSD I, 8) sind diese Übungen unerlässlich. Sie kommen in jeder Lektion vor. Als Ziel dieser Übungen wird angegeben, der Schüler solle dadurch nicht nur zur Beherrschung der entsprechenden Paradigmen geführt werden, sondern auf dem Weg der Wiederholung von einfachen Formulierungen auch automatisch lernen, das Verb an die richtige Stelle im Satz zu setzen. Es handelt sich bei diesen Übungen um Formendrill.

43. Conjuguer à l'impératif :

1. aufmerksam sein. 2. auf deutsch antworten. 3. auch schreiben. 4. jetzt rechnen. 5. gut arbeiten. 6. ruhig sein.

161. *Conjuguer les phrases suivantes à la forme interrogative et négative :*

Ich kann dich besuchen. Ich muß viel lernen. Ich will nach Hause gehen.

162. *Compléter la conjugaison :*

ich ... arbeiten	ich ... gehen	wir ... hier bleiben
du willst arbeiten	er ... gehen	ihr ... hier bleiben
er ... arbeiten	Sie müssen gehen	sie können hier bleiben

Fig. 61: WIR SPRECHEN DEUTSCH: Übungsformen: Konjugieren / Deklinieren

Übersetzen: Übungstyp, bei dem der Schüler einfache Einzelsätze aus dem Französischen ins Deutsche übersetzen muss. Diese Übersetzungsübungen kommen am Ende jeder Lektion vor. Sie sollen aber nach dem *Avant-propos* nicht das Ziel des Unterrichts sein. Sie sind als zeitsparendes Kontrollmittel gedacht (WSD I, 9). Hier ist wohl ein lehrwerkimmanenter Widerspruch zu monieren. Auf der einen Seite wird durch die *Méthode directe* in der Stoffvermittlung explizit auf den Regress auf die Muttersprache verzichtet, und auf der anderen Seite werden Übersetzungen aus eben dieser Muttersprache in die Zielsprache als Kontrollmittel angeboten und empfohlen.

98. *Traduire :*

C'est samedi. Nous n'avons pas de devoirs. Où allez-vous? demande Werner. Nous allons dans la forêt. Viens aussi. Nous construisons une maison. Apporte ton couteau et de la ficelle. Werner va à la cave. Il va aussi chercher des pommes et du pain. Les amis vont tous dans la forêt. Ils trouvent beaucoup de bois et ils font du feu. Ils courent et sautent à travers le feu. Les arbres sont magnifiques.

Fig. 62: WIR SPRECHEN DEUTSCH: Übungsformen: Übersetzungsübungen

Sätze bilden aus vorgegebenen Wörtern: Übungstyp, bei dem der Schüler aus einer vorgegebenen Gruppe von Wörtern Sätze bilden muss. Dabei ist er verpflichtet, die Vorgaben zu benutzen. Strukturbedingt sind hier weder Phantasie noch Fehlervermeidungsstrategien gefragt.

69. Former des phrases :

1. Frau Geiser, kaufen, kein, Eier. 2. Ich, wünschen, Kilo, Brot. 3. Lehrer, rufen, ein Schüler. 4. Paul, finden, Ball. 5. Du, rechnen, zu langsam. 6. Diese Äpfel, sein, zu teuer; ich, kaufen, nicht. 7. Dieser Satz, sein, zu schwer; ich, wiederholen, nicht. 8. Ich, rufen, du; warum, kommen, nicht? 9. Ich, verstehen, einige, Wort, nicht. Wiederholen, Sie, bitte! 10. Wir, finden, dieser Tee, zu teuer; wir, kaufen, nicht.

88. Former des phrases de six mots au moins en variant l'ordre des mots :

1. Sonntag, gehen, Wald. 2. Vielleicht, bringen, Holz. 3. Natürlich, kaufen, auch. 4. Sicher, kosten, 200 Franken. 5. Morgen, kaufen, weniger. 6. Verzeihung, verstehen, nicht. 7. Morgen, Onkel, wieder. 8. Jetzt, Kaffee, billig, sondern. 9. Schnell, rennen, durch. 10. Nein, rechnen, sondern.

Fig. 63: WIR SPRECHEN DEUTSCH: Übungsformen: Sätze bilden

Umformen: Übungstyp, bei dem der Schüler einen vorgegebenen Satz umformen muss:
Singular ↔ Plural, Deklarativsatz ↔ Interrogativsatz etc.

225. Mettre à la forme négative :

1. Gib deinem Freund diese Briefmarken! 2. Das Vater will mit uns eine Reise machen. 3. Der Briefträger ist schon da. 4. Mein Freund ist noch immer faul. 5. Wir gehen durch den Garten. 6. Er wohnt noch immer bei seinen Eltern. 7. Frau Kunz findet den Kaffee zu teuer. 8. Willst du mir etwas erzählen? 9. Fritz kommt immer zu spät zur Schule. 10. Das Telefon läutet noch immer. 11. Willst du ein wenig mit mir spazieren? Ja, sehr gern.

Fig. 64: WIR SPRECHEN DEUTSCH: Übungsformen: Umformen

Wortschatz: Hier kommen verschiedene Übungstypen vor, z.B. assoziative Übungen, bei denen der Schüler Wörter zusammentragen muss, die sinnmässig zusammengehören. Weiter finden sich Übungen, bei denen ganz bestimmte Wörter gefragt sind (z.B. Antonyme).

167. Donner le contraire :

Warm, voll, neu, leicht, lang, alt, groß, schwarz, gut, dünn, falsch, fleißig, teuer, schnell, dumm, leise, zufrieden, breit, oben, geben, suchen, antworten, bringen.

- 107.** *Réunir tous les substantifs que suggèrent les mots suivants. Exemple. Famille: die Eltern, die Mutter, der Vater, die Kinder, der Onkel usw.*
1. Haus. 2. Schule. 3. Gasthaus. 4. Essen. 5. Geschäft. 6. Reise. 7. Zeit.

Fig. 65: WIR SPRECHEN DEUTSCH: Übungsformen: Wortschatz

Fragen beantworten: der einzige Übungstyp, bei dem Kreativität gefragt ist. Es werden Fragen gestellt, die der Schüler in eigenen Sätzen mit eigenem Vokabular beantworten soll.

59. *Répondre :*

1. Wer fragt die Schüler? 2. Wer hat ein Haus? 3. Wer lernt Wörter?
4. Was schreibst du da? 5. Wann rechnen wir wieder? 6. Wieviele Bleistifte hast du? 7. Wie ist der Kaffee? 8. Wie geht's? 9. Warum schreibst du nicht?
10. Wer fragt den Lehrer?

Fig. 66: WIR SPRECHEN DEUTSCH: Übungsformen: Fragen beantworten

Anpassen: Übungstyp, bei dem der Schüler Klammerausdrücke im Nominativ bezüglich Kasus anpassen und in vorgegebene Sätze einfügen soll. Auch bei diesen Übungen ist die Gefahr des monotonen, mechanischen Arbeitens vorhanden.

74. *Accorder le mot entre parenthèses, ajouter l'article s'il y a lieu :*

1. Die Kinder rennen um (Baum). 2. Sie holen gern (Kuchen) für (Onkel).
3. Ich bringe (Paket) für (Mutter). 4. Ich kaufe ein Kilo (Apfel) für (Besuch).
5. Ingrid bekommt vielleicht (Ring). 6. Ich sage nichts gegen (er). 7. Öffne sofort (Tür und Fenster)!
8. Vater, heute arbeite ich für (du). 9. Ich wiederhole diesen Satz für (ihr). 10. Warum arbeitest du ohne (ich)? 11. Ich finde (dieses Paket) zu schwer. 12. Onkel Paul hat (Schokolade) für (wir).

Fig. 67: WIR SPRECHEN DEUTSCH: Übungsformen: Anpassen

Diverse: Unter diese Gruppe fallen Übungstypen, die vier Mal und weniger vorkommen. Es handelt sich dabei um folgende Typen (in Klammer jeweils die Anzahl): a) Fragen bilden bei vorgegebener Antwort (4), b) Fragen bilden bei vorgegebenem Vokabular und darauf antworten (4), c) Ersetzen von Nomen durch Pronomen (3), d) Fragen bilden bei vorgegebenem Vokabular (2), e) Rechnen (2), f) Vervollständigen von Sätzen (1), g) Fragen beantworten und Nomen durch Pronomen ersetzen (1) und h) Fragen beantworten bei vorgegebenem Vokabular (1).

- (a) **62.** *Poser les questions auxquelles répondent les phrases suivantes (was on wen) :*
 1. Ich kaufe einen Füller. 2. Ich schreibe viele Sätze. 3. Ich frage den Lehrer.
 4. Ich rufe diese Schülerin. 5. Ich finde einen Ball. 6. Ich verstehe Herrn Muggli nicht gut. 7. Ich frage die Lehrerin. 8. Ich verstehe alle Wörter.
 9. Ich finde Geld. 10. Ich finde Paul nicht.
- (b) **14.** *Former des questions avec les mots suivants et y répondre.*
Exemple: Wie ist dieser Wein? — Dieser Wein ist weiß.
 Butter, Wasser, Wein, Eier, Kuchen, Tee, Kaffee, Bälle, Füller.
- (c) **65.** *Remplacer le complément d'objet direct par le pronom correspondant :*
 1. Herr Müller, kaufen Sie dieses Haus? 2. Ich verstehe diesen Text nicht.
 3. Paul findet einen Ball. 4. Erika und Lotte fragen die Lehrerin. 5. Die Kinder finden ein Messer. 6. Kaufst du diese Eier nicht? 7. Wünschst du dieses Bild? 8. Der Lehrer wiederholt diesen Satz. 9. Wir kaufen diese Tasse.
 10. Wir lernen diese Wörter.
- (d) **93.** *Former des questions en employant tous les mots donnés :*
 1. Wirt, immer, sofort, antworten? 2. Paket, du, schicken, wann? 3. Mittagessen, für, 1 Fr., bekommen? 4. Gast, Abendessen, gut, finden? 5. Dein Freund, heute abend, das Essen, zahlen? 6. Dieser Salat, kosten, was? 7. Wirt, Suppe, bald, bringen? 8. Fragen, Nachbar, wen? 9. Verzeihung, bauen, dieses Haus, wer? 10. Dieb, Keller, oder, Küche, gehen?
- (e) **99.**
- | | | | |
|-------------|--------------|-----------------|-------------|
| $77 + 10 =$ | $70 - 4 =$ | $7 \times 8 =$ | $100 : 5 =$ |
| $35 + 6 =$ | $100 - 40 =$ | $8 \times 9 =$ | $18 : 3 =$ |
| $49 + 11 =$ | $13 - 7 =$ | $9 \times 4 =$ | $44 : 4 =$ |
| $56 + 5 =$ | $24 - 9 =$ | $2 \times 34 =$ | $70 : 7 =$ |

(f) 58. *Compléter :*

- | | |
|---------------------------|------------------------|
| 1. Heute schreibe... | 5. Zuerst zeige... |
| 2. Jetzt fragt... | 6. Oft antwortet... |
| 3. Morgen lernst... | 7. Jetzt bildet... |
| 4. Vielleicht versteht... | 8. Vielleicht sagen... |

(g) 85. Für wen kaufst du dieses Geschenk? — Ich kaufe es für meinen Vater, es ist für ihn. *Sur le même modèle :*

Für wen	bringst du	Holz?
	holst du	Äpfel?
	kaufst du	Schnur?
		Ring?
		Paket?
		Schokolade?
		Kuchen?

(h) 267. *Répondre par des phrases, en utilisant les mots entre parenthèses :*

1. Wo wohnen Sie? (meine Eltern)
2. Wohin gehst du? (Schule)
3. Mit wem gehst du spazieren? (Freund, Freundin)
4. Wann geht Hans nach Hause? (7 Uhr 30)
5. Seit wann sind Sie in der Schweiz? (ein Monat, Woche, 10 Tage)
6. Von wem hat der Schüler das Geld? (Vater, Onkel)
7. Für wen arbeitet dein Vater? (Familie, Kinder, sein Geschäft)
8. Zu wem gehen wir heute abend? (Herr und Frau Schmied)
9. Wohin gehen deine Eltern in die Ferien? (Frankreich, Deutschland, Florenz)
10. Wie fährst du zum Bahnhof? (Straßenbahn, Auto, Taxi)

Fig. 68: WIR SPRECHEN DEUTSCH: Übungsformen: Diverse

Bei der Betrachtung der oben zusammengestellten Liste fällt auf, dass es doch eine relativ geringe Anzahl verschiedener Übungstypen sind, die in WSD angeboten werden. Bei genauerer Untersuchung kann man sogar noch einige der oben angeführten Typen unter einen Oberbegriff zusammenfassen: Es verbleiben so die Übungen zum Konjugieren / Deklinieren, Übersetzen und Wortschatz. Es kommen dazu Übungen, bei denen der Schüler aus einem vorgegebenen Set von Wörtern Sätze oder Ausdrücke bilden muss (Modellsätze, Sätze bilden, Fragen bilden, Fragen beantworten, Kombinerübungen und im weitesten Sinn die Rechenübungen). Weitere Gruppen sind diejenigen

Übungen, bei denen der Schüler das vorgegebene Material verändern muss (Umformen, Einsetzen, Anpassen, Ersetzen) und diejenigen, wo der Schüler kreativ mit der Sprache umgehen kann (Vervollständigen, Fragen beantworten, Fragen bilden).

Die im *Avant-propos* angekündigte Übungsvielfalt ist also kaum vorhanden. In erster Linie fällt die sehr kleine Anzahl kreativer Übungen auf: 5,9 %. Bezüglich Sozialformen steht es ähnlich. Die lehrerzentrierte Konzeption des Unterrichts wirkt sich auch auf das Übungsangebot aus. Die Übungen sind durchgehend für die Einzelarbeit konzipiert und werden dann vom Lehrer kontrolliert.

Abschliessend sei noch eine Bemerkung zu einer Übungsform angebracht, die nicht im Lehrbuch vorkommt. Es wird im *Avant-propos* empfohlen, auch Diktate zu machen. Es handle sich dabei um einen sehr wichtigen Übungstyp, der am besten geeignet sei, das Verständnis zu prüfen. Die Texte sollen satzweise oder in Sinnschritten von sechs bis neun Wörtern diktiert werden (WSD I, 9). Man muss hier anfügen, dass wohl im wesentlichen akustisches Verständnis gemeint sein muss und nicht Hörverständnis im traditionellen Sinn.

Erstaunlich ist, dass sich im ganzen Übungsangebot nirgends Hinweise auf das freie Schreiben und Sprechen finden (abgesehen von der kleinen Anzahl kreativer Übungen). Aufsatz und Diskussion fehlen völlig in dieser Sammlung. Die Schüler sprechen in erster Linie vorgegebene Texte nach (Übungen, Dialoge) und formen nach vorgegebenem Vokabular unzusammenhängende Sätze.

Im *Avant-propos* der ÜBUNGEN (5f.) sind die Grundsätze beschrieben, die die Autoren bei der Redaktion der Übungen gelenkt haben. Obwohl für den fortgeschrittenen Schüler der schriftliche Ausdruck eine immer grössere Wichtigkeit bekommt, haben die Autoren die Ansprüche des mündlichen Ausdrucks gebührend berücksichtigen wollen. Aus diesem Grund sind die Übungssätze einfach, ja sogar banal geblieben. Die erhobenen Vorwürfe, die *Méthode directe* führe dazu, dass Schüler aufgrund von Mustern Sätze produzieren, deren Sinn sie nicht verstehen, werden insofern zurückgewiesen, als es sich dabei nicht um ein Problem der Methode handelt, sondern um ein Problem der Anwendung derselben. Die Wörternvorgaben werden einerseits absichtlich in einer Reihenfolge präsentiert, die nicht derjenigen im intendierten Satz entspricht, und andererseits sind diese Wortlisten unvollständig in dem Sinn, dass der Schüler immer noch eine eigene Leistung erbringen muss, um den Satz formal und inhaltlich zufriedenstellend zu gestalten, sei es durch Anpassung, Ergänzung oder Umformung des Vorgegebenen. Letztlich liegt es ja auch in der Verantwortung des Lehrers, sicherzustellen, dass der Schüler auch begreift, was er spricht. Die Autoren geben schliesslich auch zu, dass Grammatikübungen nicht das einzige Mittel sind, um sich Ausdrucksfähigkeit in einer Fremdsprache anzueignen. Sie betonen, dass das Nacherzählen (mündlich oder schriftlich) in Kombination mit der Lektüre ebenfalls eine ganz wichtige Übung ist. Auf weitere Übungsformen wird nicht hingewiesen.

Die exemplarische Untersuchung der ersten 190 Übungen in ÜBUNGEN hat ergeben, dass der Satz von Übungstypen dort noch wesentlich eingeschränkter ist als in WSD.

<u>Übungstyp</u>	<u>Anzahl</u>	<u>Prozent</u>
Umformen	100	48.3 %
Anpassen	29	14.0 %
Einsetzen	29	14.0 %
Übersetzen frz.-dt.	22	10.6 %
Übersetzen dt.-frz.	8	3.9 %
Diverse	19	9.2 %
	—	—
Total	207	100.0 %
	==	==

Fig. 69: DEUTSCHE ÜBUNGEN: Übungsformen

Die Tatsache, dass die Totalzahl der Übungen in obenstehender Figur 207 statt 190 beträgt, erklärt sich dadurch, dass einige Übungen in a) und b) unterteilt sind, was als zwei Übungen gezählt wurde, und dass einige Übungen mehrere Übungstypen vereinen (im Sinn von "zuerst umformen, dann übersetzen"), was ebenfalls jeweils einzeln gewertet wurde. Für die Einteilung in die verschiedenen Gruppen gilt das gleiche wie bei WSD. Neu hinzugekommen ist der Übungstyp *Übersetzen dt.-frz.*. Hier muss der Schüler Einzelsätze aus der Fremdsprache in seine Muttersprache zurückübersetzen. Unter *Diverse* fallen folgende Übungstypen (in Klammern jeweils die Anzahl): Modellsätze (5), Ersetzen (4), Sätze bilden bei vorgegebenem Vokabular (4), Kombiniertübung (2), Fragen beantworten bei vorgegebenem Vokabular (2), Deklinieren (1) und Fragen beantworten (1). Wie oben schon gesagt, ist die Variantenarmut in den Übungstypen bei diesem Lehrwerk besonders auffallend. Gut drei Viertel der Übungen verteilen sich auf drei Typen, die sich letztlich erst noch relativ ähnlich sind. Weitere knapp 15 % sind Übersetzungsübungen. Der Anteil der kreativen Übungen ist geradezu verschwindend klein: In einer einzigen Übung muss (oder darf) der Schüler mit eigenen Worten Sätze bilden und damit auf Fragen antworten, ohne auf Vokabelvorgaben Rücksicht nehmen zu müssen. Das entspricht einem Anteil von gerade noch 0.5 %.

Die Sprache und die zum Teil gesuchten Inhalte der Übungssätze bleiben sich gleich wie in WSD. Es seien hier nur einige Beispiele zur Illustration angeführt:

- "Im Falle einer verschobenen Abfahrt muss die Direktion andere Massnahmen treffen." (ÜBUNGEN, 12)
- "Wenn ich Fehler machte, liess ich sie von meinem Freund Horst verbessern." (ÜBUNGEN, 13)
- "Wenn ich nicht in Biel umgestiegen wäre, wäre ich bis Basel im Zug geblieben." (ÜBUNGEN, 13)
- "Wenn das Flugzeug von London schon gelandet wäre, hätte man es schon durch die Lautsprecher gemeldet." (ÜBUNGEN, 14)
- "Ich begeben mich nach den Vereinigten Staaten." (ÜBUNGEN, 14)
- "Die "unbesieglige Armada" ist besiegt worden." (ÜBUNGEN, 15)

- "Er hat nicht alle Werke dieses Dichters gelesen, trotzdem beurteilt er sie geringschätzig." (ÜBUNGEN, 16)
- "Wir würden unsere Verwandten gern empfangen, wenn wir nicht einen Kranken besuchen müssten." (ÜBUNGEN, 17)

Fig. 70: DEUTSCHE ÜBUNGEN: Beispiele für Übungssätze

Abschliessend kann man sagen, dass sich der Unterricht mit den Übungen aus ÜBUNGEN wohl in erster Linie durch Monotonie geprägt ist. Die immer gleichen Übungstypen werden auch auf die selbe stereotype Weise präsentiert, die wir schon aus WSD kennen. Im wesentlichen gelten für ÜBUNGEN die gleichen Abschlussbemerkungen wie für WSD.

6.7. Deutsch

In diesem Kapitel wird nur auf die lektionseinleitenden Texte von WSD eingegangen. Auf der Sekundarstufe II (PRECIS und ÜBUNGEN) bietet das Lehrwerk von sich aus keine Texte an. Es ist grundsätzlich zu sagen, dass WSD mit seinen Texten nicht, wie in anderen Lehrwerken oft üblich, das Leben einer Familie verfolgt, sondern von Lektion zu Lektion selbständige Texte anbietet.

Von den Textsorten her ist das Angebot recht beschränkt. Mit wenigen Ausnahmen handelt es sich um irgendwelche Geschichten. Weiter kommen einige wenige Briefe vor, in einer Lektion Zeitungsmeldungen sowie Inserate und in einer ein Radioprogramm.

Es handelt sich in WSD durchwegs um gemachte Texte, d.h. es finden sich keine authentischen Texte. Sie sind von der Stilhöhe her neutral gehalten. Auf die Behandlung von Dialekten wird ebenso verzichtet (Ausnahme Lektion 72) wie auf diejenige von Gruppen oder Fachsprachen. Beim Schreiben der Texte wurde darauf geachtet, möglichst mit dem beschränkten Grundwortschatz, den die Schüler lernen sollen, auszukommen. Das führt natürlich inhaltlich, stilistisch und sprachlich relativ schnell an gewisse Grenzen. Die Autoren sind aber auch noch rückblickend von der einwandfreien Qualität ihrer Texte überzeugt.

"WSD s'efforçait, avec un lexique restreint, de bâtir des textes non seulement intéressants, mais qui fussent de bon allemand. Je m'enhardis à prétendre, après vingt ans, qu'ils le sont." (Lang 1978, 21)

Es wird im Buch die Ansicht vertreten, in Deutschland spreche man die Sprache, die man in diesen Lektionstexten antrifft: "Wenn wir nach Deutschland fahren, hören wir die Leute so sprechen, wie wir es in diesem Buch gelernt haben" (WSD III, 146). Dieser Satz vermittelt ein völlig unrichtiges

Bild der sprachlichen Situation im deutschsprachigen Raum. Es wird nicht in einer der Problematik angemessenen Form auf die sprachliche Situation der Dialekte eingegangen.

Auf die Problematik Dialekt-Hochsprache wird in WSD nur mit einem Pauschalurteil über die Situation in der Deutschschweiz eingegangen:

"Nur in der Kirche, in der Schule, im Parlament und am Radio spricht man die Schriftsprache. So haben die Deutschschweizer eigentlich zwei Sprachen: sie sprechen ihre Mundart, doch schreiben sie alles schriftdeutsch, sogar ihre Briefe. [...] Der Deutschschweizer spricht nicht gern schriftdeutsch, er tut es nur, wenn er gezwungen ist, sich in dieser Sprache auszudrücken. Mit einem Fremden spricht er lieber französisch, englisch oder italienisch." (WSD III, 146f.)

Wenn man bedenkt, dass dieser Text der einzige ist, der auf die Situation der Dialekte im deutschen Sprachraum eingeht, muss festgehalten werden, dass er abgesehen davon, dass er inhaltlich Ungenauigkeiten enthält, auf den Westschweizer Schüler auch geradezu motivationstötend wirken muss. Der Schüler stellt sich nach dieser Lektion mit Recht die Frage, wozu er überhaupt Deutsch lernen soll, wenn seine Landsleute im deutschsprachigen Teil diese Sprache so oder so nicht sprechen wollen.

Von der Thematik her sind die Texte wohl auch nicht das, was sich ein Schüler wünschen würde. Der Schwerpunkt liegt auf Geschichte und Kulturgeschichte. Die Texte erzählen in Form von Berichten oder Anekdoten von historischen Ereignissen oder Gestalten: die Geschichte der Gründung der Stadt Bern oder des Klosters St.Gallen; Rudolf von Habsburg, Barbarossa, Pestalozzi, Niklaus Manuel, Gutenberg, Paracelsus, General Sutter, Kolumbus, Friedrich der Grosse, Wilhelm I. oder Mozart. Aus dem kulturgeschichtlichen Bereich werden Themen behandelt wie: Gudrunssage, Siegfriedssage, Troja, der Archäologe Schliemann, die Meistersinger von Nürnberg, das Pestalozzidorf im 2. Weltkrieg oder die Geschichte des Grafen von Münchhausen.

Es sind nur relativ wenige Texte aus dem Bereich des Alltagslebens zu finden: Schule, Besuch, Restaurant, im Laden, im Rathaus, Hausaufgaben, Eisenbahnfahrt, Flughafen und Freizeit im Wald. Anders als in diesem Bereich vielleicht zu erwarten, kann man ausser der recht trockenen Geschichte über die im Wald spielenden Knaben keine jugendgerechten oder auf Schüler in diesem Alter ausgerichteten Texte entdecken. Auch diese Texte sind aus einer neutralen Perspektive geschrieben und nehmen keine Rücksicht auf die Interessen des Zielpublikums.

Ein weiterer Bereich ist die Landeskunde, die mittels dieser Lektionstexte abgedeckt werden soll. Es finden sich aber ausser einigen 'Fremdenführertexten' über Städte sowie einer Schweizerkarte und einer Karte des deutschsprachigen Raumes keine landeskundlichen Informationen. Man erfährt in WSD nichts über das Leben in den deutschsprachigen Ländern. Mit den im *Préface* (WSD I, 3) angekündigten hohen Ansprüchen wie "faire mieux connaître leur pays à nos élèves", "éveiller l'intérêt pour les pays de langue germanique" oder "développer l'esprit de compréhension internationale" ist es nicht weit her. Die vorkommenden Städteporträts allein können diesen Ansprüchen

nicht genügen: Basel, Wengen, Bern, Freiburg i.Br., Wien, Schaffhausen, Bremerhaven, Zürich, St.Gallen, Magglingen, Nürnberg, Luzern und Berlin.

Aus den obenstehenden Überlegungen ist ersichtlich, dass man mit dem oben zitierten Urteil von J.-B. Lang (1978, 21) über die Texte in WSD nicht einverstanden sein kann. Diese Texte sind weder interessant (aus der Sicht des Jugendlichen) noch sprachlich über alle Zweifel erhaben. Zum letzten Punkt zitiere ich einige Beispiele aus den Texten:

- "Ich wünsche 100 Gramm Butter, 2 Kilo Zucker und ein Pfund Kaffee." (WSD I, 43)
- "Ich wünsche ein Abendessen für mein Geld." (WSD I, 56)
- "Endlich erhebt sich das Flugzeug, und ich sehe Stadt und See allmählich verschwinden." (WSD III, 53)
- "Zum Glück ist niemand verwundet, denn beide Wagen fahren langsam. [...] Ein Fahrgast der Strassenbahn ist schwer und fünf andere leicht verwundet." (WSD III, 77)
- "Nach dem harten Rennen am Donnerstag blieb es sehr ruhig. Für die ersten 57 Kilometer brauchten die müden Fahrer ganze zwei Stunden. Erst 20 Kilometer vor dem Ziel fuhren Darrigade, Nencini und Voorting ab." (WSD III, 78)

Fig. 71: WIR SPRECHEN DEUTSCH: Textbeispiele aus den Einführungstexten

Mit den Jahren hat denn auch - und dies wird man dem Lehrwerk nicht vorwerfen wollen - der Zahn der Zeit etwas an den Texten genagt, was man nicht nur an den Themen, sondern auch z.B. an Preisen oder Accessoires sehen kann. So kann man z.B. in WSD noch für 4 Mark 40 ein Menü mit Suppe, Koteletts, Kartoffeln und Salat essen (WSD I, 56), einen Milchwagen mit Esel bewundern (WSD II, 32), einen Anzug aus englischem Stoff für 150 Franken erwerben (WSD II, 76), unter der Überschrift "Sport von heute" in Monza Maserati gegen Mercedes fahren und Stirling Moss neue Rekorde aufstellen sehen (WSD III, 26) oder im Rathaus mit einer Feder Formulare ausfüllen (WSD III, 59). Meiner Ansicht nach in den gleichen Bereich des nicht mehr Zeitgemässen gehören auch gewisse Geschichten mit moralisierendem Charakter, die teilweise in Sinnsprüchen gipfeln wie "Zuerst die Arbeit, dann das Spiel!" (WSD I, 81) oder "Ein starker Körper gehorcht, ein schwacher Körper befiehlt" (WSD III, 27). Als vom Inhalt her schlicht fehl am Platz sind folgende Texte zu bezeichnen: "Paul hat keinen Bleistift" (WSD I, 39) (Lehrer zum Schüler: "Heute hast du keinen Bleistift und keinen Füller; morgen hast du vielleicht keinen Kopf, du Faulpelz!"), "Die drei Ohrfeigen" (WSD II, 32f.) (Schüler wird von Lehrer und Schuldirektor geohrfeigt) und - selbst vor dem Hintergrund der nun effektiv vollzogenen Vereinigung Deutschlands "Die Bundesrepublik Deutschland" (WSD III, 155f.) (Zitat: "Jeder Deutsch hofft, sein Vaterland wieder vereinigt zu sehen.").

Das in den Texten vermittelte Bild der Gesellschaft ist auch nicht mehr zeitgemäss. Es wimmelt von Klischeevorstellungen (z.B. ist der zerstreute Professor zweimal Thema eines Textes). Die so-

zialen Strukturen sind idealisiert. Es kommen keine Randgruppen vor. Die Familien sind intakt und funktionieren nach dem Muster: der Vater arbeitet, die Mutter ist Hausfrau und bäckt Kuchen und der Sohn und die Tochter sind brave Schüler. Es kommen im ganzen Buch drei Frauen mit einem Beruf vor: Serviertochter, Ladentochter und Redaktorin einer Zeitschrift.

Zusammenfassend muss man zwar berücksichtigen, dass diese Texte mittlerweile dreissig Jahre alt sind, aber man darf dennoch bezweifeln, ob sie zur Zeit ihres Erscheinens interessanter, thematisch breiter gefächert sowie landeskundlich und sozial relevanter wirkten.

6.8. Grammatik

In WSD soll die Grammatik nicht als abstrakte Tatsache, sondern ausgehend von der Auseinandersetzung mit Texten präsentiert werden. Das würde eigentlich bedeuten, dass die Grammatik in WSD auf der Ebene Text einsetzt, was aber nicht zutrifft. Wir finden die Grammatik innerhalb der 75 Lektionen auf 102 Paragraphen verteilt. Sie beginnt mit "Das ist ein Schüler" in 1 (WSD I, 16) und endet mit "L'adverbe pronominal ne l'emploie pas quand il s'agit d'une personne" in 102 (WSD III, 155). Ein Überblick über die behandelten Themen soll später gegeben werden.

Graphisch gesehen ist die Grammatik vom übrigen Stoff der Lektionen immer durch Querstriche unten und oben abgehoben und mit den oben schon angesprochenen Paragraphennummern versehen. Es handelt sich dabei um Paradigmen oder Beispielsätze zu bestimmten Themen, d.h. Merksätze, die vom Schüler auswendig zu lernen sind. Die Autoren begründen das im *Avant-propos* damit, dass die Schüler so für die entsprechende Grammatikregel immer gleich auch über ein konkretes Anwendungsbeispiel verfügen (WSD I, 8). Diese Technik scheint sinnvoll, denn wie die Autoren weiter sagen, macht es wenig Sinn, auf Französisch irgendwelche Grammatikregeln auswendig zu lernen. Vielmehr sollte die ständige Anwendung die Schüler an deren korrekten Gebrauch gewöhnen (WSD II, 7). In diesem Zusammenhang ist es nicht ganz einsichtig, warum die Regeln und Erklärungen konsequent in französischer Sprache angegeben sind. Noch unzuweckmässiger scheint die Anwendung der französischen Grammatikterminologie auf das Deutsche. Der Einwand, dass so die Transparenz der Grammatik für den Schüler grösser sei, scheint in diesem Bereich eher eine Ausrede als eine gute Begründung zu sein. Der Mut zur deutschen (traditionellen) Terminologie wäre gerade in einem explizit nicht kontrastiv angelegten Lehrwerk am Platz und würde in einer späteren Phase, wo man mit der französischen nicht mehr auskommt, um gewisse Phänomene zu erklären, dementsprechend die dann drohende Verwirrung verhindern.

Um das hinter der vorliegenden Grammatikdarstellung stehende System zu beschreiben, betrachten wir am besten die Zusammenstellung der Grammatik aus den Bänden WSD I und II am Schluss von WSD III und ergänzen diese Darstellung mit dem grammatischen Inhalt von WSD III. Diese Zu-

sammenstellung ist in vier grosse Themenkreise gegliedert: *Le verbe*, *Construction*, *Les mots déclinables* und *Prépositions et adverbies*.

Die Darstellung der Verben besteht aus einer Reihe von Paradigmen zur Konjugation (*sein*, *haben*, *werden*, *können*, *wollen*, *müssen*, *dürfen*, *mögen*, *wohnen*, *nehmen* und *abfahren*). Es finden sich also die Hilfsverben, die Modalverben (wo ist *sollen*?) und je ein Beispiel zu schwachen, starken und trennbaren Verben.

Unter *Construction* finden sich in sechs Punkten folgende Angaben zum Satzbau: Interrogativ- und Imperativsätze, Aussagesätze (affirmativ und negativ), Stellung der Objekte, Negation, Elemente mit Endstellung im Satz und der Infinitiv mit und ohne *zu*.

Die Angaben zu den deklinierbaren Wörtern beginnen mit einer Darstellung der verschiedenen Kasus und Paradigmen zu Nomen, Personalpronomen, Interrogativpronomen, Determinantien und Adjektiven. Kurze Abschnitte über substantivierte Adjektive und Partizipien, geographische Bezeichnungen und Numerales beschliessen das Kapitel.

Der letzte Teil der Darstellung ist heterogen. Die Überschrift *Prépositions et adverbies* trägt. Dieses Kapitel enthält in erster Linie Informationen zu den Präpositionen: Präpositionen mit Akkusativ, Dativ, Genitiv, mit zwei Kasus, Orts- und Richtungsangaben. Weiter finden sich ein kurzer Abschnitt über das Adverb und einer über das Problem 'aber und sondern' (was hat das mit Präpositionen oder Adverbien zu tun?).

Der Band WSD III bringt dann noch wichtige Erweiterungen. Die wichtigste davon ist sicher der Nebensatz: Kausal-, Objekt-, Temporal-, Konditional-, Infinitiv- und Relativsätze sowie abhängige Fragesätze. Weiter findet man noch Informationen zu folgenden neuen Themen: Zeitangaben, reflexive Verben, Interpunktion, unpersönliche Verben, Komparation und Pronominaladverbien.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass dieses Lehrwerk in der Grammatikdarstellung sehr traditionell ist.

Die Fortsetzung von WSD bleibt der oben besprochenen Art von Grammatikdarstellung treu: der PRECIS wendet sich an Schüler französischer Muttersprache, verzichtet auf den Einsatz von kontrastiver Darstellung, will die Übersetzung tunlichst vermeiden und hält sich an die französische Terminologie (PRECIS, 9). Um möglichst den - damals - aktuellen Stand der deutschen Sprache zu vermitteln, haben sich die Autoren in erster Linie auf drei Referenzwerke gestützt: Duden-Grammatik (wahrscheinlich die erste Auflage von 1959), Schulz-Griesbach (Griesbach/Schulz 1960) und Fourquet (1952). Bei späteren Auflagen wurden jedoch Neubearbeitungen und Ergänzungen dieser Referenzwerke nicht mehr berücksichtigt (insbesondere Duden), was den Aktualitätsstand stark beeinträchtigt.

Der PRECIS geht rein thematisch vor. Er ist in sieben Kapitel gegliedert, zu denen sich in den ÜBUNGEN jeweils die entsprechenden Übungen finden: *Construction*; *Les fonctions des mots dans la proposition*; *Le verbe*; *Le nom, ses adjoints et ses remplaçants*; *L'adjectif et l'adverbe qualificatifs*; *Les mots indéclinables* und *Formation des mots*.

Der Satzbau beginnt mit dem einfachen Satz (Stellung von Verb, Objekt und Negation). Dann folgen die zusammengesetzten Sätze (koordinierte und subordinierte Sätze), deren Darstellung nach einleitenden theoretischen Bemerkungen den semantisch gegliederten Konjunktionen folgt.

Das zweite Kapitel ist mehr oder weniger den Satzteilen gewidmet. Es geht um das Subjekt und seine Attribute, die Objekte und die Adverbiale. Schliesslich folgt noch ein Kapitel über die Reaktion der Verben.

Die Darstellung der Verben ist in zwei Unterkapitel geteilt: Morphologie und Gebrauch von Tempus und Modus. Die Morphologie enthält die gebräuchlichen Verbtabelle, die die Formen in allen Tempora und Modi darstellen. Die Beschreibung des Gebrauchs der Tempora und Modi beginnt mit dem Indikativ. Weiter folgt der Konjunktiv (Irrealität, indirekte Rede, Konditionalität). Den Abschluss machen die Partizipien und der Infinitiv.

Das Kapitel zum Nomen ist in drei Teile unterteilt: Nomen, zum Nomen gehörende Wörter und Pronomen. Die Darstellung des Nomens beschränkt sich auf die Beschreibung der verschiedenen Deklinationsmöglichkeiten. Zum Nomen gehörende Wörter sind Artikel sowie demonstrative, interrogative, possessive, indefinite und numerale Adjektive. Bei den Pronomen werden folgende Typen unterschieden: Personal-, Possessiv-, Interrogativ-, Demonstrativ-, Indefinit- und Relativpronomen. Es werden alle Typen beschrieben und mit Formentabelle und Beispielen versehen.

Im fünften Kapitel werden Adjektiv und Adverb unterschieden. Es geht um die Abgrenzung der beiden, den attributiven Gebrauch des Adjektivs, die Komparation und die Reaktion.

Im sechsten Kapitel findet sich die Darstellung folgender Wortarten: Präpositionen (Rektion), Adverbien (verschiedene Arten) und Konjunktionen (koordinierend und subordinierend).

Den Schluss macht ein Kapitel über die Wortbildung. Diese Darstellung ist nach Wortarten geordnet: Nomen-, Adjektiv-, Adverb- und Verbbildung.

Zusammenfassend kann man sagen, dass auch diese Darstellung ganz der traditionellen Grammatik verbunden ist. Die in WSD gelegten Fundamente werden gebraucht, um in den entsprechenden Bereichen in die Tiefe und Breite gehen zu können. Es handelt sich hier wie in WSD um solides Handwerk, dessen inhaltliche Korrektheit nicht angezweifelt werden soll. Zweifellos kann man auf diese Art und Weise deutsch lernen. Von der heutigen Warte aus betrachtet, ist das Lehrwerk so sicher zu normativ und für den Lerner äusserlich zu wenig motivierend.

6.9. Phonetik und Orthographie

Das Lehrwerk bietet Übungen zum Bereich Phonetik nur in WSD für die Sekundarstufe I an. Auf der Sekundarstufe II fehlen Aussprache- und Intonationsübungen.

Getreu der im *Préface* postulierten Ausrichtung auf das Verständnis und den mündlichen Ausdruck (WSD I, 3) bemüht sich WSD, in jeder Lektion Aussprache- oder Intonationsübungen, respektive

für die Schulung des Ohrs Texte aus WSD I auf Schallplatten anzubieten. Im *Avant-propos* werden dann einige grundsätzliche Bemerkungen zu den Ausspracheübungen in den Lektionen gemacht (WSD I, 7f.). Diese Übungen haben den Zweck, systematisch die speziellen Schwierigkeiten der deutschen Aussprache zur Sprache zu bringen. Sie sollen nicht mehr Zeit in Anspruch nehmen als einige Minuten pro Woche. Es wird eingeräumt, dass eine gute Aussprache nur als Resultat langer, harter Arbeit erreicht werden kann, die am besten fruchtet, wenn der Lehrer die zur Verfügung stehende Zeit gerecht zwischen Lektüre im Chor und Einzellektüre aufteilt. Dabei werden zwei Punkte als besonders wichtig hervorgehoben: Es soll von Beginn weg auf die Satzintonation geachtet werden und dabei dem Lesen von ganzen Sätzen in einem Zug oder in Sinnschritten besondere Aufmerksamkeit geschenkt werden. Es ist in diesem Zusammenhang erstaunlich, dass in den Ausspracheübungen der Lektionen keine Texte, nur wenig Sätze aber viele Wortlisten mit gehäuften Ausspracheproblemen zu finden sind. Die Satzintonation und die oben angesprochenen Leseübungen sollen offensichtlich anhand der Lektionstexte geübt werden. Die Ausspracheübungen selber widmen sich in erster Linie folgenden Problemkreisen: Betonung der Wörter, Aussprache von *H*, Längen und Kürzen sowie die Vermeidung der Nasalisierung von Vokalen. Weiter finden sich Übungen zur Aussprache von einzelnen Lauten wie *NG*, *CH*, *Ö*, Diphthonge, Aspiration von *K*, *T* und *P*, *SP* und *ST*, Prä- und Suffixe (*be-*, *er-*, *ge-*, *ver-*, *-el*, *-en*, *-em*, *-er*) usw.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass der Bereich Aussprache und Intonation nicht zu den stärksten Kapiteln dieses Lehrwerks gehört. Es fehlt die im *Avant-propos* versprochene Systematik und auch ein theoretischer Hintergrund, der durch die drei Grundregeln und die Ausspracheregeln aus den Lektionen 4-6 im Anhang von WSD I (WSD I, 127f.) nur andeutungsweise vertreten ist. Der Index der Ausspracheübungen in WSD II und III (WSD II, 190; WSD III, 222) ist hilfreich und gibt eine gute Übersicht über die behandelten Themen, wobei ein systematischer Aufbau nicht ersichtlich ist und sich eher ein Bild einer auswahlweisen Zusammenstellung von Ausspracheproblemen ergibt.

6.10. Lexik

Gemäss den Aussagen im *Avant-propos* von WSD (WSD I, 6) soll der Schüler befähigt werden, jedes gelernte Wort in einem korrekten und gebräuchlichen Satz anzuwenden. Bei der Auswahl des zu vermittelnden Wortschatzes ist es deshalb wichtig, das Vokabular nach objektiven Kriterien auszuwählen. Während den ersten drei Jahren Deutschunterricht mit WSD lernt der Schüler nur Wörter, deren Frequenz und Gebräuchlichkeit unbestritten ist - allerdings für den Sprachstand der 20er Jahre, denn alle Wörter in WSD wurden aufgrund der Frequenzlisten von Wadepuhl/Morgan (1934) und Meier (1944) ausgewählt. Wenn man bedenkt, dass laut *Avant-propos* nicht nur die Frequenz, sondern auch lokale Faktoren, die Entwicklung des Schülers und die grammatische Progression die

Auswahl beeinflussen sollen, müssen hinter Aktualität und Eignung der beiden Grundlagenwerke Fragezeichen gesetzt werden. Ob amerikanische Forschungen lokale Faktoren der Schweiz berücksichtigen ist fraglich. Ob die beiden bei Erscheinen der Erstauflage von WSD schon dreissig bzw. zwanzig Jahre alten Frequenzlisten der Entwicklung des Schülers der sechziger Jahre gerecht werden, darf auch bezweifelt werden. Wahrscheinlich ist hier auch mit ein Grund für die inhaltlich mangelhafte Attraktivität der Texte zu suchen.

Für die Sekundarstufe II, respektive für Schüler, die Informationen bezüglich Wortschatz nicht ausschliesslich aus einem Lehrwerk beziehen, ist gemäss *Avant-propos* das VOC (6) gedacht. Das vorliegende Wörterbuch ist die Überarbeitung der Originalausgabe von 1963. Diese Überarbeitung drängte sich nicht zuletzt auch aus den oben auf der Stufe WSD schon festgestellten Mängel auf. Es waren in erster Linie drei Gründe: Das Erscheinen neuer Frequenzlisten und neuer Studien zu deutscher Lexikologie und Syntax (vgl. VOC, 5) sowie die Neuauflage des Bedeutungswörterbuchs der Dudenreihe (Duden, 1970). Weiter wurde dem Wunsch nach einer grösseren Anzahl Beispiele Rechnung getragen, die den Sinn und den Gebrauch der einzelnen Wörter besser illustrieren. Schliesslich hat man sich auch der Entwicklung der Schulstrukturen anpassen müssen, wo der immer abwechslungsreichere Unterricht anpassungsfähigere Lehrmittel forderte.

Die Grundstruktur der Originalausgabe wurde aber beibehalten. Die Wörter blieben nach Sachgruppen geordnet, die vom Alltagsleben über Schulwissen bis zur Kultur gehen können. Innerhalb dieser 33 Sachgruppen sind die Wörter dann assoziativ angeordnet, wobei dann durch Einrücken (Aufbauwortschatz, vgl. weiter unten) dennoch eine gewisse Hierarchie entsteht (vgl. untenstehendes Beispiel aus der Sachgruppe *Reisen und Verbindungen*).

fliegen , fliegt, flog, ist geflogen <i>Das Flugzeug flog niedrig.</i> <i>Er fliegt heute nacht nach Frankfurt.</i>	voler <i>L'avion volait bas.</i> <i>Cette nuit, il prend l'avion pour Francfort.</i>
das Flugzeug , a	l'avion
der Pilot , an, an	le pilota
der Flughafen , " – <i>am Flughafen</i>	l'aéroport à l'aéroport
der Flug , " a	la vol
starten , ist gestartet <i>Mehrere Flugzeuge starteten gleichzeitig.</i>	partir, décoller <i>Plusieurs avions décollèrent en même temps.</i>
der Start , a	le départ, l'anvol
landen , ist gelandet (lieu) <i>in Orly landen</i>	atterrir <i>atterrir à Orly</i>
die Raumfahrt , /	la navigation spatiale
die Rakete , n	la fusée

Fig. 72: VOCABULAIRE DE BASE: Beispiel für die Darstellung der Lexikoneinträge

Dass die Auswahl dann doch relativ unsystematisch ist, kann ebenfalls an obenstehendem Beispiel gezeigt werden. Wir finden z.B. unter *Flug* die beiden Verben *starten* und *landen*, aber nur eines der zugehörigen Nomen *Start* und *Landung*. Ebenso kann man sich z.B. fragen, ob *am Flughafen* nicht besser durch *auf dem Flughafen* zu ersetzen wäre.

Die Wörter im VOC gliedern sich in drei Teile (VOC, 6): Der ca. 1350 Wörter umfassende Grundwortschatz ("les mots considérés comme «élémentaires»"), der ca. 1150 Wörter enthaltende Aufbauwortschatz ("une langue plus complexe") und der rund 500 Wörter starke Zusatzwortschatz ("chapitres [...qui] représentent chacun l'extension d'un chapitre du «Vocabulaire de base»").

6.11. Zusammenfassung

Das vorliegende Lehrwerk steht nun seit rund dreissig Jahren im Einsatz. Diese Tatsache hat zweierlei Auswirkungen auf eine Gesamtbeurteilung. Zum einen darf man bei aller Kritik nicht vergessen, dass ein derart langlebiges Lehrwerk sicher seine positiven Seiten haben muss, zum anderen darf man nicht in Ehrfurcht erstarren, sondern muss zugeben, dass der Zahn der Zeit auch an WSD genagt hat. Aus dem Blickwinkel der Zeit der Erstauflage kann WSD sicher als gelungen beurteilt werden, aus heutiger Sicht werden gewisse Mängel allzu deutlich sichtbar. WSD genügt den heutigen Anforderungen an ein modernes Lehrwerk nicht mehr.

Die dem Lehrwerk zugrunde gelegten *Méthode directe* ist als eine Möglichkeit in der Fremdsprachendidaktik zu akzeptieren. Ein lehrwerkinterner Mangel ist aber, dass die Methode nicht konsequent genug durchgezogen wird, so dass sich Lehrer und Schüler immer wieder Lücken bieten, dem rein fremdsprachlichen Unterricht zu entgehen (vgl. z.B. Übungsanweisungen oder Grammatikerklärungen).

Die Struktur des Lehrwerks ist klar und übersichtlich, für abwechslungsreichen Unterricht sicher zu wenig flexibel. Die graphische Gestaltung ist wenig phantasievoll. Vor allem im Bereich der Übungen und Texte findet sich wenig Motivierendes.

Das Übungsangebot ist recht eintönig und phantasielos. Es wiederholen sich immer wieder die gleichen Übungstypen. Positiv hervorzuheben ist die grosse Anzahl von Übungen, die die Lehrer von der Schaffung eigener Übungen entlastet. Negativ anzumerken ist, dass der Grossteil der Übungen aus Einzelwörtern, Wortgruppen oder Einzelsätzen besteht. Zusammenhängende Texte fehlen fast völlig. Übungen zum freien Schreiben und zu Bereichen wie Stil, Textsorten etc. kommen nicht vor.

Die Texte sind durchgehend gemacht, d.h. nicht authentisch. Die behandelten Themenkreise kommen zum Grossteil aus dem Bereich der Geschichte und Kulturgeschichte, was wohl nur einen kleinen Teil der Schüler spontan anspricht. Der wichtige Bereich des Alltagslebens ist quasi ausgeklammert. Optik und Interessengebiete von Jugendlichen sind nicht vertreten. Die Sprache in den

Texten entspricht in vielen Fällen nicht der Umgangssprache und schon gar nicht der Sprache, wie sie Jugendliche sprechen.

Die Grammatikdarstellung ist traditionell und bedient sich der französischen Terminologie. Die grammatischen Problemkreise werden klar behandelt und sachlich richtig dargestellt. Die Gewichtung der verschiedenen Themen würde man heute wahrscheinlich anders gestalten. Die Grammatik nimmt in diesem Lehrwerk eine zentrale Stellung ein. Sowohl Übungen als auch Texte und zum Teil Wortschatz werden ihr untergeordnet.

Für die zahlreichen Übungen zur Aussprache gilt zum Teil das gleiche wie für die Grammatikübungen. Es fehlt ihnen an Phantasie und Kontextbezug. Die Situation ist künstlich, die Probleme erscheinen in zu gehäufte Weise.

Der Wortschatz basiert in WSD auf Studien aus den 30er und 40er Jahren, was zur Folge hat, dass die daraus konstruierten Texte und Übungen natürlich davon geprägt sind (Themen). Die Auswahl an sich ist gut, es fehlen jedoch Wörter aus dem Bereich des Alltagslebens der Jugendlichen. Das gleiche gilt auch für das VOC, obwohl dessen Grundlagen zum Teil jüngeren Datums sind.

Die Stärke dieses Lehrwerks ist wahrscheinlich auch gleich seine Schwäche: Es ist sehr gut organisiert (Struktur, Programmierung, Progression), zwingt sich so aber gleich seine eigenen Schranken und Grenzen in der Weiterentwicklungsfähigkeit und Aktualität auf. Eine Neubearbeitung, die den heutigen Anforderungen standhalten würde, scheint nicht möglich, da sie der Schaffung eines neuen Lehrwerks gleichkäme. Die Zeit von WSD ist abgelaufen.

7. VORWÄRTS INTERNATIONAL

7.1. Vorbemerkungen

VORWÄRTS INTERNATIONAL (in der Folge VORWÄRTS) existiert in drei Fassungen: Langfassung (5 Jahresstufen), Kurzfassung (2 der beiden Grundstufen) und Kompaktfassung (4 Jahresstufen). Die Langfassung wurde im Mannheimer Gutachten besprochen (Engel et al. 1981a, 259-276). Für die Kurzfassung wurden die beiden ersten Teile des Lehrwerks überarbeitet und gestrafft. So entstanden die Lehrmittel der Stufen K1 und K2. Die Kurzfassung wird aber nicht mehr aufgelegt. Als Ersatz dient die Kompaktfassung, die sich aus der überarbeiteten Version von K1 und K2 der Kurzfassung sowie aus den neuen Teilen K3 und K4 zusammensetzt. K1 und K2 wurden seinerzeit ebenfalls im Mannheimer Gutachten untersucht (Engel et al. 1981b, 166-192). In den folgenden Ausführungen beschränke ich mich auf die Kompaktfassung von VORWÄRTS, da in der Westschweiz diese Ausgabe Anwendung findet. Ich stütze mich auf die Ergebnisse des Mannheimer Gutachtens und ergänze diese wo nötig, da zur Zeit der Erstellung des Gutachtens das Lehrhandbuch K1-K2 und die Jahresstufen K3 und K4 noch nicht vorlagen.

7.2. Untersuchte Materialien

VORWÄRTS INTERNATIONAL Schülerbuch K1 [SB 1]
VORWÄRTS INTERNATIONAL Schülerbuch K2 [SB 2]
VORWÄRTS INTERNATIONAL Lehrerhandbuch K1-K2 [LHB 1-2]

VORWÄRTS INTERNATIONAL Schülerbuch K3A [SB 3A]
VORWÄRTS INTERNATIONAL Schülerbuch K3B [SB 3B]
VORWÄRTS INTERNATIONAL Schülerbuch K4A [SB 4A]
VORWÄRTS INTERNATIONAL Schülerbuch K4B [SB 4B]
VORWÄRTS INTERNATIONAL Lehrerhandbuch K3 [LHB 3]
VORWÄRTS INTERNATIONAL Lehrerhandbuch K4A [LHB 4A]
VORWÄRTS INTERNATIONAL Lehrerhandbuch K4B [LHB 4B]

VORWÄRTS INTERNATIONAL Lesebuch K3A
VORWÄRTS INTERNATIONAL Lesebuch K3B
VORWÄRTS INTERNATIONAL Lesebuch K4A
VORWÄRTS INTERNATIONAL Lesebuch K4B

7.3. Zusammenfassung der Ergebnisse des Mannheimer Gutachtens (inkl. Ergänzungen)

Lernziele und Methoden. Präzise Lernzielangaben, die sich auf das ganze Lehrwerk beziehen, fehlen, wobei die Lernzielangaben für die einzelnen Lektionen (K1, K2) bzw. Einheiten (K3, K4) in den Lehrerhandbüchern jeweils genau umschrieben sind. Für die Stufen 3 und 4 fehlen allgemeine Zielangaben völlig, während für die Stufen 1 und 2 die Gesamtzielsetzung mit der Betonung der mündlichen Sprachbeherrschung sowie des landeskundlichen Aspekts wenigstens vage umrissen werden. Im Lehrerhandbuch K1-K2 wird für den Grundkurs (K1 und K2) folgendes Ziel formuliert:

"Der Grundkurs hat das Ziel, die Schüler in die deutsche Sprache einzuführen und ihnen Fertigkeiten und Kenntnisse zu vermitteln, die sie befähigen, sich in elementaren Situationen mündlich bzw. schriftlich auf deutsch zu verständigen. [...] Zugleich sollen die Schüler etwas erfahren über die deutschsprachigen Länder, insbesondere über die Lebensverhältnisse und Gewohnheiten in diesen Ländern." (LHB 1-2, 5)

Bezüglich Informationen über die methodische Konzeption ist man ebenfalls ganz auf das Lehrerhandbuch K1-K2 angewiesen. K1 und K2 sind ein audiovisueller Grundkurs. Die Schüler sollen Deutsch zunächst in erster Linie als Mittel der mündlichen Kommunikation lernen. Dabei wird die Ausbildung des Hörverstehens und des Sprechens als primäres Ziel angesehen. Die übrigen Fertigkeiten (Lesen und Schreiben) entwickeln sich auf der durch den mündlichen Unterricht geschaffenen Grundlage. Für die Einführung neuer Stoffe wird folgende Grundregel postuliert:

"Nichts sollte gesprochen werden, was nicht vorher gehört, nichts gelesen, was nicht vorher gesprochen und nichts geschrieben, was nicht vorher gelesen wurde." (LHB 1-2, 6)

Der gesprochenen Sprache kommt absoluter Vorrang zu. Neuer Stoff (Wörter, Wendungen und Satzmuster) wird konsequenterweise im Grundkurs fast immer durch Dialoge eingeführt, die wirklichkeitsnahe Situationen zum Anlass haben. Es wird versucht, die Präsentation der Grammatik den Sprechintentionen unterzuordnen.

Struktur des Lehrwerks. Wie oben schon angesprochen, gliedert sich das Lehrwerk in einen Grundkurs (K1 und K2) und einen Aufbaukurs (K3A, K3B, K4A und K4B). Das Lehrwerk ist auf 4 Jahreskurse angelegt und umfasst neben den Schülerbüchern und Lehrerhandbüchern zahlreiches Zusatzmaterial (Tonbänder, Kassetten, Bildkarten, Wandkarten, Lesehefte, Lese- und Schreibübungen).

Wenn man den Aufbau der einzelnen Lektionen näher betrachten will, muss man zwischen dem Grundkurs und dem Aufbaukurs unterscheiden. Die Lektionen des Grundkurses sind mit Ausnahme

der ersten und teilweise der zweiten Lektion von K1 durchwegs folgendermassen aufgebaut (Engel et al. 1981b, 169):

1. Vorstellung: Kerndialog (Bild und Text) mit Fragen zur Texterschliessung
2. Erweiterung: Frage-, Antwortübungen mit Bildern, die eine Erweiterung des Wortschatzes und eine Veränderung der Situation erlauben
3. Unterhaltungen: Dialoge, die durch Einsetzen oder Umformen abgewandelt werden können (Transfer)
4. Grundstoff: Hervorhebung von Strukturen und Angabe entsprechender Redewendungen (Grammatik)
5. Schreiben: Lückentexte, Schreibübungen u.ä.

Fig. 73: VORWÄRTS INTERNATIONAL K1/K2: Lektionsstruktur

Dieser Lektionsraster stellt ein Grundmuster dar und kann durch eingeschobene Einheiten variiert werden. Die "abwechslungsreiche und didaktisch durchdachte Bebilderung" (Engel et al. 1981b, 169) kann durchaus als Anregung oder Unterstützung solcher Variationsbemühungen dienen. Die Schülerbücher von K3 und K4 bestehen aus sechs Einheiten in je zwei Teilbänden (A und B). Jede Einheit (Lektion) ist zusammengesetzt aus einem Kern (obligatorisch) und einer Erweiterung (kann ganz oder teilweise behandelt werden). Kern und Erweiterung sind folgendermassen aufgebaut (LHB 3/4A/4B, 1):

- | | |
|---------------------|--|
| Kern: | <ol style="list-style-type: none">1. Vorstellungstexte2. mündliche Übungen3. schriftliche Übungen4. Wortschatzübungen5. zwei Lektüren mit Wörtern zum Lernen und mit Übungen (im Lesebuch) |
| Erweiterung: | <ol style="list-style-type: none">1. Übungen zum Hörverständnis2. kürzere Lesetexte mit Übungen3. weiterführende Aufgaben zum Schreiben und Erzählen |

Fig. 74: VORWÄRTS INTERNATIONAL K3/K4: Lektionsstruktur

Für Grund- und Aufbaukurs gilt, dass die Lektionsteile sinnvoll aufeinander bezogen sind. Dem Vorstellungstext - man könnte über die Aussagekraft der Überschrift *Vorstellung* berechtigterweise

diskutieren - folgt der Kern der Lektion und daran anschliessend sind Transferleistungen der Schüler gefragt.

Das Lehrwerk verfügt über einen deutlich spürbaren Lernrhythmus, der sich am Gesichtspunkt der Schüleraktivität orientiert. Übungen, in denen die Schüler aktiv etwas tun müssen, wechseln sich ab mit solchen, bei denen die Schüler passiv bleiben.

Die Lektionen folgen einer deutlichen sprachlichen Progression (Engel et al. 1981b, 170). Jede Lektion ist auf eine Sprechintention sowie auf ein oder mehrere grammatische Phänomene konzentriert. Der thematische Zusammenhalt wird in K1 und K2 durch zwei in einem Dorf in Süddeutschland lebende Familien gewährleistet, was in K3 und K4 nicht mehr der Fall ist.

Unterrichtsorganisation. Das Lehrwerk ist als Leitmedium für den Klassenunterricht gedacht, dabei stellen die Schülerbücher den Kern des Unterrichts dar (Engel et al. 1981b, 171). Der Lehrer kann die für die Unterrichtsorganisation wichtigen Informationen den Lehrerhandbüchern entnehmen. An dieser Stelle seien kurz Aufbau und Leistung der Lehrerhandbücher dargestellt.

Auch hier ist zwischen Grund- und Aufbaukurs zu unterscheiden. Das Lehrerhandbuch des Grundkurses umfasst folgende 6 Kapitel:

1. Einführung: Grundsätzliche Informationen zu Kursaufbau, Materialien und Zielsetzungen
2. Didaktische und methodische Vorüberlegungen: Überlegungen zu Audiovisualität und Progression
3. Hinweise zur Arbeit mit dem Grundkurs: Theoretische Informationen zu Sprachaufnahme, Sprachverarbeitung und Sprachanwendung sowie Hinweise zur praktischen Unterrichtsarbeit (immer wiederkehrende Lektionsteile werden mit methodisch-didaktischem Hintergrund versehen).
4. Unterrichtsentwürfe zur Lektion 3: Exemplarische Aufbereitung einer Lektion, für die 10 Unterrichtsstunden zur Verfügung stehen
5. Hinweise und Ergänzungen zu den einzelnen Lektionen: Zu jeder Lektion Lernziele, Satzmuster, Frageübungen zum Text (Vorstellung), persönliche Fragen (über den Text hinaus) und evt. Tonbandtext
6. Anhang: Verzeichnis der Zusatzmaterialien zu K1 und K2

Fig. 75: VORWÄRTS INTERNATIONAL K1/K2: Aufbau des Lehrerhandbuchs

Die Lehrerhandbücher zum 3. und 4. Jahr sind analog aufgebaut, wobei die Kapitel 1, 2 und die erste Hälfte von 3 nicht mehr wiederholt werden. Im Anhang finden sich Vokabelverzeichnisse (in K4A zu K1-K3B und in K4B zu K1-K4A).

Zusammenfassend darf gesagt werden, dass die Lehrerhandbücher den Lehrer mit konkreten Hilfen für den Unterricht unterstützen. Ihre Leistung ist genügend, sie dürften sowohl in Darstellung als auch in Inhalt ein bisschen weniger sparsam sein, denn eine grosszügigere graphische Gestaltung würde dem Lehrer erlauben, den einen oder anderen Text (Tonbandtexte z.B.) direkt aus dem Lehrerhandbuch für den Unterricht zu übernehmen. Ebenso wäre ein Lösungsschlüssel für die Aufgaben sinnvoll.

Sprachdidaktische Konzeption. Das Lehrwerk ist zwar grundsätzlich audiovisuell konzipiert, erlaubt aber einen offenen, methodisch gemischten Unterricht. Bereits ab der zweiten Lektion des Grundkurses kann von der streng audiovisuellen Konzeption abgewichen werden. Dies wird sogar durch den Einbezug von Lesen und Schreiben sowie durch stärkere Akzentuierung der Grammatik in den Abschnitten *Grundstoff* gefördert.

Alle sprachlichen Fertigkeiten werden schnell in den Unterricht einbezogen. Das Lehrwerk bietet für alle Teilfertigkeiten in ausreichendem Masse Übungen an.

Die lineare Progression (mit ihren Abweichungen und Ausnahmen) darf als angemessen bezeichnet werden.

Übungen. Das Lehrwerk bietet abwechslungsreiche Übungsformen an: Frage-/ Antwortübungen, Lesen, Umform- und Einsetzübungen, Substitutionsübungen, dialogische Übungen, Erweiterungsübungen, Rollenspiele etc.

Diese Übungen dienen neben der Wiederholung von Wortschatz und Grammatik der Festigung, teilweise auch der Erweiterung der Lektionen. Dabei wird nicht nur auf Wortschatz und gelernte Strukturen Rücksicht genommen, die Übungen sind auch durchwegs kontextbezogen, ebenfalls häufig sind sie situativ eingebettet und gehen aus den Basistexten hervor.

Motivierung / Aktivierung der Lernenden. Dieser Untersuchungsbereich ist einer der schwächsten von VORWÄRTS. In nur wenigen Fällen sind die Übungen speziell auf die Verbalisierungsbedürfnisse und die Lebenswelt 10- bis 18-jähriger bezogen (Engel et al. 1981b, 175). Dies gilt auch für viele Vorstellungstexte (vgl. Abschnitt über "Themenplanung" weiter unten). Die Ansiedlung des Lehrwerks in einer süddeutschen Kleinstadt im Grundkurs bietet für grossstädtische Lerner oder Schüler, die einem fremden Kulturkreis entstammen, wenig Identifikationsmöglichkeiten mit den vorkommenden Figuren. Dementsprechend klein dürfte nach einer ersten Zeit der positiven Neugier auf ein neues Lehrwerk dann in einer späteren Phase die inhaltliche Motivation der Schüler sein.

Deutsch. Unter Berücksichtigung des Primats des Mündlichen finden wir vorwiegend gesprochene, teilweise auch geschriebene deutsche Standardsprache (Engel et al. 1981b, 176). Im Aufbaukurs nimmt der Anteil an geschriebener Sprache zu. Allgemein darf gesagt werden, dass die Sprache der Intention nach regio- und sozionutral gehalten wurde, was aber nicht immer gelungen ist.

Von den Textsorten her sind die Dialoge dominant. Während im Grundkurs die Textsortenauswahl noch relativ eingeschränkt ist (Dialoge, Bildbeschreibungen, Kurzberichte und (gelegentlich) Werbe- und Erzähltexte (Engel et al. 1981b, 191)), darf die Palette im Aufbaukurs als reichhaltig bezeichnet werden: Comics, Dialoge, Briefe, Inserate, Erzähltexte, Bildbeschreibungen, Prospekte, Horoskope, Interviews, Rede, Diskussion, Stadtplan, Leserbrief, Zeitungsartikel, Kreuzworträtsel etc. Dazu kommen aus den Lesebüchern teilweise angepasste, teilweise im Original belassene literarische Texte.

Zur wichtigsten Textform, den Dialogen, sei noch festgehalten, dass man ihnen bei aller Betonung der Sprechintentionen häufig anmerkt, dass sie weitgehend der Demonstration von Grammatik dienen. Das führt dazu, dass sprachunübliche Wendungen vorkommen, dass teilweise Schulbuchdeutsch gesprochen wird. Ich verweise an dieser Stelle auf die Belegsammlung im Mannheimer Gutachten (Engel et al. 1981b, 176ff.), die die Gutachter zur Einsicht gebracht hat, die Autoren von VORWÄRTS hätten ein gutes und in wesentlichen Teilen neuartiges Konzept einfach deshalb nicht optimal verwirklicht, weil es ihnen nicht gelungen sei, in allen Fällen einwandfreies Deutsch zu präsentieren (Engel et al. 1981b, 180). Eine sorgfältige, kritische Schlussredaktion der sprachlichen Seite des Lehrwerks (Texte, Beispielsätze) hätte hier viel bringen können.

Grammatik. Die Darstellung der Grammatik ist in diesem Lehrwerk ausdrücklich in das Konzept einbezogen. Im Grundkurs findet man die Grammatik in den einzelnen Lektionen im wesentlichen in den *Grundstoff*-Abschnitten. Hier werden die wichtigen Strukturen in geschickter Weise graphisch hervorgehoben. Im Aufbaukurs ist die Grammatik nach Lektionen (Einheiten) geordnet in einem speziellen Anhang hinten in jedem Schülerbuchband dargestellt. Explizite grammatische Regeln trifft man selten an und wenn, dann sind sie vorwiegend präskriptiver Art. Im Lehrerhandbuch steht zu diesem Thema:

"Die Grammatik sollte mit den Schülern im Unterrichtsgespräch induktiv erarbeitet werden [...]. So erlernte grammatische Regeln ersetzen zwar das Einüben einer Sprachstruktur nicht, verankern sie aber zusätzlich kognitiv und erleichtern den Transfer." (LHB 3, 8)

In den Lehrerhandbüchern ist nirgends ein Bekenntnis zu einer bestimmten linguistischen Schule zu finden. Die Autoren haben sich im Verlauf der Redaktionsarbeit ihre eigene Theorie zusammengestellt, die in ihrer Zeit einen neuen Weg in der Verbindung von Linguistik und Kommunikationstheorie darstellt. In den Lehrerhandbüchern des Aufbaukurses ist zu lesen, dass die Autoren sich bemüht hätten, auf den gesicherten Ergebnissen der Sprachwissenschaft, wie sie z.B. in der 3. Auflage der Duden-Grammatik (Duden 1973) festgehalten sind, aufzubauen (z.B. LHB 3, 8), was aber nicht bedeutet, dass sich das Lehrwerk einer bestimmten Schule untergeordnet hätte. Auswahlkriterium ist, dass die Darstellung der Grammatik einer Fremdsprache in der fremden Sprache selbst bei aller Exaktheit so einfach wie möglich sein soll. Aus diesem Grunde haben die Autoren auch an der

traditionellen lateinischen Terminologie weitgehend festgehalten. Die sinnvollen Möglichkeiten visueller Wiedergabe grammatischer Strukturen wurden von VORWÄRTS grösstenteils realisiert, was ebenfalls als Beitrag zur Einfachheit der Darstellung zu verstehen ist.

Die Probleme aus dem Bereich der Morphologie werden in ausreichendem Umfang behandelt. Der Konjugation wird besondere Aufmerksamkeit beigemessen.

Syntaktischen Strukturen werden eingehend dargestellt. Im Grundkurs wird auf eine Präsentation der Valenz der Verben völlig verzichtet (sowohl in der Grammatikdarstellung als auch im Vokabelverzeichnis), was einen Mangel darstellt. Im Aufbaukurs wird dieses Manko zum Teil wieder wettgemacht. Es findet sich keine explizite Unterscheidung zwischen Satz und Äusserung, ebensowenig zwischen Satzarten und Äusserungsarten. Ein kommunikativer Ansatz macht allerdings solche Unterscheidungen unumgänglich (Engel et al. 1981b, 187).

Da das Lehrwerk nicht auf eine Schülergruppe mit homogener Ausgangssprache ausgerichtet ist, ist die Grammatikdarstellung nicht kontrastiv angelegt.

Phonetik und Orthographie. Es sind keine speziellen Aussprache- und Intonationsübungen zu finden, was damit zusammenhängen mag, dass das Lehrwerk nicht von einer homogenen Ausgangssprache ausgeht. Implizit enthält das Tonbandmaterial aber natürlich zahlreiche einschlägige Übungen, die aber nicht auf spezielle Aussprache- oder Intonationsprobleme ausgerichtet sind.

Orthographie und Interpunktion werden stiefmütterlich behandelt. Die Hinweise zu diesem Problemkreisen sind sehr spärlich.

Lexik. Die Semantisierung der Vokabeln erfolgt in den ersten Lektionen rein visuell. Im Grundkurs werden die Wörter im allgemeinen durch Zeichnungen und/oder durch Beispielsätze erklärt. Die Sätze sollen nicht nur die Bedeutung eines Wortes erkennen lassen, sondern darüber hinaus zeigen, wie man es im Satz verwenden kann (LHB 1-2, 17). Im Prinzip lassen sich im Grundkurs fünf Verfahren der Semantisierung erkennen (Engel et al. 1981b, 184):

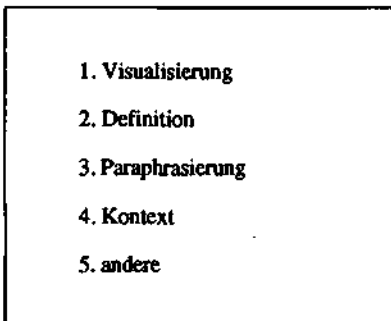
- 
1. Visualisierung
 2. Definition
 3. Paraphrasierung
 4. Kontext
 5. andere

Fig. 76: VORWÄRTS INTERNATIONAL K1/K2:
Semantisierungsverfahren bei Worterklärungen

Es fehlen dem Schüler Angaben darüber, welches Semantisierungsverfahren im konkreten Fall vorliegt (z.B. durch Symbole), so dass zwischen den fünf teilweise nur schwer zu unterscheiden ist (beispielsweise zwischen Definition und Paraphrase).

Gemäss Lehrerhandbuch (LHB 3, 8) erfolgen die Worterklärungen im Aufbaukurs durch folgende Verfahren:

1. synonyme Wörter oder Wendungen
2. Antonyme
3. Hinweise auf die Wortbildung
4. Bilder
5. Definitionen oder Beispielsätze in der Art von Definitionen
6. Beispielsätze mit Stichwort im Fettdruck

Fig. 77: VORWÄRTS INTERNATIONAL K3/K4: Semantisierungsverfahren bei Worterklärungen

Die Vokabelverzeichnisse am Ende der Schülerbücher sind sowohl nach Lektionen (Einheiten) als auch alphabetisch geordnet. Das Lehrerhandbuch zum Grundkurs schlägt vor (LHB 1-2, 17), die Schüler Vokabelhefte führen zu lassen, in denen der Wortschatz auch nach anderen Gesichtspunkten zusammengestellt werden kann (Wortfelder, thematische Zusammenhänge).

Für die Auswahl des Wortschatzes war die Wortliste für das VHS-Zertifikat massgebend, deren Bestand am Ende von K4B abgedeckt und teilweise sogar überschritten wird (SB 4B, IV).

Themenplanung. Wie oben schon angesprochen, ist die Inhaltspräsentation der wohl schwächste Teil des Lehrwerks (Engel et al. 1981b, 191). Inhaltlich wird eher Allgemein-Menschliches als Aktuelles präsentiert. Viele Dialoge, Texte und Übungen betreffen eher Erwachsenensituationen, als die Wirklichkeit Jugendlicher (z.B. Gespräch mit Zollbeamten, Modeschau, Weinprobe (SB 2, 12; 33; 48), Möbelkauf beim Trödler (SB 3A, 2f.), Fahrprüfung (SB 3B, 2f.)). Wenn der Fremdsprachunterricht den Schüler befähigen soll, sich in realen Sprechsituationen in der Fremdsprache zurechtzufinden, dann gäbe es wahrscheinlich viele natürlichere, wirklichkeitsnähere Sprechanlässe als z.B. die hier wie in anderen Lehrwerken immer wieder auftretenden 'Kriminalfälle'. Eine eigentliche Situationsplanung ist nicht erkennbar.

Landeskunde. Bei der Präsentation des gesamten Lehrwerks wird von einer Gleichheit der kulturellen Situation ausgegangen. Bis auf wenige Ansätze finden sich keine Vergleichssetzungen, die

Einblicke in die Strukturen der fremden deutschen Gesellschaft eröffneten. Die Textinhalte sind in aller Regel kulturunspezifischer Art. Es bleibt unklar, in welcher Weise sie beim Aufbau einer auch nur elementaren fremdkulturellen Handlungskompetenz hilfreich sein können (Engel et al. 1981b, 191). Der deutschsprachige Raum scheint sich auf Deutschland (BRD) zu beschränken. Erst in zweiter Linie kommen die DDR und Österreich zur Darstellung, die Schweiz wird fast komplett vernachlässigt, was für ein Lehrmittel in der Westschweiz bezüglich nicht nur Lernmotivation einen deutlichen Mangel darstellt. Nach dem Mannheimer Gutachten ist das Deutschlandbild idyllisch und bis auf wenige Ansätze differenzierender Art konturenlos und unkritisch auf bloss Privates verengt (Engel et al. 1981b, 192).

Zusammenfassung. Das vorliegende Lehrwerk wird stark von einer konsequent am Mündlichen orientierten audiovisuellen Methode geprägt. Der gesamte Lehrgang ist gut strukturiert. Die etwas knappen, aber inhaltlich recht guten Lehrerhandbücher unterstützen die Lehrer gut und geben ihnen die nötigen Hinweise für die Unterrichtsorganisation (Gestaltung und Programmierung). Das Übungsangebot ist vielfältig und abwechslungsreich, jedoch nicht immer auf die Verbalisierungsbedürfnisse der angesprochenen Altersgruppe zurecht geschnitten. Die Auswahl der Sprache richtet sich von der sprachdidaktischen Konzeption ausgehend ganz nach der gesprochenen und teilweise geschriebenen deutschen Standardsprache. Obwohl sich die Autoren keiner bestimmten linguistischen Schule verschreiben, darf die Grammatikdarstellung als traditionell bezeichnet werden. Im Grundkurs fehlen die Einflüsse der Valenztheorie auf die Grammatik- und Wortschatzdarstellung. Die Inhaltspräsentation (Textinhalte und Landeskunde) ist der schwächste Teil des Lehrwerks, insbesondere im Bereich Landeskunde.

Gesamthaft gesehen ist VORWÄRTS ein gelungenes Lehrwerk mit allen Vor- und Nachteilen, die sich ergeben, wenn man sich auf ein so breitgefächertes Publikum ausrichtet. Für die Anwendung in der Westschweiz wurden zahlreiche Zusatzmaterialien erstellt, die Nachteile auszumerzen versuchen. Aber alle Aktualisierungs- und Adaptationsbemühungen können nicht verbergen, dass auch die Zeit von VORWÄRTS nach 25 Jahren Einsatz abgelaufen ist.

UNTERWEGS DEUTSCH 9



Basis und Erweiterung



UNTERWEGS DEUTSCH 8

Basis und Erweiterung

UNTERWEGS DEUTSCH 7



Basis und Erweiterung



SCHÜLERBUCH

8. UNTERWEGS DEUTSCH

8.1. Untersuchte Materialien

UNTERWEGS DEUTSCH 7 *Basis*, Schülerbuch
UNTERWEGS DEUTSCH 7 *Basis*, Schülerheft
UNTERWEGS DEUTSCH 7 *Basis*, *Fichier du maître*
UNTERWEGS DEUTSCH 7 *Basis und Erweiterung*, Schülerbuch [SB7]
UNTERWEGS DEUTSCH 7 *Basis und Erweiterung*, Schülerheft [SH7]
UNTERWEGS DEUTSCH 7 *Basis und Erweiterung*, *Fichier du maître* [FM7]
UNTERWEGS DEUTSCH 7 Kassetten

UNTERWEGS DEUTSCH 8 *Basis*, Schülerbuch
UNTERWEGS DEUTSCH 8 *Basis*, Schülerheft
UNTERWEGS DEUTSCH 8 *Basis*, *Fichier du maître*
UNTERWEGS DEUTSCH 8 *Basis und Erweiterung*, Schülerbuch [SB8]
UNTERWEGS DEUTSCH 8 *Basis und Erweiterung*, Schülerheft [SH8]
UNTERWEGS DEUTSCH 8 *Basis und Erweiterung*, *Fichier du maître* [FM8]
UNTERWEGS DEUTSCH 8 Kassetten

UNTERWEGS DEUTSCH 9 *Basis*, Schülerbuch
UNTERWEGS DEUTSCH 9 *Basis*, Schülerheft
UNTERWEGS DEUTSCH 9 *Basis*, *Fichier du maître*
UNTERWEGS DEUTSCH 9 *Basis und Erweiterung*, Schülerbuch [SB9]
UNTERWEGS DEUTSCH 9 *Basis und Erweiterung*, Schülerheft [SH9]
UNTERWEGS DEUTSCH 9 *Basis und Erweiterung*, *Fichier du maître* [FM9]
UNTERWEGS DEUTSCH 9 Kassetten

8.2. Lernziele und Methoden

UNTERWEGS DEUTSCH richtet sich an Westschweizer Schüler im Alter von zwölf bis fünfzehn Jahren im 7. bis 9. Schuljahr. Das Zielpublikum hat schon drei Jahre Deutschunterricht hinter sich. Als Lehrmittel diene der COURS ROMAND, mit dem in der Westschweiz die Kinder vom 4. bis ins 6. Schuljahr Deutsch lernen. Mit UNTERWEGS DEUTSCH 7 wird direkt an SPRECHEN UND LESEN (COURS ROMAND 6. Schuljahr) angeschlossen.

UNTERWEGS DEUTSCH gibt es für 3 Unterrichtsstufen, die aufeinander aufbauen und zeitlich ein Schuljahr umfassen. Wie aus den Untertiteln des Lehrwerks hervorgeht, gibt es je einen kompletten Satz der Versionen *Basis* und *Basis und Erweiterung*. Dabei handelt es sich bei der Version *Basis* um den dreijährigen Grundkurs für Schüler, die nicht auf das Gymnasium vorbereitet werden sollen und bei *Basis und Erweiterung* um einen Kurs, der auf progymnasiale Klassen ausgerichtet ist und dementsprechend in einigen Gebieten etwas weiter führt als die Basisversion (Mehrstoff pro Buch, respektive Schuljahr: 4 Lektionen).

In den Lehrerhandbüchern werden die allgemeinen Zielsetzungen explizit genannt. UNTERWEGS DEUTSCH soll beim Schüler eine positive Erwartungshaltung gegenüber der deutschen Sprache hervorrufen. Der Schüler soll bezüglich Verstehen und Ausdruck in der deutschen Sprache eine gewisse Geschicklichkeit erlangen und erreichen, dass er in der deutschen Sprache die am häufigsten vorkommenden Kommunikationssituationen meistern kann. Schliesslich soll er mit der Lebenswirklichkeit in deutschsprachigen Gebieten konfrontiert werden. Genauere Angaben zu den Lernzielen fehlen. Es wird zum Beispiel bei den Begriffen *Verstehen* und *Ausdruck* nicht auf die Gewichtung zwischen den beiden einerseits und auf die Aufteilung zwischen mündlich und schriftlich andererseits eingegangen. Präzisierungen zu den Fertigkeiten folgen später im Lehrerhandbuch. Um die allgemeinen Zielsetzungen zu erreichen, wird in UNTERWEGS DEUTSCH besonderen Wert auf folgende Punkte gelegt: der Unterricht soll kommunikativ ausgerichtet sein; die Sprache wird als Handlungsmittel betrachtet; die sprachlichen, lexikalischen und syntaktischen Mittel werden in den Dienst der jeweiligen inhaltlichen Themen gestellt; Grammatik als System wird nur behandelt, wenn es für das Gelingen der Kommunikation notwendig ist, d.h. also nur dann, wenn aufgrund fehlenden Grammatikwissens und -könnens ein Erfolg der Kommunikation unmöglich oder zumindest stark gefährdet erscheint.

Neben den allgemeinen Lernzielen sind in diesem Lehrwerk auch die konkreten Lernziele angegeben: für Lehrer und Schüler leicht zugänglich im Schülerbuch auf dem Titelblatt zu jeder neuen Lektion.

8.3. Struktur des Lehrwerks

Das Lehrwerk ist sehr stark gegliedert. Die Vielzahl an scheinbar standardisierten Kapitelüberschriften wirkt verwirrend und erschwert das Zurechtfinden im Lehrwerk. Das Lehrwerk besteht aus drei Jahreskursen mit jeweils Lehrerhandbuch, Schülerbuch und Schülerheft. Jeder Jahreskurs besteht aus 10 (*Basis*) respektive 14 (*Basis und Erweiterung*) Lektionen. Die Lektionen ihrerseits sind in immer gleich benannte Kapitel unterteilt: *Einführung, Bausteine, Bilanz, Anwendung, Hören, Lesen, Intervall*.

Die Kapitel sind grundsätzlich in zwei Kategorien unterteilt. Es gibt vier für die Behandlung obligatorische Teile: *Einführung, Baustein, Bilanz* und *Anwendung*. Die restlichen drei Kapitel *Hören, Lesen* und *Intervall* sind fakultativ. Das Kapitel *Einführung* stellt für den Schüler gleichsam einen Stimulus dar, der ihn anregt oder ihm hilft, in die Lektion einzusteigen. Es handelt sich dabei um einen Text, der schon Bekanntes mit Neuem mischt. Im Kapitel *Baustein* wird dann das Neue genauer dargestellt. Der Schüler erweitert seinen Wortschatz und übt neue grammatische Strukturen.

Die dreiteilige *Bilanz* (Wortschatz, Grammatik und Kommunikation) dient zum einen der Zusammenfassung des neuen Stoffes und zum anderen als lektionsinterner Nachschlageteil. In der *Anwendung* folgen dann nochmals kombinierte Übungen zu den verschiedenen Themen. *Einführung*, *Bausteine*, *Bilanz* und *Anwendung* sind, wie oben schon gesagt, obligatorisch. Auf diese Kapitel beziehen sich auch die gesetzten Lernziele, die eingangs der Lektion formuliert werden. *Einführung*, *Baustein* und *Anwendung* sollen nicht nur vollständig, sondern auch in dieser Reihenfolge behandelt werden.

Anschliessend folgen die Teile, deren Reihenfolge in der Vermittlung nicht mehr strikt einzuhalten ist. Das Kapitel *Hören* schult in erster Linie das Hörverständnis. Im Kapitel *Lesen* wird verstehendes Lesen geschult. Als Nebenprodukte fallen hier natürlich auch die Erweiterung des Wortschatzes und des Wissenshorizontes (u.a. Landeskunde) an. Das Kapitel *Intervall* umfasst Wiederholungen aus vorherigen Lektionen, Landeskunde und einen eher unterhaltenden Teil (Witze, Rätsel etc.). Der im *Intervall* behandelte Stoff hat fakultativen Charakter. Es ist dem Lehrer freigestellt, Themen wegzulassen, respektive andere an ihrer Stelle einzufügen. Am Schluss des Schülerbuches sind eine Übersicht über die behandelte Grammatik sowie ein alphabetisches Verzeichnis des Wortschatzes angefügt, die dem Schüler als Nachschlageinstrument dienen.

Trotz der starren Struktur wirkt das Lehrwerk lebendig. Routine und die daraus resultierende Langeweile kommen nicht auf, da die Kapitel (ausser *Bilanz*) abwechslungsreich gestaltet sind, dies sowohl inhaltlich (Themen), formal (Textsorten, Übungsformen) als auch graphisch (Darstellungen, Zeichnungen, Photos etc.). Auch der Wechsel zwischen Schülerbuch und Schülerheft und die periodisch eingestreuten Übungen ab Tonband tragen zu einem abwechslungsreichen Unterricht bei.

Der Lernrhythmus wird weitgehend vom Lehrer bestimmt (Einsatz von *Lesen*, *Hören* und *Intervall*). Die vier obligatorischen Kapitel einer Lektion sind als Einheit zu betrachten, die zumindest von der Reihenfolge im Unterricht her gesehen nicht variiert werden kann. Die anderen drei Teile der Lektionen sind prinzipiell selbständig und dementsprechend auch isoliert einsetzbar.

Die schon oben angesprochenen Tonbänder bringen Abwechslung in den Unterricht und bieten die Möglichkeit, das Hörverständnis zu schulen. Positiv zu vermerken ist, dass man auf den Bändern verschiedene Sprecher hört. Die leisen, das akustische Verstehen nicht beeinträchtigenden Hintergrundgeräusche in einzelnen Übungen schaffen eine realitätsnahe Atmosphäre. Die gleiche Wirkung hat der Schweizer Akzent der Sprecher für Westschweizer Schüler. Negativ ins Gewicht fallen folgende Punkte: Die Satzmelodien in den Dialogen lassen dieselben oft gekünstelt, unnatürlich erscheinen. Die Stimmen sind für die Personen, die sie repräsentieren, oft zu jung (z.B. Grossmutter in der Gartenwirtschaft (SH7, 116) oder die Ärztin von Rudi (SH7, 150)). Die Übungen *Im Labor* oder *in der Klasse* sind, als 4-Phasen-Übungen konzipiert, ausgesprochen langweilig und von der Sprache her auf teilweise ungenügendem Niveau.

8.4. Unterrichtsorganisation

Das Lehrwerk ist für den lehrerzentrierten Klassenunterricht konzipiert. Es eignet sich schlecht für das Selbststudium, da dem Schüler beispielsweise die Lösungen für die Übungen nicht zugänglich sind. Ebenso finden sich nur im Lehrerhandbuch detaillierte Angaben, wie die Übungen durchzuführen sind (Einzelarbeit, Gruppenarbeit, schriftlich, mündlich, Tonband etc.), in Schülerbuch und -heft finden sich nur Regieanweisungen, die sich meistens nur auf die angestrebte Lösung der Übung beziehen, nicht aber auf die Übungsform.

Die Programmierung des Unterrichts ist verhältnismässig strikt. Da jeweils ein Buch einen Kurs umfasst, der seinerseits ein Schuljahr dauert (ca. 35 Wochen mit 3 Stunden Deutschunterricht pro Woche), kann man leicht ausrechnen, dass so für eine Lektion ungefähr 2-3 (*Basis und Erweiterung*) bzw. 3-4 (*Basis*) Wochen Zeit eingesetzt werden muss, was sich allerdings in der Praxis als zu wenig herausgestellt hat. Für die Planung der einzelnen Lektionen liefert das Lehrerhandbuch detaillierte Angaben.

Für jede Lektion findet der Lehrer einen exakten Plan vor. Eingangs gibt dieser Plan Informationen über die Ausgangssituation zu Beginn der Lektion (thematisch), über die zu erreichenden Ziele und über die zu behandelnden Grammatikthemen. Anschliessend an diesen Lektionsplan folgt eine Übersicht über alle Übungen der Lektion. Sie enthält Angaben zu den Unterrichtsformen, ordnet die Übungen den Zielen und Grammatikthemen zu und verweist auf die einschlägigen Seiten im Lehrerhandbuch und im Schülerbuch bzw. -heft. Diese Übersicht scheint sehr nützlich und für den Lehrer hilfreich.

Das Schülerbuch ist in diesem Lehrwerk das Leitmedium. Von ihm gehen die entsprechenden Impulse für die Übungen aus, in ihm findet der Schüler die nötigen Angaben zu Grammatik und in ihm findet er am Schluss eine zusammenfassende Aufstellung des Vokabulars (*Lexique et structures*). Das Schülerbuch wird bestimmungsgemäss nicht verändert (keine Schreib- oder Zeichenübungen) und kann demnach mehrfach verwendet werden. Ob dies die Verarbeitung als Paperbackausgabe zulässt, ist allerdings fraglich. Meine Prüfexemplare haben jedenfalls der Beanspruchung durch bloss kurzfristigen Gebrauch nur schlecht standgehalten. Dem Schülerbuch als Leitmedium steht das Schülerheft als Zusatzmaterial zur Seite, in dem dann schriftliche Übungen festgehalten werden. Das Schülerheft ist das eigentliche Arbeitsfeld des Schülers, während er sich aus dem Schülerbuch die Stimuli und die Hintergrundinformationen für seine Arbeit holen muss. Sowohl Schülerbuch als auch Schülerheft werden ergänzt durch Tonbänder (2 Kassetten pro Kurs). Dem Lehrer steht für jeden Kurs ein spezielles Lehrerhandbuch zur Seite, dem in einzelnen Fällen auch Texte als Zusatzmaterialien (Kopiervorlagen) entnommen werden können.

Plan des exercices





No	Titre					Objec- tifs	Gram- maire	FM p.	LE p.	CE p.
Einführung: Schule und Schulsachen										
1	Ich, meine Schule, meine Klasse			•	•	1		24		20
2	Mein Nachbar, meine Nachbarin			•		1		24		
3	Schulsachen	•	•	•		2	1	25		21
4	Lernziele							25	7	
Baustein 1: Mobiliar und Schulsachen										
1	Wie heissen diese Sachen?				•	2	1	26		22
2	Übungen zum Wortschatz			•		2	1	26		
3	Ein Nachmittag bei Lukas				•	1	1	26		23
4	Sätze bilden			•			1,2	27		
Baustein 2: Schulfächer										
1	Unser Stundenplan			•	•	3,4	4	27		24
2	Die Uhrzeit		•	•		4	4	28		25,26
Baustein 3: Satzbau, Arbeitsanweisungen										
1	Wortstellung im Satz			•		3	2,3	28	9,10	
2	Jetzt haben wir wieder Schule		•	•		2	2	29	9,10	27
3	In der Schule		•	•	•		2	29	8	
4	Was passt zusammen?		•	•	•	5		29		28
5	Was bedeutet das?		•			5		29		29
Bilanz 1: Wortschatz										
Bilanz 2: Grammatik										
Bilanz 3: Kommunikation										
								29		30
								1-4	29	9,10
								30	11	
Anwendung										
1	Das Fernseh-Programm		•	•		4		30	12	
2	Silvia im Clown-Kostüm		•	•	•	3,5		31		31
3	Zwei Briefe		•		•	1,3		31		32
Hören										
1	Am Telefon	•			•			31		33
2	Im Aufgebenheft	•	•		•	3,5		31		34
Lesen										
Auf dem Schulweg										
								32		35


Fig. 78: UNTERWEGS DEUTSCH 7 Basis und Erweiterung: Beispiel für eine Lektionübersicht im Lehrerhandbuch

Das Lehrerhandbuch (es trägt inkonsequenterweise als einziger Bestandteil den französischen Titel *Fichier du maître*) wird dem Lehrer in Form von losen Blättern, bestimmt zum Einordnen in ein Ringbuch, abgegeben. Das scheint eine praktische Lösung zu sein, die dem Lehrer erlaubt, ohne Probleme eigene Materialien einzufügen. Die Gliederung des Lehrerhandbuches weist eine klare Struktur auf. Dem Inhaltsverzeichnis folgt eine Einführung ins Lehrwerk mit allgemeinen, rein organisatorischen, aber auch mit methodisch-didaktischen Hinweisen zum Gebrauch. Anschliessend folgen die Angaben zu den einzelnen Lektionen, die sehr detailliert alle Texte und Übungen aus SB und SH enthalten, dies neben Übungen (und Lösungen), die nur im FM zu finden sind.

8.5. Sprachdidaktische Konzeption

Das Lehrwerk ist kommunikativ angelegt: "L'orientation communicative d'UNTERWEGS DEUTSCH [...] apparaît à travers tout l'ouvrage" (FM7, VI). Es wird dem Lehrer nachdrücklich empfohlen, bei der Übungsauswahl und der Unterrichtsgestaltung den kommunikativen Aspekt der Sprache über alles andere zu stellen. Auch allfällige Zusatzübungen, die der Lehrer in den Unterricht einbringen will, sollen sich der kommunikativen Konzeption unterordnen. Die Schülerleistungen in einer Übung sollen immer in erster Linie danach beurteilt werden, ob die Kommunikation 'geglückt' ist. Dabei wird es als natürliche Entwicklung angesehen, dass die Schülerleistungen in der Sprachproduktion hinter denen der Rezeption zurückbleiben.

Im Lehrerhandbuch findet der Lehrer zu jeder Übung konkrete Angaben über die Gestaltung der Übung.

CE p. 20	1	Ich, meine Schule, meine Klasse			
		Objectif: Se situer par rapport à son école et à sa classe.			
		● En guise d'introduction, le maître pourra inciter quelques élèves à venir au tableau et à y inscrire tous les mots connus qui ont trait à l'école.			
		En voici les principaux:			
		Schule (haben)	raten	malen	schneiden
		Primerschule	sag mir!	Farben	zeigen
		Sekundarschule	richtig	kleben	fertig
		Schulreise	falsch	Leim	Fenster
		Ferien	kennen	Klasse	Bleistift
		fragen	schreiben	Maske	Montag
		lesen	Buch	singen	Dienstag
		auf Deutsch	Papier	sitzen	Mittwoch ...
		verstehen	brauchen	Stuhl	ich möchte
		ich weiss	basteln	Tisch	spielen

- Le haut de la p. 20 du CE, laissé blanc, permet à l'élève d'y tracer une esquisse de son école ou d'y coller la photocopie en petit format d'un dessin du bâtiment.
- L'élève pourra y porter la mention: *Hier ist mein Klassenzimmer.*
- Le maître fait observer, à l'aide de quelques exemples, comment l'allemand transforme des noms masculins en féminins, à l'aide du suffixe *-in*. P. ex. *Schüler - Schülerin, Lehrer - Lehrerin.*
- L'élève inscrit sur la fiche du bas de la page une partie du nouveau vocabulaire.

Fig. 79: UNTERWEGS DEUTSCH *Basis und Erweiterung*: Beispiel für die Angaben zur Übungsgestaltung im Lehrerhandbuch

Die Texte und Bilder im Schülerbuch und im Schülerheft sowie die Stimuli von den Tonbändern ergeben zusammen mit den zahlreichen Anregungen im Lehrerhandbuch (viele Ideen, Fragen etc., um die Kommunikation in Gang zu bringen) eine gute Voraussetzung für kommunikativen Sprachunterricht.

Ein ungelöstes Problem stellt die Evaluation der Schülerleistungen dar. Schulleistungen müssen in unserem Schulsystem bewertet, d.h. benotet werden. Ist aber Kommunikation objektiv bewertbar? Das Lehrerhandbuch versucht, dem Lehrer in Form einer Kriterienliste (vgl. Fig. 80) zur Bewertung der kommunikativen Leistungen der Schüler zu helfen. Diese Liste schlägt folgende Kriterien vor: Erfolg der Kommunikation (ganz / teilweise / gar nicht), Angemessenheit der Sprache an die Situation (Stilhöhe, Mittel), Genauigkeit des Inhalts, Reichhaltigkeit des Inhalts, Sprachfluss, Einsatz von Vokabular und Syntax, Aussprache (Artikulation / Intonation/ Akzentuierung), Originalität, grammatische Korrektheit etc..

Dans la pratique scolaire, il convient aussi d'évaluer l'acquisition d'objectifs partiels (vocabulaire, syntaxe, etc.). Cette forme d'évaluation, primordiale jusqu'à ce jour, n'est pas à abandonner, mais s'ajoute simplement à la vérification des quatre aptitudes fondamentales.

On trouve dans le fichier du maître, marqués du signe T, des exercices dont la forme conviendrait à un test.

L'appréciation de l'expression orale pose quelques problèmes: il s'agit de l'évaluer le plus objectivement possible, tout en maintenant l'investissement en temps et en moyens à un niveau raisonnable.

Voici quelques possibilités d'améliorer l'objectivité:

- fixer des critères d'appréciation connus des élèves et aisément observables (pratiquement, on ne peut tenir compte que de deux ou trois de ces critères simultanément). Critères possibles:
 - réussite de la communication (totale/partielle/nulle)
 - adéquation du langage à la situation (forme de politesse, formes familières...)
 - exactitude du contenu
 - richesse du contenu
 - fluidité du langage

- vocabulaire et syntaxe utilisés
- prononciation (articulation/intonation/accentuation)
- originalité
- correction grammaticale du langage
- ...
- évaluation par plusieurs personnes (autres maîtres/élèves)
- enregistrement des productions, ce qui permet la répétition de l'observation par une ou plusieurs personnes.

Cette évaluation peut être pratiquée dans plusieurs situations:

- jeux de rôles préparés ou improvisés
- exprimer son opinion sur un sujet (avec ou sans préparation)
- donner des explications
- entretiens individuels (avec le maître)
- répondre à des questions
- relater une histoire
- résumer un texte
- ...

Fig. 80: UNTERWEGS DEUTSCH: Vorschläge zur Leistungsevaluation

Weiter werden zur Bewertung noch zwei sehr zeitintensive Möglichkeiten vorgeschlagen: die Bewertung durch mehrere Personen (andere Lehrer oder Mitschüler) und die Tonbandaufnahme. Für alle vorgeschlagenen Testversionen können verschiedene Situationen als Ausgangslage gewählt werden: vorbereitete oder improvisierte Rollenspiele, Abgabe eines Statements zu einem bestimmten Thema, Erklärungen geben, individuelles Gespräch mit dem Lehrer, Fragen beantworten, Geschichten nacherzählen, Texte zusammenfassen etc.. Diese Vorschläge sind gut und zum Teil hilfreich. Sie helfen aber meines Erachtens dem Lehrer nicht bei seinem Hauptproblem. Es ist organisatorisch äusserst anspruchsvoll, zeit- und arbeitsintensiv, für diese Art von Unterricht sinnvolle (lernziel- und adressatengerechte) und einigermaßen objektiv bewertbare Prüfungen zusammenzustellen und durchzuführen. Es genügt in diesem Bereich nicht, im Lehrerhandbuch einzelne Übungen mit einem "T" zu markieren und damit dem Lehrer zu signalisieren, dass dieser Übungstyp als Test geeignet wäre. In diesem Bereich wären Zusatzmaterialien über die Evaluation der Sprachleistungen im kommunikativen Unterricht für den Lehrer ein hilfreiches Instrument, besonders da diese Konzeption des Sprachunterrichts für den grössten Teil der Lehrer selber wohl neu und fremd sein dürfte. Diesem Bedürfnis ist das IRDP (Institut de recherches et documentation pédagogique²) nachgekommen und hat Testserien ausarbeiten lassen, die zur Zeit in der Erprobungsfassung vorliegen (Bovet, 1988ff.).

Ganz im Dienste der kommunikativen Konzeption des Lehrwerks stehen auch die intendierten Fertigkeiten: "Compréhension et expression orales et écrites sont exercées tout au long des leçons" (FM7, III). Zwar nicht verbindlich, aber doch als Empfehlung werden den verschiedenen Fertigkeiten Koeffizienten zugeordnet, denen man beim Gebrauch des Lehrwerks sowie bei der Evaluation

der Schülerleistungen bezüglich Häufigkeit Rechnung tragen sollte: Hörverständnis (8), Sprechen (7), Leseverständnis (4) und Schreiben (3). Was diese Koeffizienten genau bedeuten, ist nirgends beschrieben. Woher die Einteilung in Zweiundzwanzigstel kommt, geht aus dem Lehrerhandbuch ebensowenig hervor wie die Antwort auf die Frage, was der Lehrer mit diesen Zahlen letztlich anfangen soll. Eine Überprüfung anhand von UNTERWEGS DEUTSCH 7 *Basis und Erweiterung* ergab, dass sich diese Zahlen nicht auf die Übungsanzahl beziehen können. Aus der Auszählung der Übungen zu den einzelnen Fertigkeiten resultierten folgende Zahlen:

<u>Fertigkeit</u>	<u>Übungsanzahl</u>	<u>effektiver Koeffizient</u>	<u>Sollkoeffizient nach FM</u>
Hörverständnis	43	2	8
Sprechen	147	6	7
Leseverständnis	93	4	4
Schreiben	217	10	3
	—	—	—
Total	<u>500</u>	<u>22</u>	<u>22</u>

Fig. 81: UNTERWEGS DEUTSCH 7 *Basis und Erweiterung* : Fertigkeiten

Die Übungsanzahl ist nicht absolut zu verstehen. Wenn eine Übung mehrere Fertigkeiten schult, wurden diese auch einzeln gezählt. Somit stimmt die Totalzahl in der Kolonne *Übungsanzahl* nicht mit der effektiv in UNTERWEGS DEUTSCH 7 *Basis und Erweiterung* vorkommenden Anzahl Übungen überein. Um einen Vergleich zwischen den Angaben im Lehrerhandbuch und den im Lehrwerk anzutreffenden Zahlen zu ermöglichen, wurden die ausgezählten Übungen zu den verschiedenen Fertigkeiten ebenfalls in Zweiundzwanzigstel umgerechnet. Der Vergleich der Kolonnen *Koeffizient* und *Sollkoeffizient* zeigt, dass gegenüber den Angaben im Lehrerhandbuch deutliche Abweichungen festzustellen sind. So kommen viermal zu wenig Übungen zum Hörverständnis vor, während die Zahl der Übungen zum Schreiben (schriftliche Übungen) etwas mehr als dreimal zu hoch ist. Die Koeffizienten zum Leseverständnis und zum Sprechen (mündliche Übungen) stimmen ungefähr überein.

Ist die Bedeutung dieser Koeffizienten zeitlich zu verstehen? Auf acht Einheiten Hörverständnis sollen sieben Einheiten Sprechen, vier Leseverständnis und drei Schreiben kommen. Wie sich ein allfällig zeitlich ausgerichtetes Verständnis der Koeffizienten im praktischen Unterricht bewerkstelligen und kontrollieren lässt, wird nicht deutlich. Laut Lehrerhandbuch widerspiegeln diese Koeffizienten die Gebrauchsfrequenz der vier Fertigkeiten in jeder Kommunikationssprache ("langue de communication" (FM7, VI)), wobei nicht deutlich gemacht wird, was unter *Langue de commu-*

nication zu verstehen ist. Es werden alle Fertigkeiten gleichzeitig aber nicht gleichmässig ausgebildet. Die dadurch erreichte Intensität der Ausbildung kann im Hinblick auf die Lernziele als angemessen beurteilt werden. Auf die mit dem kleinsten Koeffizienten ausgestattete Fertigkeit, das Schreiben, wird im Lehrerhandbuch (FM7, VI) noch speziell eingegangen. Die Anzahl der effektiven Schreibübungen (Aufsatz in irgendeiner Form) ist im Lehrwerk bewusst gering gehalten. Es wird dem Lehrer die Freiheit eingeräumt, in jeder Phase des Unterrichts selber Schreibübungen (Verfassen von kleinen Texten, Zusammenfassungen etc.) einzustreuen, sofern er es als nötig und sinnvoll erachtet. Die Auszählung in UNTERWEGS DEUTSCH 7 *Basis und Erweiterung* ergab, dass von den 217 schriftlichen Übungen 35 dem freien Schreiben gewidmet sind, was rund 16% entspricht.

Der Stoff wird in diesem Lehrwerk im Prinzip linear vermittelt, d.h. die neuen Wissens Elemente werden gleichsam wie Bausteine aneinandergefügt (vgl. die Kapitelüberschrift *Baustein*), wobei einer auf dem anderen aufbaut, ohne dass das gleiche Kapitel mehrmals zur Sprache käme. Die dabei beabsichtigten Lernschritte sind stufengerecht. Die linear ausgerichtete Progression kann demnach als angemessen bezeichnet werden.

8.6. Übungen

Die Übungsformen sind vielfältig. Neben den gängigen Übungsformen wie Umformung, Ersetzen, Fragen beantworten, Gegenstände benennen, Lücken füllen etc. sind auch originelle zu finden wie z.B. Sprechblasen füllen oder ein "Flexionsslalom" (SH7, 169). Neben den positiven Beispielen muss man auch das Vorkommen von negativen erwähnen, beispielsweise realitätsferne Übungen (z.B. SH7, 19 oder 86) oder solche, die nicht funktionieren (z.B. SH7, 6). Die Übungsanleitungen sind manchmal etwas knapp (z.B. SH7, 173), was allfälliges Selbststudium deutlich erschwert. Ebenfalls ungünstig für das selbständige Arbeiten mit Schülerbuch und -heft wirkt sich die Tatsache aus, dass in beiden klare Anweisungen über die anzuwendenden Sozialformen fehlen. Über diese Informationen verfügt nur der Lehrer.

Eine exemplarische Untersuchung der Übungen in UNTERWEGS DEUTSCH 7 *Basis und Erweiterung* ergab bezüglich Übungsformen folgendes Bild:

<u>Übungsform</u>	<u>Anzahl</u>	<u>Prozent</u>
Zuordnen	49	23.7 %
Lückentext	33	15.9 %
Wortschatz	15	7.3 %
Spiel / Rätsel	13	6.3 %

Diverse	12	5.8 %
Diskussion	12	5.8 %
Rollenspiel	11	5.3 %
Umformen	10	4.8 %
Raster	8	3.9 %
Bildbeschreibung	8	3.9 %
Erzählen	7	3.4 %
Frage / Antwort	7	3.4 %
Benennen	6	2.9 %
Kettenübung	5	2.4 %
Aufzählen	3	1.4 %
Bildergeschichte	3	1.4 %
Korrigieren	3	1.4 %
Aufsatz	2	1.0 %
	—	—
Total	207	100.0 %

Fig. 82: UNTERWEGS DEUTSCH 7 *Basis und Erweiterung*: Übungsformen

Die Totalzahl der Übungen differiert von der weiter unten angegebenen Anzahl Übungen. Diese Differenz kommt daher, dass hier Lese- und Hörverständnisübungen nicht berücksichtigt sind. Da diese beiden Fertigkeiten gemäss der sprachdidaktischen Ausrichtung des Lehrwerks besonders wichtig sind, sollen sie hier in einem speziellen Abschnitt behandelt werden.

Zuerst einige Bemerkungen zur Einteilung in die verschiedenen Gruppen: Neben den gängigen Übungsformen wie Lückentexte oder Zuordnungs- und Umformungsübungen wurden auch Kategorien gebildet, deren Inhalt kurz umschrieben werden muss. Diverse: Unter diese Kategorie fallen diejenigen Übungstypen, die nur sehr selten vorkommen, respektive nicht genau einzuordnen sind. Es finden sich unter dieser Kategorie Übungen wie eine Postkarte oder einen Brief schreiben, ein Interview machen, Zusammenfassen, Sprechblasen füllen, eine Umfrage machen, ein Diktat schreiben etc. Die Einteilung in die verschiedenen Kategorien konnte nicht immer nach objektiven Kriterien erfolgen. Besonders in Übungen, wo mehrere Formen kombiniert sind, fällt die Entscheidung manchmal schwer. In solchen Fällen wurde zugunsten der dominierenden Übungsform entschieden. Rasterübungen: Übungstyp, bei dem der Schüler nach bestimmten Regeln einen vorgegebenen Raster ausfüllen muss (frz. *grille*) (z.B. SH7, 75). Kettenübung: Übungstyp, bei dem durch die Übungsanlage eine Kettenreaktion hervorgerufen wird. So werden zum Beispiel von einem Schüler Fragen gestellt und vom nächsten beantwortet, der seinerseits wiederum eine Frage an einen nächsten Schüler stellt usw. (z.B. FM7, 255; SB7, 141; SH7, 229). Aufzählen: Die Schüler sollen gleichsam ein 'Wissensinventar' erstellen, d.h. sie sollen zu einem bestimmten Gebiet z.B. alle ihnen bekannten Wörter zusammentragen, wobei sie allenfalls noch Hilfsmittel wie Wörterbücher beziehen dürfen (z.B. FM7, 212).

Bei der Betrachtung der oben zusammengestellten Zahlen fällt die Dominanz der Zuordnungsübungen und der Lückentexte auf. Die hohe Anzahl Übungen, die diese zwei Typen zusammen darstellen (fast 40%), kann mit der kommunikativen Ausrichtung des Lehrwerks gerechtfertigt werden, da diese Mechanismen wohl auch im realen Sprachgebrauch eine bedeutende Rolle spielen. Wenn aber von dieser Überlegung ausgegangen wird, erstaunt doch die geringe Anzahl Umformungsübungen. Dieser Aspekt des Sprachproduktionsprozesses scheint mir hier zu kurz zu kommen. Gerade im Hinblick auf die Kommunikation ist die Bedeutung des schöpferischen Elementes, d.h. aus schon bekannten Strukturen neue zu kreieren, nicht zu unterschätzen und verdient mehr Beachtung. Es finden sich insgesamt 43 Hörverständnis- und 93 Leseverständnisübungen im untersuchten UNTERWEGS DEUTSCH 7 *Basis und Erweiterung*. Bei einer totalen Übungszahl von 377 machen diese zusammen 136 Übungen doch den respektablen Anteil von rund 36 % aus. Diese Übungstypen wurden nicht in die obenstehende Zusammenstellung aufgenommen, weil sie meistens in Kombination mit anderen Übungsformen auftreten. So wird das Verständnis z.B. mit Lückentexten, Zuordnungs-, Korrektur- und Rasterübungen sowie in Rollenspielen oder Diskussionen geprüft. Es kommt aber auch vor, dass vom Lehrer oder vom Buch Kontrollfragen gestellt werden, die der Schüler beantworten soll.

Über den Nutzen der einzelnen Übungen gibt der Lektionsplan im Lehrerhandbuch gezielte Informationen. Grundsätzlich sind die Übungen so angelegt, dass in der gleichen Übung gleich mehrere Aspekte geübt werden können (Grammatik, Wortschatz, Aussprache etc.). Auch hier fehlen dem Schüler die nötigen Angaben in seinen Unterlagen, um Übungen zu bestimmten Themen zu finden. Eine synoptische Zusammenstellung am Schluss des Buches wäre hilfreich.

Gut gelungen scheint mir die Verflechtung zwischen Übungen und Informationsteil. Die Übungen sind eingebettet in Texte und Lernstoff, mit denen sie eine Einheit bilden. Die übergangslosen Wechsel tragen viel zum oben schon erwähnten angenehmen Lernrhythmus bei.

Übersetzungen sind in diesem Lehrwerk absichtlich nicht in das Übungsprogramm aufgenommen. Es wird nur auf dieses Mittel zurückgegriffen, wenn für Erklärungen (Grammatik, Wortschatz) alle anderen Techniken nicht zum Erfolg führen, d.h. wenn die Kommunikation anders nicht herzustellen ist. Es soll dadurch verhindert werden, dass die Schüler - wie oft in 'übersetzenden' Lehrwerken der Fall - sich daran gewöhnen, jedes neue Sprachelement automatisch in ihre Muttersprache zu übersetzen.

Besondere Beachtung verdient das Übungsangebot auf den Tonbändern. Hier fallen vor allem die extremen Qualitätsschwankungen auf, die teils den Text als solchen, teils seine Präsentation (Intonation, Sprecher) betreffen. Im Überblick kann man sagen, dass die Qualität der Bänder von UNTERWEGS DEUTSCH 7 über 8 auf 9 hin zunimmt. Es sei hier positiv vermerkt, dass in UNTERWEGS DEUTSCH 9 die langweiligen 4-Phasen-Übungen, die in Band 7 und 8 noch rund 29% der Texte auf den Bändern darstellen, ebenso verschwinden wie die Rubrik *Im Labor oder in der Klasse*.

Bei der exemplarischen Untersuchung von *UNTERWEGS DEUTSCH 7 Basis und Erweiterung* ergaben sich bezüglich Übungsverteilung folgende Zahlen: In den untersuchten 14 Lektionen fanden sich 377 Übungen, was einem Durchschnitt von 27 Übungen pro Lektion entspricht. Dabei wurden alle Übungsformen einbezogen, auch diejenigen, die z.B. unter *Bilanz 1* figurieren (Wortschatz), obwohl diese nicht eigentlich als Übungen ausgezeichnet sind. Die Übungen sind folgendermassen auf die drei eine Einheit bildenden Bücher verteilt:

<u>Lehrwerksteil</u>	<u>Anzahl Übungen</u>	<u>Prozent</u>
Schülerheft	223	59 %
Lehrerhandbuch	86	23 %
Schülerbuch	68	18 %
	—	—
Total	377	100 %

Fig. 83: *UNTERWEGS DEUTSCH 7 Basis und Erweiterung*: Verteilung der Übungen auf die Lehrwerksteile

Fast ein Viertel der Übungen befindet sich in dem für Schüler unzugänglichen Lehrerhandbuch. Ein Vorteil dieser Anordnung ist, dass der Lehrer dem Schüler ab und zu etwas bieten kann, was er nicht schon durch Vorausblättern in seinen Unterlagen entdecken konnte.

Bei genauerer Betrachtung der Lektionspläne, die den Lektionsinhalten im Lehrerhandbuch vorangestellt sind, können einige Ungenauigkeiten festgestellt werden.

Über die Zuweisung der einzelnen Übungen unter die verschiedenen Fertigkeiten Hörverständnis, Leseverständnis, Sprechen und Schreiben (getrennt in schriftliche Übungen und freies Schreiben) kann man diskutieren. Es sollen hier nur einige grundsätzliche Punkte angesprochen werden. Meiner Meinung nach sind die Wortschatzübungen unter *Bilanz 1* als Übungen zu bezeichnen. Es handelt sich dabei um Zuordnungsübungen, die, der Strategie des Lehrwerks folgend, eine wichtige Rolle einnehmen. Demnach sollten alle diese Übungen in der Kolonne *schriftliche Übungen* einen Punkt erhalten. Die Zuweisung unter *schriftliche Übung* und *freies Schreiben* kann Probleme stellen, weil eine eindeutige Einordnung nicht überall möglich ist.

Bezüglich der Zuweisung unter die Fertigkeiten können diverse eindeutige Fehler oder Unterlassungen festgestellt werden. Abgesehen von der Ergänzung bei der Wortschatzübung in jeder Lektion und den teilweise strittigen Zuweisungen in den letzten beiden Kolonnen wurden im FM7 insgesamt 12 fehlende oder falsche Punkte gefunden, also durchschnittlich fast bei jeder Lektion ein Fehler.

Für eine effiziente Arbeit mit dem Lehrerhandbuch sind ebenfalls die relativ zahlreichen Druckfehler in diesen Lektionsplänen hinderlich. So wurden im untersuchten Lehrerhandbuch 8 fehlende oder falsche Seitenangaben festgestellt. Die Abweichungen sind minimal, aber unnötig und lästig für den Benutzer sind sie allemal.

No	Titre						Objec- tifs	Gram- maire	FM p.	LE p.	CE p.
Einführung											
1	Was machst du in der Freizeit?	•		•			1.2		44		
2	Was machen wir?						1.3		44	17	
3	Beat, Anita oder Karl?					•		45	45	17	41
4	Lernziele							45	45	16	
Baustein 1: Wohin möchtest du?											
1	Wohin kann man gehen?			•			3	1	45	18	
2	Der Wochenplan			•		•	3	1	45		42
3	Was machen wir morgen?			•			3.4	1	49	18.19	
Baustein 2: Aktivitäten in der Freizeit											
1	Was machen die Leute in ihrer Freizeit?			•		•	1		48	20	43
2	Meine Freizeit					•	1.2	1	47		44
3	Meine Hobbys				•		1.2	1	47	20	45
Baustein 3: Possessivpronomen (sein/ihr)											
1	Fitis grosse Tat	•				•	5	2	47	21	46
2	Sein oder ihr?					•	5	2	47		46
3	Wer hat seinen Bleistift?	•					5	2	47		
Bilanz 1: Wortschatz											
Bilanz 2: Grammatik											
							3.5	1.2	48	22.23	47.48
Anwendung											
1	Was machst du gern? Und was brauchst du dazu?			•			1	1.2	48		
2	Was mir gefällt			•			1.2	1.2	49		
3	Wer ist das?			•			5	2	49		
4	Hoppl ins Wasser!					•	3	1	49		49
5	Wer ist es?			•			1		49		50
Hören											
1	Was bin ich?	•				•			49		51
Lesen											
1	Ferien auf dem Bauernhof		•			•			50	24	52
2	Freizeitarbeit		•						51	25	

Fig. 84: UNTERWEGS DEUTSCH: Beispiel für einen Lektionsplan

In einem Lehrwerk mit kommunikativer Ausrichtung muss meiner Ansicht nach den in den Übungen angewandten Sozialformen besondere Bedeutung zugemessen werden. Die exemplarische Untersuchung von *UNTERWEGS DEUTSCH 7 Basis und Erweiterung* ergab folgendes Zahlenmaterial:

<u>Sozialform</u>	<u>Anzahl Übungen</u>	<u>Prozent</u>
Einzelarbeit	262	69.5 %
Lehrer mit Schüler	53	14.0 %
Partnerarbeit	38	10.1 %
Gruppenarbeit	24	6.4 %
	—	—
Total	<u>377</u>	<u>100.0 %</u>

Fig. 85: *UNTERWEGS DEUTSCH 7 Basis und Erweiterung*: Sozialformen

Diese Zusammenstellung berücksichtigt nur das rein zahlenmäßige Verhältnis der Sozialformen zueinander. Der ebenso wichtige zeitliche Aspekt kann nicht berechnet werden, da das Lehrwerk dazu keine Berechnungsgrundlagen bietet. Auch wenn über den zeitlichen Anteil der verschiedenen Sozialformen im Unterricht nichts Schlüssiges ausgesagt werden kann, ist es doch möglich, aufgrund der vorliegenden Zahlen einige Überlegungen anzustellen. Vor dem Hintergrund der kommunikativen Ausrichtung des Lehrwerks erstaunt der mit fast 70 % sehr hohe Anteil derjenigen Übungen, bei denen der Schüler allein arbeitet. Aufgrund dieser deutlichen Dominanz darf wahrscheinlich ohne grosses Risiko geschlossen werden, dass bezüglich zeitlichem Aufwand diese Sozialform wohl ebenfalls die erste Stelle einnimmt. An diesem Punkt ist die Frage berechtigt, was angesichts dieser Zahlen unter *kommunikativ* zu verstehen ist. Messen wir der Interaktion zwischen Lehrer und Schüler den gleichen kommunikativen Wert bei wie der Zweier- und Gruppenarbeit, so kommen wir doch auf einen Anteil von rund 30 %. Wenn nun auch noch der sicher deutlich grössere Zeitaufwand bei Zweier- und Gruppenarbeit berücksichtigt werden soll, verschiebt sich bei der Betrachtung der zeitlichen Verhältnisse die Sachlage sicherlich noch um ein ganzes Stück zugunsten der kommunikativeren Sozialformen.

8.7. Motivierung / Aktivierung der Lernenden

Meiner Meinung nach müssten die Schüler gerne mit diesem Lehrwerk arbeiten. Vom *COURS ROMAND* her schon an die kommunikative Konzeption gewöhnt, sollte ihnen diese freie Art,

Deutsch zu lernen, eigentlich auch im Jugendlichenalter zuzagen. Die Aufmachung des Lehrwerks sowie die inhaltlichen Aspekte der Texte sind zusammen mit dem Lernrhythmus positive Voraussetzungen für einen Erfolg.

Die Aktivierung der Schüler dürfte dank der kommunikativen Ausrichtung des Lehrwerks keinerlei Probleme stellen. Es wird im Lehrerhandbuch (FM7, VI) ausdrücklich darauf hingewiesen, dass die zur Verfügung stehende Zeit angemessen zwischen Schülern und Lehrer aufgeteilt werden soll. Der Lehrer soll sich in seinen Ausführungen möglichst auf das Wesentliche beschränken, damit die Schüler möglichst viel zum Sprechen kommen. Die Schüler zum Sprechen anzuregen sollte für den Lehrer angesichts des vielfältigen Angebots an Sprechmöglichkeiten, die durch das Lehrwerk erzeugt werden, kein Problem darstellen, umso mehr als ihm im Lehrerhandbuch noch zusätzliche Anregungen angeboten werden.

8.8. Deutsch

Das Lehrwerk vermittelt deutsche Standardsprache. Im Rahmen der landeskundlichen Teile wird auf Regiolekte eingegangen (z.B. Schweizer Dialekte). Im Wörterverzeichnis am Schluss des Schülerbuchs werden schweizerische Ausdrücke mit *CH* gekennzeichnet, wobei bei der Vergabe der Markierung *CH* für Helvetismen sowohl bezüglich sachlicher Richtigkeit als auch bezüglich Konsequenz in der Durchführung (z.B. Unstimmigkeiten zwischen den einzelnen Bänden von UNTERWEGS DEUTSCH) unbedingt exakter hätte gearbeitet werden sollen. Weiter wird leider darauf verzichtet, näher auf die Jugendsprache einzugehen, obwohl dies gerade im Hinblick auf die kommunikative Ausrichtung des Lehrwerks wünschenswert wäre.

Cervelas:	kommt in den Wörterverzeichnissen von SB7, SB8 und SB9 vor, ist aber nur in SB9 als Helvetismus gekennzeichnet
Rahn:	kommt in den Wörterverzeichnissen von SB7, SB8 und SB9 vor, ist aber nur in SB8 und SB9 als Helvetismus gekennzeichnet
Luftseilbahn:	kommt in den Wörterverzeichnissen von SB8 und SB9 vor, ist aber nur in SB8 als Helvetismus gekennzeichnet
Match:	kommt in den Wörterverzeichnissen von SB7, SB8 und SB9 vor und wird in allen als Helvetismus gekennzeichnet. In SB9 betrifft der Helvetismus allerdings nur noch das Genus.

Fig. 86: UNTERWEGS DEUTSCH: Beispiele für die Inkongruenz in der Behandlung von Helvetismen in den Wörterverzeichnissen

Die Qualität der Sprache lässt allerdings teilweise zu wünschen übrig. In erster Linie die Dialogtexte in den Übungen *Im Labor oder in der Klasse* und die Arbeitsanweisungen werden in zum Teil ungenügendem, unüblichem Deutsch präsentiert. Als Beispiele sollen hier einige Arbeitsanweisungen mit dem Verb *schreiben* dienen.

- "Schau das Bild an und schreib die Namen!" (SH7, 6)
- "Schreib die Antworten!" (SH7, 114)
- "Schreib die Wörter!" (SH7, 22)
- "Schreib die Artikel ein, eine, einen!" (SH7, 23)
- "Und was machst du? Schreib es!" (SH7, 44)
- "Schau das Bild an und schreib die Namen!" (SH7, 6)
- "Was kann man sagen? Schreib die richtige Nummer!" (SH7, 28)
- "Schreib hier, was du machst!" (SH7, 42)

Zur Textauswahl lässt sich sagen, dass eine erstaunlich grosse Anzahl Texte authentisch sind oder sich authentisch geben. Es kommen authentische Texte gleichaltriger Deutschschweizer vor, die zusammen mit den angepassten oder authentischen Gebrauchstexten natürlich, frisch und anregend wirken. Bei den literarischen Texten kommen neben sehr guten, geeigneten Beispielen (z.B. "Der Verkäufer und der Elch" von Franz Hohler (SB8, 105)) auch solche vor, wo an deren Authentizität gezweifelt werden kann. Wenn man zum Beispiel die Buchstaben im Namen des Autors Greg Nauze (u.a. "Stecknadelgeschichte" (SB8, 133f.)) ein bisschen umstellt, kommt man auf René Zaugg, seines Zeichens Mitautor von UNTERWEGS DEUTSCH. Aus Marga Schedler ("Der Poltergeist auf dem Dachboden" (SB8, 166f.)) liesse sich - allerdings blieben dabei die Buchstaben L und E übrig - der Name Edgar Marsch herstellen, ebenfalls Mitautor von UNTERWEGS DEUTSCH. Wenn diese Buchstaben-Spielereien effektiv den Weg zu den wahren Autoren dieser Texte weisen, müsste man daraus schliessen, dass hier zum Teil eigens für das Lehrmittel hergestellte Texte als authentische angegeben werden. So kann zum Beispiel im 'authentischen' Text von Marga Schedler eine auffällige Häufung von Relativsätzen beobachtet werden. Zufälligerweise werden im Grammatikteil derselben Lektion gerade die Relativsätze behandelt...

Von der Thematik her sind die Texte unter gewissen Vorbehalten sicher als aktuell, interessant, adressatengerecht und zum Teil auch lehrreich einzustufen. Eine Auswahl der Themen: Freizeit, Wohnen, Post, Einkaufen, Unfall, Restaurantbesuch, Wald, Umweltverschmutzung, Sport, Raumfahrt, Berufe etc. Bei den Lesetexten kann man mit Grund darüber diskutieren, ob z.B. Texte über Eskimos oder Dinosaurier (SB7, 34/121) nicht durch Themen ersetzt werden könnten, die der deutschsprachigen Kultur näher stehen. Die 'Kriminalgeschichten' (z.B. SB7, 21/101 und SB8, 28f.) gehören wohl nicht zum Aufregendsten, was dieses Genre zu bieten hat, besonders wenn man in Betracht zieht, was diesbezüglich Schülern in diesem Alter heutzutage im Fernsehen angeboten wird. Nebenbei bemerkt, glaube ich nicht, dass der Durchschnittsschüler in der Schweiz derart häufig mit Kriminalität in Kontakt kommt, dass die Anzahl Kriminalgeschichten durch die Realität gerechtfertigt schiene. Wenn es schon Diebstahl sein muss, wäre dies eine Gelegenheit zu behandeln, was der Schüler tun muss, wenn ihm im deutschsprachigen Raum beispielsweise das Fahrrad

gestohlen wird. (Polizei, Versicherung etc.). Positiv hervorzuheben sind die Texte, die Ideen zu eigenen Unternehmungen vermitteln: z.B. Aktion sauberer Wald (SB7, 112), Klassenaustausch (SB8, 21ff./128f.) oder Schulfest (SB8, 193ff.).

Soweit zum Inhalt. Die Form, die Texte selber, sind meines Erachtens teilweise nicht adressatengerecht, was die Akzeptabilität einschränkt. Die Dialoge, die sich oft im Kapitel *Einführung* befinden und dort als Stimulus für den Einstieg in eine neue Lektion dienen sollten (in UNTERWEGS DEUTSCH 7 *Basis* z.B. in 4 von 10 Kapiteln), sind eher mühsam und wirken gemacht, aus Einzelsätzen zusammengesetzt und nicht einem realen Gespräch entnommen. Die Sprachmelodie wirkt unnatürlich, die Gespräche überhaupt nicht spontan. Auf den Tonbändern hat man teilweise den Eindruck, dass gewisse Intonationsprobleme der Sprecher direkt mit der Textqualität zusammenhängen. Unsinnige Sätze, die man selber nie so oder in diesem Zusammenhang sagen würde, kann man kaum sinnvoll betonend vorlesen. Das macht den Sprechern offensichtlich Mühe. Die schlechten Beispiele findet man vorwiegend in UNTERWEGS DEUTSCH 7 (z.B. in den Lektionen 2, 7, 8, 9, 11 und in den *Intervallen* B, C, D, H und K). In den Bänden 8 und 9 konnte die Qualität der Tonbandtexte gesteigert werden.

8.9. Grammatik

Die Grammatik wird zwar ausdrücklich in den vom Lehrmittel intendierten Unterricht einbezogen, sie ist aber den kommunikativen Zielen des Lehrwerks klar untergeordnet. Wohl hat die Darstellung der Grammatik in der Struktur des Lehrwerks einen fest zugewiesenen Platz (*Bilanz 2*, *Baustein* und am Schluss des Schülerbuches), es handelt sich aber bei diesen Darstellungen immer nur um Arbeitsinstrumente, die weder zum Ausgangspunkt einer Lektion noch zum Selbstzweck werden dürfen.

Das Lehrwerk verschreibt sich keiner konkreten linguistischen Schule. Die grammatische Terminologie wird der traditionellen Grammatik entlehnt. Für den interessierten Lehrer wird dabei auf eine Terminologiebroschüre (Secrétariat à la coordination romande en matière d'enseignement 1985) verwiesen. Leider beschränkt sich das Schülerbuch in seinem Grammatikanhang auf eine traditionelle und zudem mangelhafte Darstellungsweise (mit französischem Einschlag von der Terminologie her).

Bezüglich der Beschreibungs- und Erklärungssprache ist eine störende Inkonsequenz festzustellen. Schon in UNTERWEGS DEUTSCH 7 *Basis* finden sich im Grammatikanhang teilweise deutsche Überschriften mit französischen Übersetzungen in Klammern und teilweise französische Überschriften ohne deutsche Angaben. Eine Gesetzmässigkeit im Gebrauch der Sprachen in den Überschriften im Grammatikteil kann nicht festgestellt werden, einzig die Überschriften im Syntaxteil sind konsequent in der französischen Terminologie gehalten. Die Erklärungen sind alle französisch.

Mir persönlich würden konsequent deutsche Überschriften mit französischen Entsprechungen in Klammern besser behagen, da es sich trotz den für die Schüler hilfreichen französischen Erklärungen um eine deutsche Grammatik handelt. Eher unbeholfen muss es auf den Schüler wirken, wenn ausgerechnet im Grammatikteil Druckfehler das Verständnis erschweren (z.B. SB7, 188: "Wie spält ist es", oder: "Ichh bin zwölf.").

Für ein Lehrwerk, das für ein Zielpublikum mit homogener Ausgangssprache hätte konzipiert werden können, wird leider die Gelegenheit weitgehend verpasst, die Grammatik kontrastiv darzustellen. Es ist schade, dass zum einen der so oft als sehr schwierig bezeichneten deutschen Sprache nicht mit einer kontrastiven Darstellung das ebenfalls nicht einfache Französisch gegenübergestellt wird. Zum anderen halte ich für komplexe Bereiche (z.B. Modalverbgebrauch) die kontrastive Darstellung für hilfreich, da der Lerner (oder der Lehrer) sieht, wo der Wissenstransfer gemacht werden darf und wo er zur Vermeidung von Schwierigkeiten besser nicht gemacht werden sollte. Einer explizit kontrastiven Grammatikdarstellung stand wohl nicht zuletzt die Tatsache im Wege, dass UNTERWEGS DEUTSCH auch vom Kanton Tessin (italienischsprachig) mitgetragen wurde.

Die Morphologie der Wortklassen wird im Rahmen der bereits besprochenen Grammatikdarstellung behandelt. Das Lehrwerk beschränkt sich auf paradigmatische Darstellungen der verschiedenen Flexionsmöglichkeiten, wobei nur die im entsprechenden Buch behandelten Formen zum Tragen kommen. Leider fehlt von Beginn weg eine vollständige Darstellung. Eine Referenzgrammatik ist nicht angegeben.

Die graphische Darstellung der Paradigmen ist uneinheitlich (z.B. SB8, 206ff.). So wird z.B. teilweise mit Kästchen gearbeitet, teilweise nicht, teilweise mit Kontext im Paradigma, teilweise werden die Beispiele unten angefügt und manchmal fehlen sie ganz (z.B. SB8, 208). Gerade weil der Grammatikteil ein reines Arbeitsinstrument sein soll, wäre eine übersichtliche, einheitliche Gestaltung unbedingt notwendig.

Die Syntaxdarstellung weist die gleichen Mängel auf, die schon bei der Besprechung der Grammatik und im obenstehenden Abschnitt über die Morphologie festgehalten wurden. Das mit *Der Satz* überschriebene Kapitel beginnt mit einer Darstellung, die im weitesten Sinn mit *Wortstellung* oder *Satzgliedstellung* überschrieben werden könnte. Die Stellung des Verbs in Haupt- und Nebensatz bildet den Anfang, es folgen die Kapitel *Place des compléments* und *Place de la négation*. Anschliessend kommt eine Auflistung von Fragewörtern (nur w-Wörter) gefolgt von zwei Entscheidungsfragen und vier Aussagesätzen, die mittels *ja; nicht; nicht wahr; oder?* zu Fragesätzen umfunktioniert wurden. Die Fragewörter gehören meiner Ansicht nach in den Bereich des Wortschatzes, und die Entscheidungsfragen kann man bei der Stellung des Verbs abhandeln. Dieser Problematik ein eigenes Kapitel zu widmen und ihr ein solches Gewicht beizumessen, scheint angesichts der vielen wichtigen, aber nicht dargestellten Themen ungünstig zu sein, dies besonders, weil sich damit die Darstellung der Syntax bereits erschöpft: keine Aussagen zu Satz und Äusserung, zu

Textkonstitution (z.B. die für die Kommunikation wichtigen Anschlussmittel), zum Bau der Nominalgruppen (abgesehen von den erwähnten unvollständigen, inkohärenten Andeutungen).

Die Darstellung der Grammatik allgemein und von Morphologie und Syntax im besonderen muss mit als einer der schwächsten Teile des Lehrwerks bezeichnet werden, was einen schwerwiegenden Mangel darstellt, denn gerade "ein kommunikativer Fremdsprachenunterricht, bei dem nicht mehr so viel Zeit für das Erklären und Einüben von grammatischen Kenntnissen und Fertigkeiten aufgewendet werden kann, bedarf einer Grammatik [...] von hoher Qualität und Benutzerfreundlichkeit" (Näf 1989, 28). Die Darstellung der Grammatik in UNTERWEGS DEUTSCH ist steht in einem derart starken Widerspruch zur kommunikativ ausgerichteten Methode, dass die Integration einer kommunikativen Grammatik einen substantiellen Eingriff in die Lehrwerkkonzeption (Progression, Übungen etc.) bedingen würde. Selbst das von Näf (1989, 29) geforderte verlässliche, baukastenartige, kontrastiv angelegte Grammatik-Vedemecum für den kommunikativen Fremdsprachenunterricht mit UNTERWEGS DEUTSCH wäre meines Erachtens nur mit sehr grossem Aufwand realisierbar, da die Grammatik in diesem Lehrwerk - was sonst an sich positiv zu werten ist - sehr stark in ihr Umfeld eingebunden ist (Texte, Übungen etc.).

8.10. Phonetik und Orthographie

Laut Lehrerhandbuch wurden die Schüler im COURS ROMAND an eine korrekte und natürliche deutsche Aussprache gewöhnt. Zu Beginn von UNTERWEGS DEUTSCH 7 wird, auf die Arbeit im Vorgängerlehrwerk beziehend, in Form von Wiederholungen in den ersten fünf Kapiteln *Intervall* auf die Aussprache eingegangen. Es werden dabei z.B. Übungen zur Aussprache von *H, N, NG, NK* und *CH* oder zur Intonation angeboten.

Da eine gute Aussprache nur als Resultat langer intensiver Arbeit erreicht werden kann, werden die Lehrer angehalten, während dem Unterricht das ganze Jahr über auf der korrekten Aussprache zu beharren. Es wird empfohlen, von Zeit zu Zeit Texte oder Übungsteile laut lesen zu lassen. An dieser Stelle wird auch darauf hingewiesen, dass in einer späteren Phase die Tonbandaufnahmen, die mit *Im Labor* oder *in der Klasse* überschrieben sind, als Ausspracheübungen einsetzbar sind. Weiter wird auf das Problem der Aussprache nicht eingegangen.

Das Lehrwerk bietet bewusst keine Diktate an. Es wird festgehalten, dass die deutsche Orthographie in der Regel weniger Probleme stellt als die französische. Ob diese Begründung allerdings stichhaltig genug ist, um auf Orthographie und Interpunktion fast ganz zu verzichten, wage ich ernsthaft zu bezweifeln. Es wird dem Lehrer vorgeschlagen, doch ab und zu mal einige schon einmal gelesene Zeilen zu diktieren, aber das Lehrerhandbuch rät in Bezug auf die Leistungsevaluation konsequenterweise davon ab, der Orthographie einen zu hohen Stellenwert bei der Bewertung schriftlicher Arbeiten einzuräumen. Dementsprechend sind die wenigen Übungen zu Rechtschreibung und In-

terpunktion eher brav und wenig effizient (z.B. SH7, 19). Es wird nicht von der Möglichkeit Gebrauch gemacht, in kurzen Zusammenstellungen die Grundregeln zu Orthographie (z.B. was schreibt man gross?) und Interpunktion (z.B. wo steht ein Komma, wo auf Französisch keines steht?) darzustellen. Meiner Meinung nach wären solche Informationen besonders für den Schüler auf der vorgymnasialen Stufe von einiger Wichtigkeit.

8.11. Lexik

Im Kapitel *Einführung* sowie in den Texten erscheinen unbekannte Wörter, die in der entsprechenden Lektion neu eingeführt werden sollen. Im Kapitel *Bilanz 1* steht dem Schüler ein lektionsinternes Wörterverzeichnis (Schülerheft) zur Verfügung. Im weiteren kann er am Schluss des Schülerbuches in einem Glossar nachschlagen. Mittels Fettdruck sind dort die Wörter des Aktivwortschatzes hervorgehoben.

Das Lehrerhandbuch empfiehlt folgende Vorgehensweisen beim Auftreten eines unbekanntes Wortes: Versuchen, das Wort aus dem Kontext heraus zu verstehen; im Glossar am Ende des Schülerbuches nachschlagen; in *Bilanz 1* im Schülerheft nachschlagen (nur Aktivwortschatz); in einem Wörterbuch nachschlagen; Vermutungen mit Mitschülern vergleichen.

Die Wortliste in *Bilanz 1* vermittelt keine fertigen Lösungen. Der Schüler findet nur den deutschen Ausdruck in der linken Kolonne. In der minderen Kolonne findet er Semantisierungshilfen: Sätze, in denen das Wort in einem klaren einschlägigen Kontext vorkommt, Synonyme, Antonyme, Angaben zur Wortfamilie etc.. Unten auf der Seite finden sich - nicht in der selben Reihenfolge - in einem Kasten die französischen Ausdrücke (oder statt dessen Zeichnungen), die der Schüler dann den obenstehenden deutschen Ausdrücken zuordnen soll. Mit diesen Hilfen sollte es dem Schüler möglich sein, die Bedeutung des unbekanntes Wortes zu erschliessen.

Dem Lehrer werden folgende Techniken zur Semantisierung von unbekanntes Wörtern vorgeschlagen: Gebrauchsbeispiele geben, paraphrasieren, definieren, Synonym oder Antonym geben, Zeichnungen machen. In Ausnahmefällen kann er auf die Übersetzung zurückgreifen (z.B. bei Abstracta). Im Prinzip ist diese Semantisierungstechnik aber zu vermeiden, weil sie bezüglich Kommunikation keinen Trainingseffekt erzielt. Das Lehrerhandbuch schreibt in Form einer Tabelle (FM7, VII) exakt vor, was der Schüler bezüglich Wortschatz zu können hat (vgl. Fig. 87).

Diese Tabelle stellt meiner Ansicht für den Lehrer ein hilfreiches Instrument dar, auch wenn sie auf den ersten Blick nicht sehr einfach zu verstehen ist.

Mit den Semantisierungshilfen in *Bilanz 1* einerseits und mit kurzen Sätzen oder Wendungen in der Vokabularzusammenstellung andererseits wird die Verwendung der Wörter angedeutet. Leider fehlen Angaben zur Stilhöhe (umgangssprachlich, gehoben etc.). Dies stellt eigentlich einen Wider-

sprach zu den Leistungsevaluationsvorschlägen im Lehrerhandbuch dar, wo die Situationsangemessenheit der Sprache als ein mögliches Bewertungskriterium dargestellt wird.

Auf die Wortbildung wird nur am Rande eingegangen. Der Lehrer hat die Möglichkeit, anlässlich der Einführung von neuen Wörtern auf die Wortbildung einzugehen (z.B. ausgehend von den Angaben über Wortfamilien), es wird ihm aber seitens des Lehrwerks keine Unterstützung angeboten.

Formes d'activités pour expliquer, acquies, fixes, contrôler le vocabulaire	Les élèves devraient savoir:				
	Nommer des objets	Utiliser des noms abstraits	Utiliser des verbes	Utiliser des prépositions	Utiliser des locutions, des adjectifs, d'autres mots
montrer l'objet	•				
écrire le nom sur un dessin	•		•	•	•
faire un dessin	•		•		
trouver le mot à l'aide d'une devinette	•	•	•	•	•
décrire l'objet	•				
intégrer le mot dans une phrase	•	•	•	•	•
indiquer l'utilisation de l'objet	•				
utiliser le mot dans la communication orale ou écrite	•	•	•	•	•
donner le contraire		•	•	•	
insérer le mot dans un texte technique	•	•	•	•	•
identifier une expression correspondante			•		•

Fig. 87: UNTERWEGS DEUTSCH 7: Wortschatz

8.12. Kommunikative Kategorien

Bei einem kommunikativ angelegten Lehrwerk wie dem vorliegenden nimmt die Kommunikation naturgemäss einen grossen Raum ein.

Der Lehrer wird durch das Lehrwerk und durch die Angaben im Lehrerhandbuch bei der kommunikativen Gestaltung des Unterrichts gut unterstützt. Er findet im Lehrerhandbuch sogar Anregungen für den Aufbau von Kommunikation ausserhalb der im Lehrwerk behandelten Themen. So bietet laut Lehrerhandbuch zum Beispiel das Leben in der sozialen Gruppe *Klassenverband* ein weites Feld für Kommunikationsmöglichkeiten - auch in der Fremdsprache. Es wird dem Lehrer empfohlen, eine Art Spielregeln für die Wahl der Unterrichtssprache zu entwickeln. Aus solchen Spielregeln kann zum Beispiel entstehen, dass der Lehrer eine Frage auf Deutsch stellt, die Schüler diese Frage auf Französisch in der Gruppe besprechen und dann die Resultate ihrer Überlegungen wiederum in deutscher Sprache präsentieren.

Bei der Betrachtung der Übungen muss man sich immer die Schulsituation vor Augen halten. Es fällt schwer zu glauben, dass innerhalb einer Übung, wo der Schüler auf eine Frage aus dem Buch oder seitens des Lehrers antworten soll, echte Kommunikation zustande kommt. Echte Kommunikation kommt nur in den Bereichen der Schule zustande, wo in irgendeiner Weise die Emotionen des Schülers angesprochen werden. Das kann in diesem Lehrwerk durchaus der Fall sein, aber meiner Ansicht nach eher ausserhalb der vorgegebenen Übungen, wenn über aktuelle Texte (z.B. Spitzensport, Umweltschutz, Hobbys etc.) frei gesprochen wird. Die vorangehenden Übungen haben meiner Ansicht nach nur insofern kommunikationsfördernde Wirkung, als sie auf die Themen einstimmen, das nötige Vokabular und die grammatischen Strukturen vermitteln und von der Anlage her nicht kommunikationshemmend sind.

8.13. Themenplanung

Im vorliegenden Lehrwerk sind sehr deutliche Zusammenhänge zwischen Sprach- und Kulturvermittlung erkennbar. Die weiter unten besprochenen landeskundlichen Abschnitte in den Kapiteln *Intervall* stellen nur einen Teil dieser Verbindung dar. UNTERWEGS DEUTSCH versucht erfolgreich, auch in nicht explizit landeskundlichen Lektionsteilen in Form von Text- und Bildinformationen, die als Stimulus für die Kommunikation dienen, Atmosphäre aus deutschsprachigen Gebieten und Wissen über die Kultur der deutschsprachigen Länder zu vermitteln.

In den Textteilen der Lektionen finden sich deshalb Themen wie Kleinanzeigen in deutschsprachigen Jugendzeitschriften (SB7, 55), Basler Witze (SB7, 107), Velloralleye im Rheintal (SB7, 109), Eine Tour auf den Rotstock (SB7, 110), Bern (SB7, 143ff.), Sprachgrenze (SB8, 21ff.), Jungfrauojoch (SB8, 86f.), Murtenlauf (SB8, 88f.), Schnitzlerschule in Brienz (SB8, 106), Wengen (SB8, 64ff.), Kaiseraugst (SB8, 155ff.), Der Schneider von Ulm (SB8, 177), Swissair/Flughafen Zürich (SB8, 184ff.), Dällénbach Kari (SB8, 191), Werner Günthör (SB8, 140) oder Steffi Graf (SB8, 149). Es handelt sich dabei durchwegs um Texte, die entweder ihrerseits schon viel Informationen enthalten oder zum Anlass für weitergehenden landeskundlichen Unterricht innerhalb der normalen

Sprachvermittlung genommen werden können, auch wenn in UNTERWEGS DEUTSCH eine deutliche Tendenz zu einer Landeskunde erkennbar ist, "die mit 'Geografie und Kuriositäten' umschrieben werden könnte" (von Flüe 1993, 207).

Da das Lehrwerk so konzipiert ist, dass einzelne Lektionsteile fast völlig unabhängig voneinander unterrichtet werden können, wurde im thematischen Bereich auch auf einen roten Faden verzichtet. Das Lehrwerk erzählt nicht, wie dies sehr häufig in anderen Lehrbüchern der Fall ist, die Geschichte einer Familie. Die Inhalte der einzelnen Geschichten sind zwar lektionsintern teilweise durch die Übungsanlage lose verknüpft, an sich aber inhaltlich durchaus unabhängig voneinander. Dieses thematische Konzept hat den Autoren eine grösstmögliche Freiheit in der inhaltlichen Gestaltung der Texte gestattet. Es mutet angenehm an, dass auf diese Weise die oft erzwungenen, mühsamen Kunstgriffe, die für die Integration aktueller Themen bei der 'Geschichten-Konzeption' eines Lehrwerks sonst nötig sind, ganz wegfallen. Abrupte Themenwechsel, Wechsel des sozialen Milieus, Wechsel von Textform und -sorte etc. stellen so nicht störende Brüche dar, sondern werden zum Prinzip erhoben. Positive Folge für Lehrer und Schüler ist ein thematisch abwechslungsreicher, interessanter Unterricht, wo die Gefahr der langweiligen Routine zumindest auf der Ebene des Lehrwerks kaum besteht.

8.14. Gesellschaft / Situationen

Aufgrund der oben erwähnten freien thematischen Konzeption fällt es natürlich auch leichter, bezüglich Textsorten eine abwechslungsreiche, adressatengerechte Mischung zusammenzustellen. Die Textsortenvielfalt ist gross: Dialog, Zeitungsinserat, Speisekarte, Tagebuch, Witz, Stadtplan, Fernsehprogramm, Rätsel, literarische Prosa und Poesie, Zeitungsartikel, Kochrezept, Bananleitung, Brief, Veranstaltungsprogramme etc..

Die verschiedenen Textsorten laden im Zusammenhang mit den Übungen und den Anregungen im Lehrerhandbuch zur Sprachproduktion ein. Die Formen gehen vom imitierenden Sprechen nach vorgegebenen Mustern bis zu kreativ wertvollen Rollenspielen mit eigenen Texten. Da viele Texte im Lehrwerk in eine kommunikative Situation eingebettet sind (z.B. auf der Post (SB7, 146f.) oder beim Interview mit einer Hostess (SB8, 184)), sind realistische Kommunikationssituationen schon von der Anlage her gegeben. Es bleibt nun dem Lehrer überlassen, die Schüler zum Schritt von der unnatürlichen Lehrer-Schüler-Kommunikation in der Unterrichtssituation zur realitätsnäheren, situativen Kommunikation zu führen.

Die Perspektivierung der Texte weist drei Haupttypen auf: Die Reporterperspektive, die Perspektive des gleichaltrigen Schülers und eine Neutralperspektive. Die Reporterperspektive kommt in erster Linie bei den landeskundlichen und den informativen Texten zum Tragen. Die Palette reicht dabei von Geschichtsschreibung (z.B. Geschichte der Jeans (SB7, 57) oder des Coca-Colas (SB7, 72)) bis

zur Interview-Berichterstattung (Swissair (SB8, 184f.)). Alle diese Texte sind inhaltlich eher bieder und lassen eine kritische Haltung weitgehend vermissen. Von der Thematik her können sie aber Anlass zu kritischen Diskussionen sein, die aber vom Lehrer in Gang gebracht werden müssen, da das Lehrwerk in der Regel sowohl auf die Vorbereitung der Texte als auch auf eine thematische Nachbereitung verzichtet. Bei der Perspektive des gleichaltrigen Schülers handelt es sich in erster Linie um Texte, in denen Altersgenossen sich selber und ihr Umfeld vorstellen (z.B. Eli (SB7, 14)) oder ihre Meinungen in verschiedenen Formen äussern (z.B. Tagebuch (SB7, 96) oder Auszüge aus einer Schülerzeitung (SB8, 128f.)). Weder Texte in der Perspektive von Altersgenossen noch Texte in der Neutralperspektive (ohne erkennbaren Urheber) weisen textimmanent eine kritische Haltung auf. Auch hier sind aber durch die Thematik interessante, anregende Gespräche möglich, wobei die Schüler durch eigene Überlegungen und durch Steuerung des Lehrers für die Problematik einzelner Themenkreise (z.B. Umweltschutz (SB7, 112ff.) oder Spitzenspott (SB8, 140ff.)) erst sensibilisiert werden müssen.

Die vorkommenden Lebenssituationen widerspiegeln eigentlich recht gut die Welt der heutigen Jugendlichen in der Schweiz. Das Lehrwerk informiert über Themen, die die Schüler interessieren und berichtet über solche, die sie selber betreffen, wobei die Streuung recht breit ist: z.B. von Schulproblemen (SB7, 77) über Berufswahl (SB8, 99ff.) bis zu Popmusik (SB7, 128ff.). Im Sinne einer Sensibilisierung für die sozialen Probleme fehlen Texte zu gegenwärtig brisanten Themen wie Arbeitslosigkeit (z.B. Jugendarbeitslosigkeit in Deutschland), Wohnungsnot (z.B. Genf oder Zürich), Asylanten (z.B. Tاملen in Bern), Drogen (z.B. Platzspitz in Zürich oder Schanze in Bern), Vormarsch des Schweizerdeutschen zuungunsten der Hochsprache in den Medien, Energie (in der Kaiseraugst-Lektion wäre der Konflikt um das Kernkraftwerk neben den Römerschüsseln auch ein interessantes Thema gewesen) oder Verkehr (Transitverkehrsland Schweiz, vielleicht am Beispiel der "Alpeninitiative" von 1994). Der Vorteil, den die Absenz solcher Themen mit sich bringt, ist sicher, dass das Lehrwerk so weniger stark Gefahr läuft, schnell zu veralten, wobei dies wahrscheinlich mit Themen wie Steffi Graf oder Werner Günthör eben trotzdem der Fall sein dürfte.

8.15. Landeskunde

Strukturell ist im Lehrwerk die Landeskunde im fakultativen Teil *Intervall* der Lektionen untergebracht, wobei sich wie schon oben gesagt auch die Texte des Lehrstoffteils mit Landeskunde befassen, indem sie landeskundliche Themen zum Inhalt haben, ohne sie aber inhaltlich zu verarbeiten. Generell soll die Landeskunde - so das Lehrerhandbuch - einführen in die Kenntnis der deutschsprachigen Länder, ihrer Bewohner und deren Sitten. Der Schüler findet in den mit *Landeskunde* überschriebenen Kapiteln einige Grundinformationen sowie eher anekdotische Texte. In UNTERWEGS DEUTSCH 7 geht es dabei ausschliesslich um die Deutschschweiz. UNTERWEGS

DEUTSCH 8 widmet die Hälfte der Themen der Bundesrepublik und die andere Hälfte der Schweiz und den deutschsprachigen Ländern im allgemeinen. UNTERWEGS DEUTSCH 9 widmet sich landeskundlich verstärkt der DDR und Österreich, die in 7 und 8 nur am Rande berücksichtigt werden.

Die Themenauswahl ist recht willkürlich und bietet keinen repräsentativen Querschnitt durch die Kultur der deutschsprachigen Länder. Ziel ist auch nicht ein abgerundetes Bild des deutschsprachigen Kulturraums, sondern nur ein auf Momentaufnahmen und Details basierendes, grobes Mosaik, das dem Schüler in erster Linie grundlegende Informationen und Atmosphäre bietet. Im Lehrwerk wird mit einem Kapitel *Die Schweiz auf Deutsch* (SB7, 5) in die Landeskunde eingestiegen. Es folgen dann noch folgende explizit landeskundliche Themen (mit *Landeskunde* überschrieben):

<ul style="list-style-type: none"> - Porträt einer Schülerin aus Brig (SB7, 14) - Hornussen (SB7, 45f.) - Währung (SB7, 58f.) - Ernährung (SB7, 74) - Bekannte Schweizer (SB7, 81f.) - Selbstporträt eines Bauernmädchens (SB7, 92f.) - Porträt einer Gastarbeiterfamilie (SB7, 105ff.) - Dialekte/Dialektproben (SB7, 123f.) - Porträt eines Bauernmädchens aus Juf (SB7, 161f.) - Fürstentum Liechtenstein (SB7, 177f.)
<ul style="list-style-type: none"> - Deutschsprachiger Raum (SB8, 10) - Stundenpläne CH - BRD - DDR (SB8, 18) - Im Intercity "Kaiserstuhl" (SB8, 31) - Bundesrepublik Deutschland [7 Fotos] (SB8, 48) - Weihnachtszeit in Deutschland (SB8, 61) - Störche von Altreu (SB8, 95) - Familiennamen = Berufsamen (SB8, 109f.) - Regensburg (SB8, 122f.) - Berlin (SB8, 136f.) - Grüße aus Trier (SB8, 151f.) - Porträt eines Mädchens aus Kassel (SB8, 171) - Flughafen Zürich (SB8, 189f.) - Sehenswürdigkeiten in der Schweiz (SB8, 202f.)
<ul style="list-style-type: none"> - Ferien CH - BRD - DDR - A (SB9, 10f.) - Gauderfest in Zell am Ziller (SB9, 25) - Volksfeste in der DDR (SB9, 40) - Österreich (SB9, 52) - DDR (SB9, 76f.) - Elsass (SB9, 94) - Jung sein in Leipzig (SB9, 109f.) - Fernsehgewohnheiten der Deutschschweizer (SB9, 122) - Auslandschweizer (SB9, 139) - Schweizbild von österreichischen Schülern (SB9, 148) - Freilichtmuseen: Stübing, Ballenberg, Altmark (SB9, 160f.)

Fig. 88: UNTERWEGS DEUTSCH: Landeskundethemen

Wie man bereits dieser Aufzählung entnehmen kann, kann diese Themenauswahl in UNTERWEGS DEUTSCH 7 nicht den Anspruch erheben, ein repräsentatives, abgerundetes Bild der Schweiz zu ergeben. Interessanterweise enthalten die Lektionstexte (v.a. die Lesetexte) bedeutend mehr Information aus dem landeskundlichen Bereich. Meiner Meinung nach werden die Verschiedenheiten und Eigenheiten der deutschsprachigen Länder zu wenig dargestellt. Einzig die Dialektproben enthalten für Westschweizer Schüler Informationen über ein Thema, das nicht auch in der Westschweiz vorkommen könnte. Die restlichen Themen enthalten eigentlich nichts spezifisch Deutschschweizerisches: Schülerinnen, Bauernmädchen, Geld, Nahrung und Gastarbeiter gibt es etwa auch in der Westschweiz, wo sich auch allfällige Probleme im Zusammenhang mit diesen Themen durchaus analog stellen. In UNTERWEGS DEUTSCH 8 sind die landeskundlichen Texte zum Teil recht informativ, z.B. "Wo spricht man Deutsch" (SB8, 10), "Im Intercity Kaiserstuhl" (SB8, 31) oder "Ein Garten an der Donau" (SB8, 122f.). Negativ zu erwähnen ist, dass die Landkarte des deutschen Sprachgebiets (SB8, 10) sehr unsorgfältig gestaltet ist: das Unterengadin und das Müntertal wurden grosszügig Österreich zugeschlagen. Negativ zu erwähnen ist weiter der Text "K(i)eine Primaballerina" (SB8, 171), der kaum deutschlandspezifische, noch sonstwie interessante, zu Gesprächen anregende Informationen enthält. Allgemein lässt sich sagen, dass der landeskundliche Teil in UNTERWEGS DEUTSCH 9 am besten gelungen ist. Es kommen da vermehrt interkulturelle Faktoren zum Tragen, die Themen sind relevant und die Texte vermitteln interessante, zum Teil grundlegende Informationen.

Abschliessend ist festzuhalten, dass die Bemühungen um den landeskundlichen Unterricht in diesem Lehrwerk positiv zu werten sind. Mir scheinen aber - vor allem in UNTERWEGS DEUTSCH 7 - die landeskundlich deklarierten Texte zu diesem Zweck ungeeignet. Meines Erachtens hätte man im ganzen Lehrwerk auf die Etikette *Landeskunde* verzichten können, die sonst schon lose, heterogene Textsammlung um weitere landeskundlich orientierte Texte und Bilder anreichern und die einschlägigen Texte mit einem Symbol bezeichnen können (auch im Lernstoff). Mit dieser Massnahme wäre die für das Lehrwerk untypische Trennung zwischen dem Inhalt eines Textes und seinem Verwendungszweck (Lesen, Verstehen, Hören, Grammatik üben, Wörter lernen, landeskundliche Informationen geben etc.) beseitigt, die Landeskunde wäre nicht mehr ein abgesondertes Thema, das man auch noch behandeln sollte (fakultativ), sondern inhaltlich voll integrierter Bestandteil des Lernprogramms, ohne speziell in einem eigenen Kapitel thematisiert werden zu müssen.

8.16. Zusammenfassung

Die Methode in UNTERWEGS DEUTSCH scheint zweckmässig. Sie erlaubt interessanten Unterricht und trägt den vier Grundfertigkeiten Sprechen, Hören, Lesen und Schreiben angemessen

Rechnung. Die kommunikative Orientierung ist reitgemäss, allerdings bedarf die Leistungsevaluation noch eingehenderer Überlegungen.

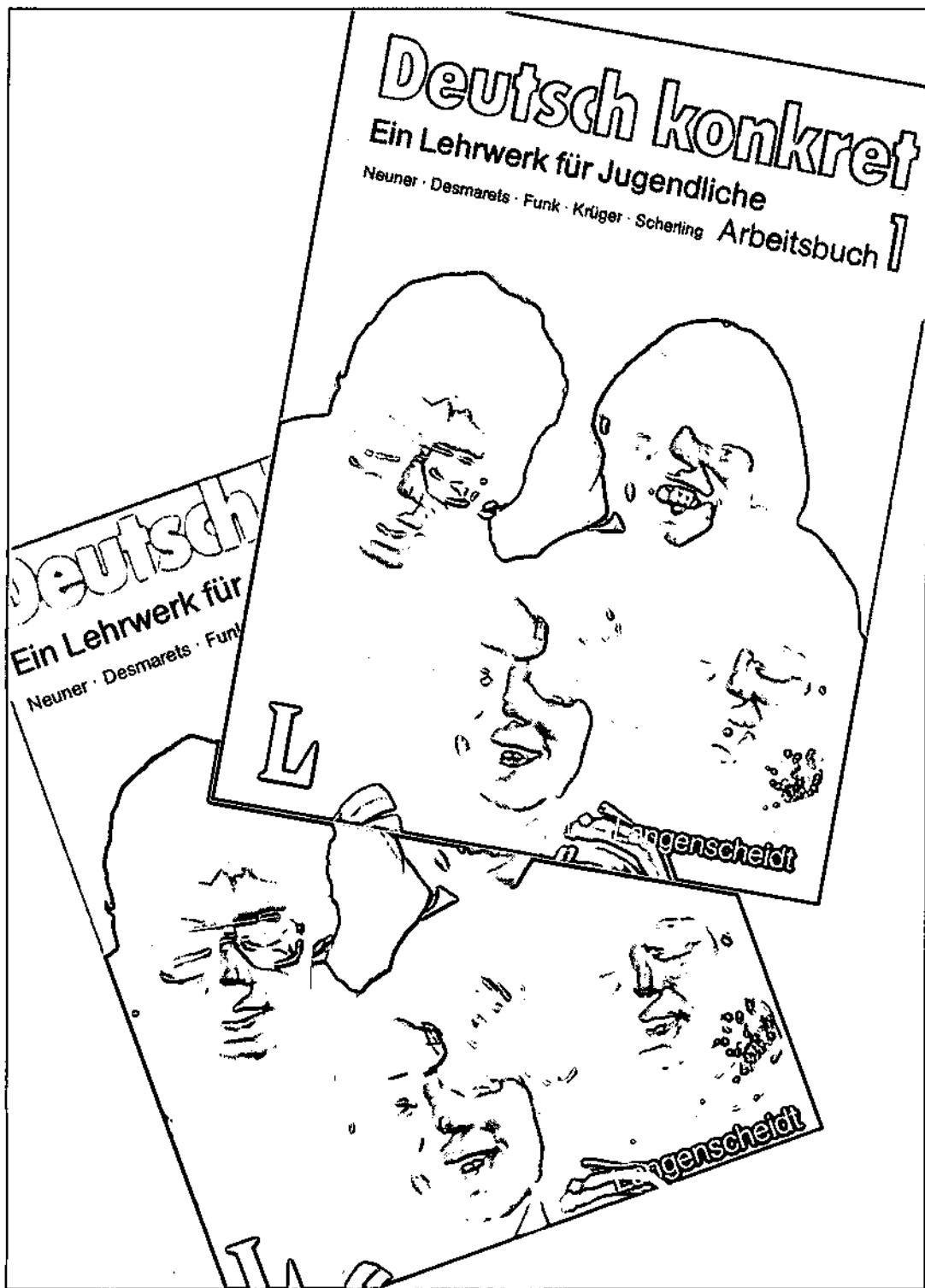
Von der inhaltlichen Thematik her ist das Lehrwerk im allgemeinen adressatengerecht. Die lose Struktur lässt viel Freiraum für aktuelle Themen. Die Gestaltung der Themen ist allerdings sehr brav. Eine kritischere Einstellung und eine etwas provokativere Haltung würden wahrscheinlich kommunikationsfördernd wirken, was durchaus im Sinne der Lehrwerkkonzeption sein dürfte.

In der Darstellung der Grammatik hat das Lehrwerk einen deutlichen Schwachpunkt. Es fehlen sowohl eine moderne, adressatengerechte Grammatikübersicht im Lehrwerk als auch Hinweise auf eine Referenzgrammatik ausserhalb des Lehrwerks. Eines von beidem müsste dringend angeboten werden.

Die Sprachqualität ist teilweise ungenügend, dies v.a. in den Arbeitsanweisungen und in den Übungen *Im Labor oder in der Klasse*.

Das Lehrwerk weist eine frisch aufgemachte, moderne Präsentation auf, allerdings ist die graphische Gestaltung in vielen Fällen inkonsequent. Die vierteilige Konzeption (Lehrerhandbuch, Schülerbuch, Schülerheft und Tonbänder) ist zweckmässig.

Ein grundsätzlicher Mangel ist die offenbar fehlende Schlussredaktion. Die zahlreichen Druckfehler, Inkonsequenzen und Ungenauigkeiten hätten ebenso beseitigt werden können und müssen, wie die Nachlässigkeit in der Darstellung gewisser sprachlicher Tatsachen (Grammatik, Lexik). Trotz dem spürbar guten Willen und den vielen guten Ideen der Autoren weist UNTERWEGS DEUTSCH zahlreiche grundlegende Mängel auf (z.B. in den Bereichen Grammatikdarstellung, Themenplanung und Progression), so dass eine gründliche Überarbeitung zwecks Neuauflage eigentlich der Schaffung eines neuen Lehrwerks gleichkäme, da sowohl konzeptionell als auch von der Realisierung der Ideen her de facto von vorn begonnen werden müsste.



1233

9. DEUTSCH KONKRET 1

9.1. Vorbemerkung

In der Analyse von DEUTSCH KONKRET beschränke ich mich auf die jeweils ersten Bände von Lehrbuch, Arbeitsbuch und Lehrerhandreichungen, da in der Westschweiz nur der erste Teil dieses dreibändigen Lehrwerks im Gebrauch ist. Dementsprechend stammen alle Informationen nicht aus dem gesamten Lehrwerk, sondern immer nur aus den angesprochenen, auf die sich im folgenden Kapitel auch alle Aussagen zu DEUTSCH KONKRET beziehen.

Da DEUTSCH KONKRET für die Westschweiz als Lehrmittel in öffentlichen Schulen relativ unbedeutend ist, ist die Analyse nicht sehr detailliert und ausführlich. Ich habe mich in erster Linie auf die Beschreibung der konzeptionellen, sprachdidaktischen Aspekte konzentriert, die in den Lehrerhandreichungen umschrieben sind.

9.2. Untersuchte Materialien

DEUTSCH KONKRET, Lehrbuch 1 [LB]

DEUTSCH KONKRET, Arbeitsbuch 1 [AB]

DEUTSCH KONKRET, Lehrerhandreichungen 1 [LHR]

9.3. Lernziele und Methoden

DEUTSCH KONKRET wendet sich an 12- bis 15-jährige Schüler ohne Deutschvorkenntnisse, aber mit Erfahrungen im Fremdsprachenunterricht.

In den Lehrerhandreichungen findet sich kein Kapitel, wo auf die Lernziele von DEUTSCH KONKRET explizit eingegangen würde. Fest steht, dass es für die einzelnen Lektionen keine klar definierten Lernziele gibt. Angaben zu den Lernzielen des gesamten Lehrwerks können aus den Lehrerhandreichungen herausgelesen werden. Im Kapitel *Zur Einführung* (LHR, 4) steht, dass sich das Konzept von DEUTSCH KONKRET unter anderem an folgenden Punkten orientiert:

- pragmatisch, d.h. auf Sprachverwendung ausgerichtet...
- gezielter Aufbau der fremdsprachlichen Ausserungsfähigkeit
- Aufbau von Verstehensstrategien ...

Die "Befähigung zur Kommunikation in der Fremdsprache" (LHR, 4) darf also als grobes Lernziel bezeichnet werden. Dementsprechend kann dieses Lernziel als erreicht gelten, "wenn es den Schülern gelingt, Rollen und Sprechabsichten auszutauschen und die gelernten Redemittel situationsgerecht zu verwenden" (LHR, 81). Die im Inhaltsverzeichnis des Lehrbuches für die Kapitel 1-4 und 6-9 jeweils aufgelisteten *Verständigungsabsichten* (LB, 3-5) geben eine Übersicht über diese Rollen und Sprechabsichten.

Dem Groblernziel gemäss darf man behaupten, dass DEUTSCH KONKRET ein Lehrmittel der kommunikativen Methode ist. Die Kategorien traditioneller Sprachbetrachtung (Grammatik, Wortschatz, Aussprache etc.) werden in ihrer Bedeutung relativiert. Die funktionelle Leistung des Sprachsystems tritt in den Vordergrund, was bewirkt, dass Faktoren des praktischen Sprachgebrauchs ins Spiel kommen: z.B. Verstehensstrategien, Mitteilungsabsichten, Textsorten oder ausersprachliche Mittel. Es wird betont, dass der Unterricht bloss auf den praktischen Sprachgebrauch vorbereiten kann, weshalb sich direkt aus dem Unterricht ergebenden Kommunikationsanlässen besondere Wichtigkeit zukommt (Sprechakte, Informationsverarbeitung) (LHR, 4f.).

9.4. Struktur des Lehrwerks

In der untenstehenden Figur (ans: LHR, 6) sind die Lehrwerksteile von DEUTSCH KONKRET 1 dargestellt. Diejenigen Teile des Lehrwerks, die vom Schüler selbst aktiv benutzt werden sollen, sind in der Graphik mit einem Grauraster unterlegt.

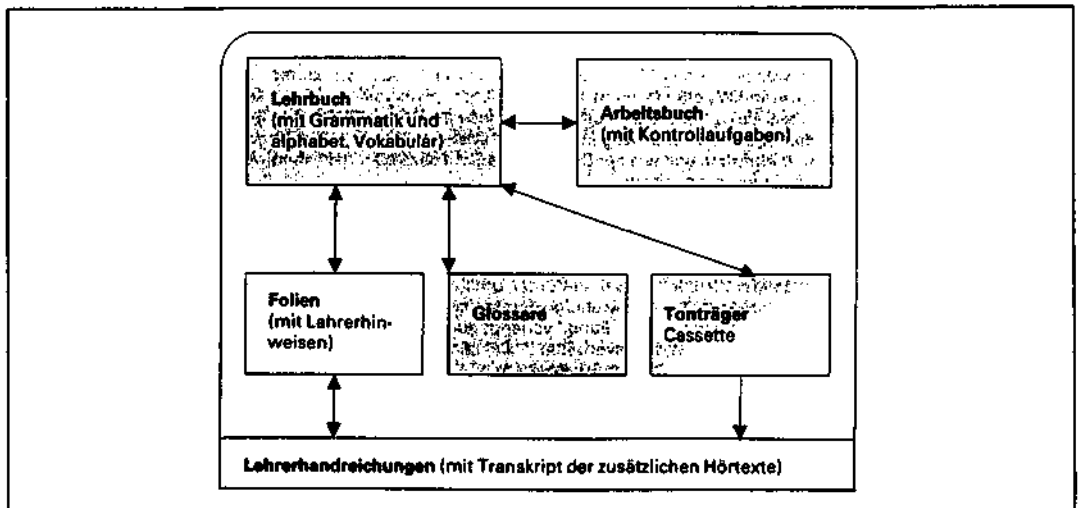


Fig. 89: DEUTSCH KONKRET: Lehrwerkstruktur

Das Gesamtlehrwerk besteht aus drei Bänden (d.h. drei mal ein Lehrmittelset wie oben abgebildet), die je einen Jahreskurs darstellen. DEUTSCH KONKRET I ist in zehn Kapitel gegliedert. Dabei wird in den Kapiteln 1-4 und 6-9 jeweils neuer Stoff dargestellt und in den Kapiteln 5 und 10 die Themen und Stoffe der vorangegangenen Kapitel wiederholt und ausgeweitet. Die Bestimmung der einzelnen Lehrwerksteile wird in den Lehrerhandreichungen folgendermassen umschrieben:

Lehrbuch Arbeitsbuch:	Kernteile
Folien Tonträger:	Stütz- und Erweiterungsmaterialien
Glossare:	Erleichterung der Einzelarbeit der Schüler
Lehrerhand- reichungen:	Planungshilfen für den Lehrer

Fig. 90: DEUTSCH KONKRET: Bestimmung der Lehrwerksteile

Die Struktur der einzelnen Lektionen ist dreigliedrig und bleibt sich im Prinzip immer gleich (Ausnahmen: Lektionen 5 und 10). Die drei Teile umfassen jeweils folgende Inhalte:

A-Teile:	Verständigungsbereiche / Themen
B-Teile:	Lese- und Hörtexte
C-Teile:	Grammatik

Fig. 91: DEUTSCH KONKRET: Lektionsstruktur

Ziel der A-Teile ist das Anwenden neuer sprachlicher Mittel zu einem kommunikativen Zweck. Aus diesem Grund werden die zu lernenden Redemittel mit einem Einführungstext zuerst in einem Verständigungsbereich situiert und dann nach diesem Einführungstext noch gesondert zusammengestellt (graphisch durch blaue Kästen gut hervorgehoben). Diese Redemittel machen den transferfähigen Lernstoff der A-Teile aus, was Schüler und Lehrer jederzeit einen guten Überblick über das Lernpensum erlaubt. Bei der Zusammenstellung der Redemittel wurde die Grammatikprogression ebenfalls berücksichtigt, weshalb diese Listen auch eine Übersicht über die eingeführten Grammatikstrukturen erlauben. Es wird aber ausdrücklich darauf hingewiesen, dass es sich dabei nicht um systematische Grammatikübersichten handelt (LHR, 7).

Die B-Teile dienen in erster Linie der Entwicklung selbständiger Verstehensleistungen. Es werden Textsorten dargestellt, die von den Schülern zwar verstanden, aber nicht selber produziert werden müssen. Aus diesem Grund ist es sinnvoll, dass diese Texte ausserhalb der Wortschatzprogression des Lehrwerks liegen. Die Lehrer werden aufgefordert, in diesem Bereich auch Texte in den Unterricht einzubeziehen, die sie selber ausgewählt haben. Die Autoren empfehlen nachdrücklich, Texte aus Zeitungen, Jugendzeitschriften und Magazinen zu sammeln und für den Unterricht aufzubereiten.

"Das didaktische Konzept, das wir in DEUTSCH KONKRET verfolgen, ist so offen und flexibel, dass Sie in jedem Kapitel im Leseteil Texte ersetzen und ergänzen können, ja, wir möchten Sie dazu ausdrücklich ermuntern, denn Sie als Lehrer wissen viel besser als wir Autoren, was Ihre Schüler betrifft und bei welchen Themen sie 'zugreifen'." (LHR, 91)

Die A- und B-Teile werden jeweils mit Übungen abgeschlossen. Es handelt sich dabei um Übungsketten zum Verstehen und Sich-Äussern. Im A-Teil werden zudem grammatische Strukturen in situativem Kontext geübt. Mehr zu den Übungen im entsprechenden Kapitel.

Die C-Teile enthalten gezielt Übungen zur neuen Grammatik des jeweiligen Kapitels und Grammatikübersichten zum Systematisieren und Nachschlagen. Es wird darauf hingewiesen, dass Strukturen und Versprachlichungsmuster wohl in thematischen Zusammenhängen gelernt werden, dass aber die Übersicht über Regelsysteme bzw. Teilsysteme dem Sprachverständnis und dem Sprachenlernen diene (LHR, 8).

Der Struktur dieses Lehrwerks liegt ein klares Konzept zugrunde, was sich sehr positiv und angenehm auf die Gestaltung der Lehrmittel auswirkt. Auf jeder Ebene (Lehrwerk, Lektion, Lektionsteil) ist eine klare Linie zu erkennen, die von der originellen, qualitativ hochstehenden graphischen Gestaltung unterstützt wird.

9.5. Unterrichtsorganisation

Das Lehrwerk ist für den lehrerzentrierten Klassenunterricht konzipiert. Der Lehrer erhält in den Lehrerhandreichungen detaillierte Hinweise für die Unterrichtsorganisation.

An dieser Stelle seien die Lehrerhandreichungen kurz besprochen. Das Buch ist in 4 Hauptteile gegliedert (vgl. Fig. 92).

Der erste Hauptteil *Einleitung* ist seinerseits viergeteilt. In einem Einführungskapitel werden dem Lehrer grundsätzliche Überlegungen zur Konzeption von DEUTSCH KONKRET nähergebracht. Neben der Definition der Zielgruppe wird vor allem dargestellt, was DEUTSCH KONKRET von anderen Lehrwerken unterscheidet. Das zweite Kapitel stellt die Lehrwerksteile im einzelnen vor, während im dritten Kapitel die einzelnen Lektionsteile beschrieben und erklärt werden. Sehr nütz-

lich scheint das vierte Kapitel Arbeitshinweise. Hier werden im wesentlichen die benützten Symbole, Abkürzungen und Konventionen definiert und *Arbeitshinweise* allgemeinerer Art gegeben (z.B. *Kapitel 1-3 als Einführungskurs, Visuelle Lernhilfen zur Grammatik*).

- | | |
|------|---|
| A. | Einleitung |
| B 1. | Hinweise zu den Kapiteln 1-10 |
| B 2. | Lösungen zu den Testaufgaben im Arbeitsbuch |
| C. | Das didaktische Konzept |
| D. | Transkript der zusätzlichen Hörtexte |

Fig. 92: DEUTSCH KONKRET: Struktur der Lehrerhandreichungen

Der zweite Hauptteil *Hinweise zu den Kapiteln 1-10* bietet dem Lehrer zu jedem Kapitel inhaltliche und methodisch-didaktische Informationen, die fast durchgehend in vier Teile gegliedert sind (Ausnahmen: Kapitel 5 und 10):

- | | |
|------|---|
| [0.] | Ausschnitt aus dem Inhaltsverzeichnis im Lehrbuch
(<i>Verständigungsbereteche / Themen, Lese- und Hörtexte, Grammatik und Verständigungsabsichten</i>) |
| 1. | Lernstoffe (des entsprechenden Kapitels) |
| 2. | Alternative Einstiege (ins entsprechende Kapitel) |
| 3. | Fortlaufender Kommentar (zum entsprechenden Kapitel) |

Fig. 93: DEUTSCH KONKRET: Lehrerhandreichungen: Hinweise zu den einzelnen Lektionen

Die *Lösungen zu den Testaufgaben im Arbeitsbuch* stellen eine gern gesehene Dienstleistung für den Lehrer dar. Insgesamt steüt der zweite Hauptteil den Kern der Lehrerhandreichungen dar. Er ist umfangmässig auch der bedeutendste (S. 12-69).

Im dritten Hauptteil wird Das *didaktische Konzept* beschrieben. Bei diesen Ausführungen handelt es sich im wesentlichen um Zusammenfassungen oder Wiedergaben von Fachliteratur aus dem Bereich der Fremdsprachendidaktik.

Der vierte Hauptteil, das *Transkript der zusätzlichen Hörtexte*, würde eigentlich ebenso wie übrigens die *Lösungen zu den Testaufgaben* eher in einen Anhang gehören, da es sich nicht um eigentliche Planungshilfen für den Lehrer handelt, sondern um reine Datenzusammenstellungen.

Insgesamt sind die Lehrerhandreichungen qualitativ gut. Besonders positiv ist hervorzuheben, dass dem fachdidaktischen Hintergrund ein so grosser Raum zukommt. Verbesserungswürdig scheint mir einzig die graphische Gestaltung, die farblos und monoton ausgefallen ist und allenfalls die oben angesprochene Gliederung der Hauptteile in *Einleitung*, *Hinweise zu den Kapiteln*, *Didaktisches Konzept* und *Anhang*.

Bei der Programmierung des Lehrwerks wird pro Kapitel mit etwa 10 Unterrichtsstunden zu 45 Minuten gerechnet. Es sollte bei drei Wochenstunden möglich sein, 10 Kapitel in einem Schuljahr durchzunehmen, so dass auch noch Zeit für Zusatzlektüre und Arbeit mit den Hörtexten übrig bliebe (LHR, 9), aber die Praxis zeigt, dass die Zeit zu knapp bemessen ist.

9.6. Sprachdidaktische Konzeption

Da in den Lehrerhandreichungen das Konzept von DEUTSCH KONKRET anhand von Orientierungspunkten klar umrissen und prägnant formuliert ist, soll diese Passage wörtlich zitiert werden (LHR, 4): DEUTSCH KONKRET ist

- offen und variabel, aber nicht unsystematisch;
- pragmatisch, d.h. auf Sprachverwendung ausgerichtet und von realen Texten und Situationen ausgehend;
- pädagogisch, d.h. Anknüpfung an Lebens- und Lernerfahrungen der Schüler;"

In DEUTSCH KONKRET wurden folgende Prinzipien berücksichtigt:

- bewusstes Erkennen neben nachahmendem Einüben;
- spielerischer und kreativer Umgang mit der Sprache;
- systematische Grammatikdarstellung und Übung als Lernhilfe, aber nicht als Selbstzweck;
- Entscheidend anders [... sind die] unterschiedlichen Wege zur Entwicklung der fremdsprachlichen Mitteilungsfähigkeit [...] und des Hör- und Leseverständnisses [...]. Das bedeutet:
 - gezielter Aufbau der fremdsprachlichen Äusserungsfähigkeit (in der Auswahl der Verständigungsabsichten und der Progression von Aussprache, Grammatik und Wortschatz);
 - Aufbau von Verstehensstrategien (selektives und globales Verstehen) an sprachlich redundanten Texten."

Es wird auf die Notwendigkeit hingewiesen, Gesetzmässigkeiten der sprachlichen Systeme bewusst zur Kenntnis zu nehmen. Dies muss aber nicht über abstrakte Regeln, sondern sollte eher über Strategien wie Visualisierung, Setzen von Signalen und Lernen am Beispiel geschehen. Dabei sollten sich kognitive Prozesse beim Lernen nicht nur auf sprachliche Formen beziehen, sondern auch

auf Fragen der Sprachverwendung. Das folgende Modell aus den Lehrerhandreichungen (LHR, 86) stellt die Stufen einer pragmatisch und pädagogisch orientierten Planung des Deutschunterrichts in der Schule gelungen dar:

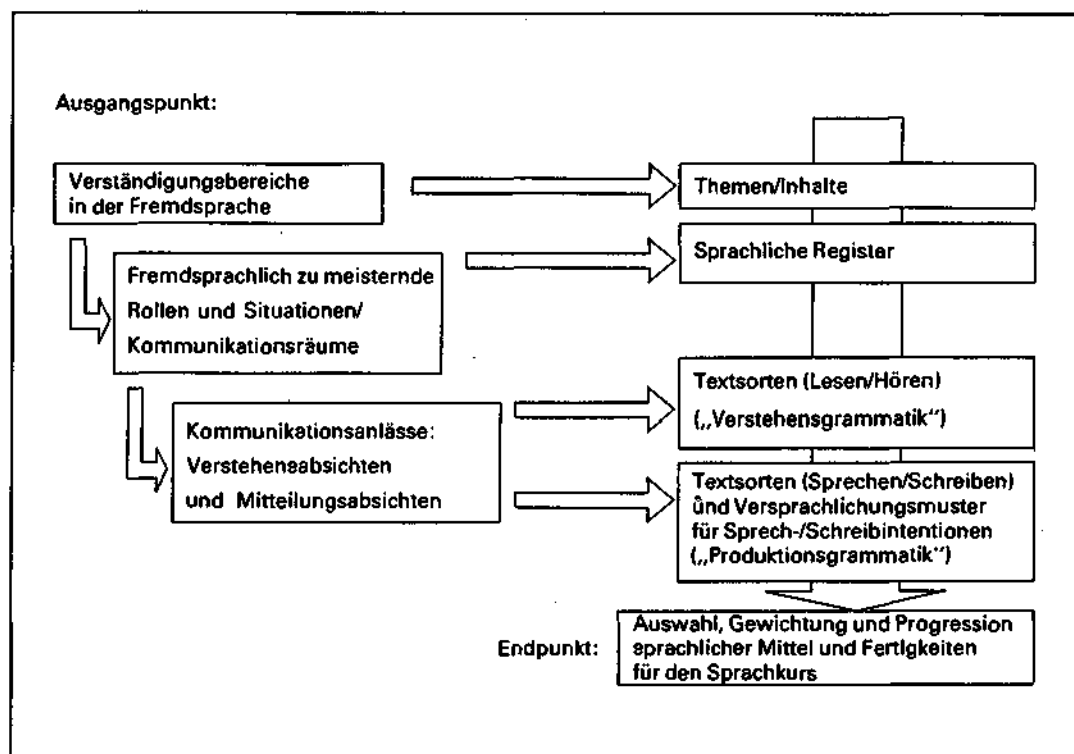


Fig. 94: DEUTSCH KONKRET: Planungsstufen

Diese Kategorien dienen bei der Auswahl der Themen und Handlungssituationen als Planungsgrundlage. Im Verlauf des Sprachkurses werden diese Themen immer wieder aufgegriffen, d.h. erweitert und vertieft.

In dem Kapitel der Lehrerhandreichungen, wo das didaktische Konzept beschrieben ist, kommt im Zusammenhang mit den Anmerkungen zur Übungstypologie zum kommunikativen Deutschunterricht die Rede auf die Fertigkeiten (LHR, 98f.). Die Fertigkeiten werden in rezeptive (Hör- und Leseverstehen) und produktive (Schreiben und Sprechen) unterschieden. Es wird darauf hingewiesen, und das scheint mir ebenfalls äusserst wichtig, dass neben den gängigen vier *Skills* auch die *Study skills*, d.h. Techniken wie das Gliedern von Texten oder das Benutzen von Wörterbüchern, trainiert werden müssen. Die genannten Fertigkeiten sind interdependent, was bedeutet, dass sie in gegenseitiger Verflochtenheit eingeübt, überprüft und gebraucht werden können und sollen.

9.7. Übungen

Wie weiter oben schon geschildert, kommen in allen drei Teilen der einzelnen Lehrbuchkapitel Übungen vor. Das Übungsangebot orientiert sich streng am Modell zur Übungstypologie von Neuner/Krüger/Grewer (1990). Anschliessend an die theoretischen Ausführungen zu den einzelnen Stufen folgt in den Lehrerhandreichungen eine Tabelle, die das System der Übungstypologie mit Beispielen aus DEUTSCH KONKRET 1 dokumentiert (LHR, 101ff.). Das erlaubt dem Lehrer, genau zu sehen, wie eine Übungssequenz aufgebaut sein soll, gibt ihm Hinweise, welche Übungsformen für welche Stufen geeignet sind und legt ihm die Basis, aufgrund der vorgegebenen Beispiele aus dem Lehrwerk eigene Übungen zu kreieren (zu Übungs- oder Testzwecken).

Die Arbeits- und Sozialformen in DEUTSCH KONKRET sind äusserst vielfältig. So kommen folgende Sozialformen vor: Einzelarbeit, Partnerarbeit, Kleingruppenarbeit und Frontalphase, resp. Klasse.

Es wird in den Lehrerhandreichungen (LHR, 104) darauf hingewiesen, dass bei der Planung von kommunikativ-funktionalem Fremdsprachenunterricht in bezug auf Übungsformen und Übungsabläufe immer auch überlegt werden muss, welche Art von Übungsabläufen ein Höchstmass an Interaktion ermöglicht und in welcher Sozialform Übungen und sprachliche Tätigkeiten im Unterricht sinnvoll und funktional ablaufen können. Die Übungsformen sollten idealerweise sozialen Interaktionsformen entsprechen, denn sprachliches Handeln findet immer in einem mehrdimensionalen Bezugsrahmen statt, der Adressaten, Rollen, Absicht und Stimmungslage sowie Ort und Zeit der sprachlichen Handlung umfasst.

9.8. Motivierung / Aktivierung der Lernenden

Der Deutschunterricht mit DEUTSCH KONKRET soll gemäss Lehrerhandreichungen nicht nur Schulstoff vermitteln, sondern auch "einen Beitrag zur Entwicklung der Persönlichkeit des Schülers leisten" (LHR, 5). Der Schüler soll seine eigene Lebenserfahrung in den Unterricht einbringen und durch den Unterricht angeregt werden, sich mit vergleichbarer, aber noch fremder Lebenserfahrung Jugendlicher der entsprechenden Altersgruppe in Deutschland auseinanderzusetzen. Diese pädagogische Zielsetzung hat sicher einen positiven Einfluss auf die Motivation, wenn auch bloss indirekt durch die Steigerung der Lehrwerkkonzeption.

Es wird erwähnt, dass es für die Motivation der Schüler nicht so wichtig ist, was sie mit den erworbenen oder zu erwerbenden fremdsprachlichen Kenntnissen und Fertigkeiten einmal anfangen können. Für die Schülermotivation sei es wichtiger, ob sie sich durch die Sachen, die den Unterricht bestimmen, angesprochen fühlen. Unter Sachen werden dabei sowohl die behandelten Themen als auch die Dinge verstanden, die Leben in den Unterricht bringen, die die Phantasie anregen und ihr

auch den nötigen Platz im Unterricht einräumen (LHR, 5). Diese Aussagen mögen für die Verhältnisse in den meisten europäischen Länder zutreffen. Ich glaube aber, dass in diesem Bereich für die Schweiz ins Feld geführt werden muss, dass hier für das Erlernen von Deutsch als Fremdsprache auch eine 'innere' Motivation besteht, da der grösste Teil der Schweizer deutscher Muttersprache ist und das Deutsch so innerhalb des kleinen Landes eine nur sehr schwer zu umgehende sprachliche Realität darstellt. Demzufolge gäbe es für Westschweizer und Tessiner Schüler durchaus Gründe, nicht bloss wie oben geschildert durch sinnliche Stimulatoren für den Deutschunterricht motivierbar zu sein, allerdings müsste dafür auf die Dialektsituation eingegangen werden (evt. mit Zusatzmaterial).

Einen grossen Beitrag zur Motivation der Schüler leistet neben der originellen und abwechslungsreichen graphischen Gestaltung auch die offene Konzeption des Lehrwerks. Hier ist dem Lehrer Gelegenheit gegeben, den Unterricht aktuell, interessant und auf die Bedürfnisse der entsprechenden Klasse abgestimmt zu gestalten, ohne dass Eigenes als Fremdkörper wirkt - ein Effekt, der in anderen Lehrwerken oft mittels mehr oder weniger gelungenen Kunstgriffen erzielt werden muss.

Die Aktivierung der Lernenden scheint durch die kommunikativ angelegte Konzeption des Lehrwerks prinzipiell gute Voraussetzungen zu haben. Es ist dem Lehrer überlassen, von diesem zu profitieren und die Schüler entsprechend aktiv am Unterricht teilhaben zu lassen.

9.9. Deutsch

In DEUTSCH KONKRET wird deutsche Standardsprache verwendet, wie sie von Jugendlichen in Deutschland gesprochen wird. Sozio- und regiolektale Färbungen fehlen.

In DEUTSCH KONKRET wird versucht, von Beginn weg mit authentischen Texten zu arbeiten (B-Teile der Kapitel). Es wird in den Lehrerhandreichungen darauf hingewiesen, dass authentisch nicht unbedingt dokumentarisch heissen muss (LHR, 87). Texte können und müssen für die Verwendung im Unterricht aufbereitet und didaktisiert werden, wobei die typischen Merkmale von authentischen Texten bewahrt werden müssen: authentische Texte haben immer eine Intention, einen Adressaten in der Realität und eine bestimmte Form. Es scheint mir wichtig, dass in den Lehrerhandreichungen auf diese spezielle Auffassung von authentischen Texten hingewiesen wird, die auch veränderte, im landläufigen Sinn eben nicht authentische Texte, zu den authentischen zählt.

DEUTSCH KONKRET zeichnet sich aus durch eine grosse Vielfalt an Textsorten. In den Lehrerhandreichungen findet sich eine Übersicht über die wichtigsten Textsorten, die im Fremdsprachenunterricht verwendet werden können (LHR, 88). Aus dieser Gesamtübersicht isoliere ich die in DEUTSCH KONKRET 1 effektiv vorkommenden Textsorten:

In den Lesetexten:	Anzeigen Bekanntmachungen Berichte Bildunterschriften Briefe Comics Fahrpläne Formulare Guides / Führer Karten Kommentare Literarische Kleinformen Plakate Programme Schilder Schlagzeilen Werbung
In den Hörtexten:	Ansagen Lieder / Chansons u.ä. Reportagen Telefongespräche

Fig. 95: DEUTSCH KONKRET: Textsorten

Das reichhaltige Angebot an Textsorten ist eine der Stärken von DEUTSCH KONKRET, die die kommunikative Ausrichtung des Lehrwerks unterstützt.

9.10. Grammatik

DEUTSCH KONKRET folgt nicht einer einzelnen, definierten sprachwissenschaftlichen Beschreibungsmethode. Die "vermittelte Basisgrammatik orientiert sich in formaler und funktionaler Hinsicht am Grammatikinventar der "Kontaktschwelle Deutsch als Fremdsprache" [(Näf 1980)]" (LHR, 8).

Die systematische Grammatikdarstellung versteht sich als Lernhilfe, aber nicht als Selbstzweck. Dementsprechend wurden, wo immer dies möglich und sinnvoll erschien, Grammatikprobleme visualisiert. In den Lehrerhandreichungen findet sich eine Übersicht (LHR, 10) zu den verschiedenen Möglichkeiten visueller Lernhilfen zu grammatischen Regeln, die für den Lehrer als Ideenpool sehr nützlich sein kann. Es werden folgende vier Grundmöglichkeiten unterschieden:

1. Graphisch-technische Symbole
(Unterstreichen, Tabellen, Beispiele, Hervorhebung, Veränderung der Drucktype)
2. Abstrakte Symbole
(Symbole aus dem Darstellungssystem einer systematischen Methode der Sprachbeschreibung, Semantisierungshilfen aus anderen Zeichensystemen)
3. Konkret-bildliche Verstehenshilfen, Bild-Metaphern
(z.B. Comic-Figuren, Zeichnungen)
4. Sitnierung von Strukturen und Verbalisierungsmustern
(Zeichnerische oder fotografische Situationsvorgabe, statische Bildvorgabe)

Fig. 96: DEUTSCH KONKRET: Visualisierung von Grammatik

Metasprachliche Kategorien werden in DEUTSCH KONKRET nur dort benutzt, wo sie den Autoren als Lernhilfen sinnvoll erschienen. Die lateinische Terminologie bietet dabei am ehesten Gewähr dafür, dass sie den Schülern bereits aus dem Mutter- oder Fremdsprachenunterricht bekannt ist.

Da die Grammatikdarstellung nicht im Zentrum von DEUTSCH KONKRET steht, ergibt sich, dass Themen, Situationen, Sprecherrollen und Verständigungsabsichten darüber entscheiden, welche grammatischen Strukturen und Verbalisierungsmuster zur Anwendung kommen. Das bedeutet, dass zu einem bestimmten Zeitpunkt nur ein Teilbereich eines grammatischen Systems dargestellt wird und der Rest später (oder eventuell gar nicht) folgt. Diese offene Planung in der Darstellung des grammatischen Systems hat eine konzentrische Progression zur Folge, die durch die spiralcurriculare Themenplanung unterstützt und zum konzeptionellen Prinzip erhoben wird. Die Entscheidung, wann die Schüler das ganze Teilsystem kennenlernen sollen, liegt beim Lehrer, der aufgrund von Lernerperspektive und Muttersprache der Schüler den geeigneten Zeitpunkt wählt.

Die Autoren von DEUTSCH KONKRET machen die äusserst sinnvolle und nützliche Unterscheidung zwischen Produktions- und Rezeptionsgrammatik. In DEUTSCH KONKRET 1 "wird die Grammatik als kognitive Lernhilfe für die Elemente der Sprachlehre eingesetzt, die die Schüler aktiv beherrschen sollen" (LHR, §1). In den Texten der B-Teile treten Grammatikphänomene auf, die nur passiv verstanden werden müssen, weil sie überwiegend in Texten vorkommen, die zwar verstanden, aber nicht geschrieben oder gesprochen werden müssen.

An dieser Stelle sei noch kurz auf die Kontrastivität des Lehrwerks eingegangen. DEUTSCH KONKRET an sich ist nicht kontrastiv angelegt, da nicht von einer bestimmten Ausgangssprache der Lernenden ausgegangen wird. Es bietet aber durch seine offene Konzeption (thematisch und in der Grammatikdarstellung) dem Lehrer durchaus die Möglichkeit, kontrastive Elemente in den Unterricht einfließen zu lassen. Teilweise wird der Lehrer in den Lehrerhandreichungen sogar direkt

aufgefordert, das eine oder andere Grammatikproblem den Schülern kontrastiv über die Muttersprache zu erklären (LHR, 31). In einem kommunikativen Fremdsprachenunterricht, der von der pädagogischen Konzeption her an die Lebens- und Lernerfahrungen des Schülers anknüpfen will, muss der Muttersprache aus didaktischen und inhaltlichen Gründen ein angemessener Stellenwert zukommen. Die Muttersprache der Lernenden kann im kommunikativen Fremdsprachenunterricht folgende Funktionen übernehmen (LHR, §2f.):

1. Aktivierung inhaltlicher Vorerfahrungen der Lernenden
(muttersprachlicher Einstieg in ein Thema)
2. Die kontroverse Detaildiskussion
(muttersprachliche Fortführung des Themas, wo das thematische Interesse die fremdsprachlichen Möglichkeiten übersteigt)
3. Das Sprachsystem als Unterrichtsgegenstand
(muttersprachliche Hilfen zum System der Fremdsprache durch vergleichendes Gegenüberstellen)

Fig. 97: DEUTSCH KONKRET: Funktion der Muttersprache im Fremdsprachenunterricht

Die Grammatikdarstellung ist gut gelungen. Über Vollständigkeit, respektive Auswahl kann nichts ausgesagt werden, da nur die Lehrmittel des ersten Jahrgangs analysiert wurden. Positiv hervorzuheben sind die zahlreichen visuellen Lernhilfen, die ein gutes Beispiel für die Realisierung der oben genannten Visualisierungsmöglichkeiten darstellen. Was fehlt, ist eine synoptische Darstellung der behandelten Grammatik am Schluss des ersten Bandes.

9.11. Phonetik und Orthographie

Übungen, die speziell auf Aussprache und Intonation ausgerichtet sind, finden sich nur in den Kapiteln 1-4. Für den weiteren Verlauf der Unterrichts werden Anregungen zur Weiterführung solcher Übungen nur noch in den Lehrerhandreichungen gegeben. Eine systematische Darstellung der Phonetik des Deutschen wurde nicht angestrebt, aber die "Übungssätze im ersten Band sollten ausreichen, um Lerngewohnheiten herauszubilden, die bei der Arbeit mit Hörmaterialien dem Problem der Aussprache und Intonation mit der nötigen Aufmerksamkeit gerecht werden" (LHR, §).

Im Lehrbuch finden sich Übungen (LB, 10/17/29/31/39) zu folgenden Teilbereichen aus der Phonetik:

Kapitel 1:	Intonation und Aussprache von Namen Satzintonation (Frage / Antwort)
Kapitel 2:	Satzintonation (Vorstellen / Begrüssen)
Kapitel 3:	Ausspracheübung zum Wortakzent Intonationübung (Kontextabhängigkeit) Wort- und Satzintonation (2 Übungen)
Kapitel 4:	Wort- und Satzintonation (2 Übungen)

Fig. 98: DEUTSCH KONKRET: Übungen zur Phonetik

Es wird betont, dass es besonders für das erste Lehrjahr wichtig ist, Bedeutung und Eigenheiten von Aussprache und Intonation im Deutschen bewusst zu machen. Als Ziel der Intonationsübungen wird ausdrücklich die Vermeidung von falscher Intonation bezeichnet (nicht etwa die Einübung 'allgemeingültiger' Intonationsmuster). Die Lehrer werden in dieser Beziehung explizit zu Toleranz aufgefordert, sie sollen nach Möglichkeit alle vertretbaren Versionen akzeptieren (LHR, 39).

Zur Orthographie finden sich einige Übungen in Lehr- und Arbeitsbuch (z.B. LHR, 45).

9.12. Lexik

In DEUTSCH KONKRET wird zwischen Verstehensvokabular und Mitteilungsvokabular unterschieden, was traditionell Passiv- und Aktivwortschatz entspricht. Verstehensvokabular muss nicht produktiv verwendet werden können (im Wortschatzverzeichnis am Ende des Lehrbuchs in Normaldruck). Das Mitteilungsvokabular (im Wortschatzverzeichnis fett gedruckt) stellt den verlangten Aktivwortschatz dar. Es wird empfohlen, bereits ab Kapitel 2, ein Wörterbuch zu benutzen (LHR, 10).

Der Wortschatz wird anhand von Sprechakten (in den Redemitteltabellen) ausgewählt und dargestellt. Die Lehrerhandreichungen empfehlen die Erstellung von klassifizierten Listen, um die Elemente der Sprache nicht gesondert nach Wortschatz und Grammatik sowie Themenbezügen und Sprechabsichten lernen zu müssen. Solche Sammlungen von Redemitteln können wirksame Lernhilfen darstellen. Es wird allerdings mit Recht davor gewarnt, dass sich (Paradigmata, Satzbaupläne und) klassifizierte Listen, die sich in den C-Teilen der Kapitel finden, nicht als Prüfungsstoff ver selbständigen sollten (LHR, 81f.).

Eine Übersicht über die zu behandelnden Sprechakte oder Verständigungsabsichten trifft man bei der Betrachtung des Inhaltsverzeichnisses des Lehrbuchs an (LB, 3ff.):

<u>Kapitel</u>	<u>Verständigungsabsichten</u>
1	<ul style="list-style-type: none"> - Selbstvorstellung - Freundschaftliche Begrüssung - Namen und Herkunft erfragen und nennen
2	<ul style="list-style-type: none"> - Freundschaftliche und höfliche Begrüssung - Preise erfragen und nennen
3	<ul style="list-style-type: none"> - Herkunft erfragen / nachfragen - Sich vorstellen / anmelden - Nichtverstehen ausdrücken - Buchstabieren - Deutsche Bezeichnungen erfragen und nennen - Ortsangaben machen
4	<ul style="list-style-type: none"> - Schulfächer benennen - Interessen und Bewertungen ausdrücken - Nichtverstehen ausdrücken - Anordnungen verstehen - zustimmen / widersprechen
6	<ul style="list-style-type: none"> - Personen beschreiben - Interessen und Vorlieben ausdrücken - Sportarten benennen - Gegenstände nach ihrer Farbe beschreiben
7	<ul style="list-style-type: none"> - Terminvorschläge machen - zustimmen / ablehnen - Körperteile benennen - Uhrzeiten erfragen und nennen - Zeitpunkt, Dauer und Häufigkeit erfragen und nennen
8	<ul style="list-style-type: none"> - Auskunft über Ausgangspunkt/Ziel/Dauer einer Reise geben - Nach dem Weg fragen / den Weg beschreiben - Nichtwissen ausdrücken
9	<ul style="list-style-type: none"> - Um etwas bitten - Eine Bitte erfüllen / abschlagen - Gebote / Verbote ausdrücken

Fig. 99: DEUTSCH KONKRET: Sprechakte

Bei näherer Betrachtung fällt auf, dass diverse Verständigungsabsichten in gleicher oder ähnlicher Form mehrmals auftreten. Daraus lässt sich folgern, dass auch der Wortschatz, wie wir schon in anderen Bereichen herausgearbeitet haben, ebenfalls konzentrisch konzipiert ist.

Die Orientierung der Wortschatzarbeit an der Sprechakttheorie ist eine sinnvolle und für ein kommunikativ ausgerichtetes Lehrwerk geradezu notwendige Massnahme, die in DEUTSCH KONKRET in konsequenter Weise realisiert wurde, was eine der Stärken dieses Lehrwerks ausmacht.

9.13 Themenplanung

DEUTSCH KONKRET verzichtet bewusst darauf, eine 'Lehrbuchfamilie' als Bezugspersonen zu wählen, "weil das den Aktionsbereich sprachlichen Handelns und die Auswahlmöglichkeiten an Themen, Verständigungssituationen und Sprechintentionen zu sehr auf eine bestimmte Perspektive eingengt hätte" (LHR, 12). Diese wichtige Grundsatzentscheidung scheint mir richtig, gerade auch im Hinblick auf die offene Konzeption des Lehrwerks.

Dennoch gibt es in DEUTSCH KONKRET thematisch einen roten Faden. Die Comic-Figur Rocky begleitet mit ihrer Familie den Schüler ab Kapitel 2. Rocky wird aber nicht zum Thema gemacht, sondern tritt nur immer wieder auf: z.B. als Initiator von Sprechsituationen (z.B. LB, 25) (1), als Übermittler von Arbeitsanweisungen (z.B. LB, 29) (2) oder als Illustrator von Grammatikstoff (z.B. LB, 42) (3).

(1)



Wie heißt ihr?
Woher kommt ihr?
Versteht ihr Deutsch?
Wie alt seid ihr?
Seid ihr vom Mars?
Wie heißt euer Lehrer?
Wie heißt eure Lehrerin?

- Wir heißen Rocky und Rockine.
- Wir
- Wir
-
-
-
-

Und wie heißt ihr?
Und woher?
Und ihr?
Und wie alt?
Und woher?
Und wo?
Und wie?



(2)

Name: <i>ten Berg</i>	NR. 731
Vorname: <i>Nick</i>	
Alter: <i>17 Jahre</i>	
Land: <i>Niederlande</i>	
Adresse: <i>Herengracht 8</i>	
<i>NL - 1015 B4 Amsterdam</i>	

Schreibe deine Anmeldekarte.

Anmeldung spielen



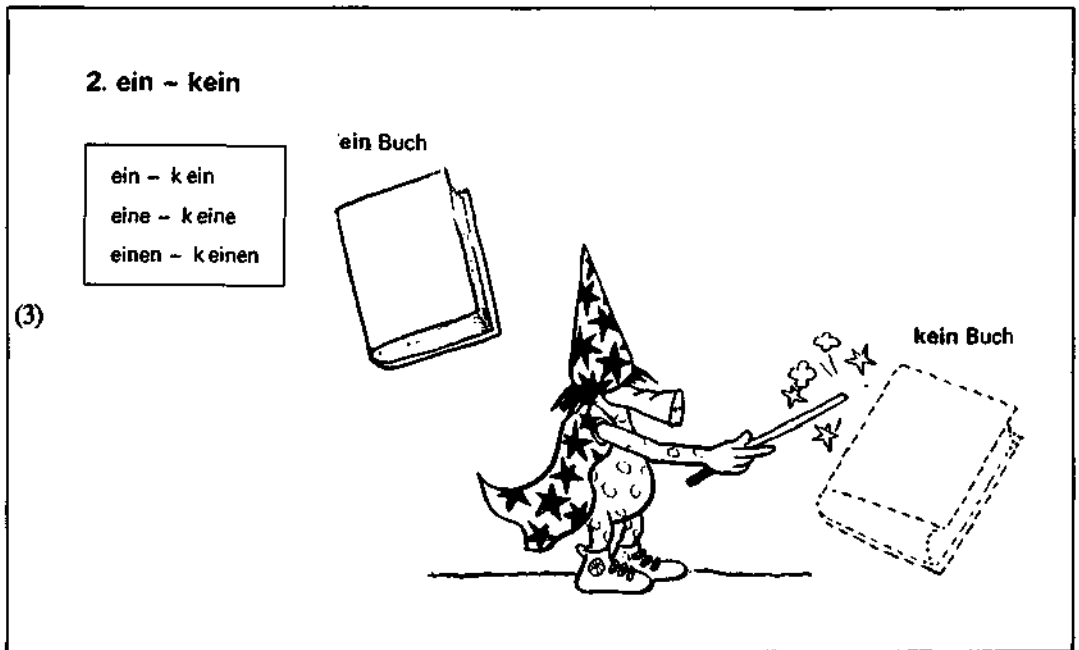


Fig. 100: DEUTSCH KONKRET: Beispiele für den Einsatz der Figur Rocky

Bei der Themenplanung für DEUTSCH KONKRET haben die Autoren versucht, auf den Lebens- und Lernerfahrungsbereich der Schüler Rücksicht zu nehmen. Es gibt Erfahrungsbereiche, die menschliche Grunddaseinserfahrungen sind und demnach von allen Menschen durchlaufen werden. In den Lehrerhandreichungen werden folgende sechs Erfahrungsbereiche herausgegriffen (LHR, 85), die für den elementaren Deutschunterricht besonders geeignet scheinen:

- Schule (Stundenplan, Schulsystem ...)
 - Verkehr (Verkehrsmittel, Reisen ...)
 - Versorgung (Einkaufen, Nahrungsmittel ...)
 - Arbeiten (Berufe, Werkzeuge ...)
 - Freizeit / Erholung (Sport, Medien, Ferien ...)
 - Gesundsein / Kranksein (Krankheiten, Ernährung ...)

Fig. 101: DEUTSCH KONKRET: Themenplanung

Diese Erfahrungsbereiche sind in jeder Kultur, zum Teil sogar in jedem Land anders ausgeprägt. Der Schüler wird deutliche Unterschiede zum eigenen Erfahrungsbereich feststellen. Diese Kontrastierung soll dann der Auslöser für sachbezogenes, diskursives Sprechen sein.

9.14. Landeskunde

Landeskunde wird in DEUTSCH KONKRET nicht explizit zum Thema gemacht. Es werden in Form von Karten, Zahlen und Bildern einige Informationen über die deutschsprachigen Länder angeboten, dies aber ohne Anspruch auf Systematik oder Vollständigkeit.

Meiner Ansicht nach verstehen die Autoren die Aufgabe der Landeskunde eher auf der im vorhergehenden Kapitel angesprochenen Ebene. Die Schüler sollen ausgehend von ihren eigenen Erfahrungsbereichen durch Herausarbeiten von Gleichem oder Verschiedenem gleichsam implizit durch die Themen Landeskunde verabreicht bekommen. Das scheint mir eine praktikable und durchaus erfolgversprechende Methode zu sein, wobei der Lehrer dann seinerseits Fakten (Allgemeinwissen) in die Diskussionen einfließen lassen muss, da meiner Ansicht nach der Unterricht von Deutsch als Fremdsprache mit die Aufgabe übernehmen muss, Kenntnisse und Wissen über den deutschsprachigen Raum zu vermitteln, die über den Bereich der 'Briefträgergeographie' hinausgehen.

9.15. Zusammenfassung

In DEUTSCH KONKRET liegt ein konzeptionell ebensogut durchdachtes wie realisiertes Lehrwerk vor. Alle Bereiche (Grammatik, Wortschatz, Themenplanung) stehen im Dienste der an der Sprechakttheorie orientierten Verständigungsabsichten, deren Beherrschung das eigentliche Ziel des Lehrwerks darstellt.

Die mit einem relativ umfangreichen theoretischen Teil ausgestatteten Lehrerhandreichungen bieten dem Lehrer eine gute Hilfe, in diese Methode des Deutschunterrichts einzusteigen und mit Erfolg zu unterrichten. Meiner Ansicht nach fehlt eine synoptische Grammatikübersicht, die sowohl für Lehrer als auch für Schüler sicher hilfreich wäre. Der Hinweis in den Lehrerhandreichungen auf das Grammatik-Inventar der "Kontaktschwelle Deutsch als Fremdsprache" (Näf 1980) genügt nicht.

E. Gfeller

Cours moyen de

Langue allemande

Version compacte

Editions H. M

Ernest Gfeller

Cours moyen de

Langue allemande

avec exercices structuraux

8me édition

1ere partie

EDITIONS H. MESSEILLER S.A. NEUCHÂTEL

1233

10. COURS MOYEN DE LANGUE ALLEMANDE

10.1. Vorbemerkungen

Beim COURS MOYEN DE LANGUE ALLEMANDE (in der Folge COURS MOYEN) handelt es sich um ein unterrichtsbegleitendes Lehrwerk, das nicht den ganzen Unterrichtsstoff enthält. Bei der Analyse stütze ich mich zwar auf die Kriterienliste des Mannheimer Gutachtens 2 (Engel et al. 1981b, 36ff.), die mir aber bloss als Basis dient, da weite Teile wegen des eingeschränkten Anwendungsbereichs des COURS MOYEN irrelevant erscheinen.

10.2. Untersuchte Materialien

COURS MOYEN DE LANGUE ALLEMANDE, 1ère et 2me partie [CM1] [CM2]

Seit 1992 liegt der COURS MOYEN auch in einer einhändigen Kompaktfassung vor (Gfeller 1992), die sich inhaltlich nur unwesentlich und konzeptionell überhaupt nicht von der zweibändigen Originalfassung unterscheidet. "Il s'agissait avant tout d'alléger la version originale, d'écartier certains chapitres de caractère plutôt lexical et de supprimer un certain nombre d'exercices" (Gfeller 1992, 5). An dieser Stelle sei ausserdem auf zwei weitere Werke des selben Autors hingewiesen, die in den Westschweizer Schulen oft in Kombination mit dem untersuchten COURS MOYEN als Lehrmittel eingesetzt werden. Sie sind aber nicht Gegenstand der vorliegenden Untersuchung, da sie nicht organische Bestandteile des COURS MOYEN sind.

THEMES ALLEMANDS

MODERNE DEUTSCHE PROSA, Hefte I-III

Bei den THEMES ALLEMANDS handelt es sich um eine Sammlung von Übersetzungstexten (französischer Originaltext und deutsche Übersetzung). Die drei Hefte MODERNE DEUTSCH PROSA enthalten eine Sammlung von für den Unterricht geeigneten Textausschnitten aus der zeitgenössischen deutschen Literatur.

10.3. Lernziele und Methoden

Das Lehrwerk richtet sich an Schüler der Sekundarstufe II (ab ca. 15-16 Jahren) mit französischer Muttersprache. Auf dieser Stufe beginnt der eigentliche Literaturunterricht, der laut Autor auf umso fruchtbareren Boden fällt, je solider die Sprachkenntnisse der Schüler sind. Also soll der eigentliche Sprachunterricht auf dieser Stufe nicht zu Gunsten der Einführung in die deutsche Literatur weichen, sondern, ganz im Dienste des Literaturunterrichts stehend, weiterhin ein Gegenstand des Deutschunterrichts bleiben.

"Ce COURS MOYEN DE LANGUE ALLEMANDE est destiné à développer les moyens d'expression de l'élève en tant que lecteur et commentateur de textes."
(CM1, 5)

Von der Methode her scheint der COURS MOYEN sehr nah mit WIR SPRECHEN DEUTSCH verwandt. Dabei meine ich nicht den Bereich der methodischen Konzeption von WSD, die *Méthode directe*. Die Ähnlichkeit bezieht sich in erster Linie auf die Anlage der Übungen. Das erstaunt nicht weiter, da der COURS MOYEN doch jahrelang die eigentliche 'Fortsetzung' von WSD auf der Sekundarstufe II darstellte. Es handelt sich beim vorliegenden Lehrwerk um eine Darstellung von ausgewählten Kapiteln aus der Grammatik mit zugehörigen Übungen, wo diese Grammatikphänomene gezielt, und mehr oder weniger isoliert angewandt werden können. Die Form der Übungen, auf die weiter unten noch näher eingegangen wird, begünstigt, ja impliziert gleichsam das drillmäßige Training.

10.4. Struktur des Lehrwerks

Das Lehrwerk ist in zwei Bände aufgeteilt. Innerhalb dieser Bände wird durch das Alternieren von Theorie und Übungen eine gewisse Strukturierung erzielt. So folgen den mit einem grünen Raster unterlegten Grammatikdarstellungen immer die einschlägigen Übungen. Am Schluss jedes Bandes ist ein alphabetischer Index und ein Inhaltsverzeichnis zu finden. Die einzelnen Kapitel sind nicht nummeriert, was die Absicht des Autors, sie möglichst voneinander unabhängig zu gestalten, noch unterstreicht. Es wird im Vorwort des ersten Bandes ausdrücklich gesagt, dass die einzelnen Stoffkreise nicht zwingend in der Reihenfolge ihres Auftretens im Lehrbuch behandelt werden müssen (CM1, 5).

Um einen Eindruck vom Verhältnis zwischen Theorie und Übungen zu geben, kann man sagen, dass vom seitenmässigen Umfang her in beiden Bänden diese Bereiche je ungefähr 50 % beanspruchen (Band 1: 47.6 % Theorie und 52.4 % Übungen; Band 2: 51 und 49 %).

10.5. Sprachdidaktische Konzeption

Im Vorwort zum zweiten Band hat der Autor die sprachdidaktische Konzeption seines Lehrwerks kurz und prägnant zusammengefasst:

"[...] exposés théoriques simples, mais remplissant toutes les exigences du programme de la maturité fédérale, exercices nombreux et variés destinés avant tout à améliorer la maîtrise orale de la langue, indépendance des chapitres permettant de suivre une progression autre que celle proposée par le livre." (CM2, 5)

Es handelt sich also in erster Linie um eine Übungsgrammatik, in deren Zentrum die mündliche Sprachbeherrschung steht. Da es sich, wie an der selben Stelle weiter unten nochmals betont wird, beim COURS MOYEN um ein begleitendes Lehrwerk für den Sprachunterricht handelt, das nicht Hauptgegenstand des Unterrichts werden sollte, darf man von seiner traditionellen, grammatisierenden sprachdidaktischen Konzeption nicht auf den gesamten Unterricht schliessen. Die Stärke des COURS MOYEN liegt nicht in der Modemität des sprachdidaktischen Ansatzes, sondern in der kompetenten, vom Blick auf den Schulalltag im Fach Deutsch als Fremdsprache für französischsprachige Schüler geleiteten Stoffauswahl und ihrer in geschickter Weise einfach gehaltenen kontrastiven Darstellung. In diesem Bereich liegt das grosse Verdienst Gfellers, der damit für diese Stufe ein einzigartiges Lehrwerk geschaffen hat.

10.6. Übungen

Wie oben schon angesprochen, ist beim COURS MOYEN auf der Ebene des Übungsangebots eine ausgesprochene Ähnlichkeit zu WSD festzustellen. Die Parallelen gehen von der graphischen Gestaltung über die Übungsformen und die französischen Arbeitsanleitungen bis zur sprachlichen Form (Einzelsätze).

Die Übungen sind (wie in WSD) pro Band durchnummeriert und bestehen teilweise aus mehreren Teilen (a,b,c). Band 1 beinhaltet 232 und Band 2 260 Übungen. Bei einer exemplarischen Untersuchung der Übungen von Band 1 wurden folgende Übungsformen festgestellt:

<u>Übungsform</u>	<u>Anzahl</u>	<u>Prozent</u>
Übersetzen (frz.-dt.)	81	33,8 %
Umformen	75	31,2 %
Lücken füllen	30	12,5 %
Klammerausdrücke einfügen	17	7,1 %

Fragen beantworten	11	4.6 %
Endungen ergänzen	5	2.1 %
Sätze bilden mit vorgegebenem Vokabular	5	2.1 %
Übersetzen (dt.-frz.)	4	1.7 %
Ersetzen	4	1.7 %
Unterschiede erklären	3	1.2 %
Konjugieren	2	0.8 %
Deklunieren	2	0.8 %
Fragen erfinden	1	0.4 %
	<hr/>	<hr/>
Total	240	100.0 %
	<hr/>	<hr/>

Fig. 102: COURS MOYEN: Übungsformen

Die Tatsache, dass die Totalzahl der Übungen in obiger Figur nicht mit der weiter oben angesprochenen Übungsanzahl übereinstimmt, ist dadurch zu erklären, dass in einzelnen Übungen, die in Unterübungen unterteilt sind, mehrere verschiedene Übungsformen zur Anwendung kommen. Im Vorwort steht "[...] le type d'exercice le plus fréquent est celui de transformation" (CM1, 5). Es kann hier nicht darum gehen, zu belegen, dass es nun einige wenige Übersetzungsübungen mehr als Transformationsübungen sind, denn das Resultat kann auch von der Art der Zählung noch leicht beeinflusst worden sein. Wichtig scheint mir festzuhalten, dass hier zwei Übungsformen (Umformung und Übersetzung) deutlich dominieren und mit einer dritten zusammen (Lücken füllen) den Löwenanteil der Übungen ausmachen. Das bedeutet, dass natürlich auch den im Vorwort weiter unten angesprochenen Variationsmöglichkeiten innerhalb der Übungsformen deutliche Grenzen gesetzt sind.

Von der Konzeption her handelt es sich, wie übrigens im Untertitel des Lehrwerks auch angetönt, weitgehend um Übungen, in denen die Sprachstrukturen geübt werden sollen. Das bedeutet, dass innerhalb der Übungen meistens die vorgegebene Struktur (z.B. eine Satzart) konstant bleibt und die Wörter variabel sind.

Obwohl es sich nicht um fortlaufende Texte, sondern um Einzelsätze handelt, ist es dem Autor gelungen, in einer bestimmten Anzahl von Übungen eine gewisse inhaltliche Kohärenz zu schaffen. Bei diesen Übungen ist in den Arbeitsanweisungen eine bestimmte Situation vorgegeben.

Im Zusammenhang mit den Übungen wird im Vorwort noch auf zwei Dinge hingewiesen, die mir hier erwähnenswert scheinen. Die erste Bemerkung betrifft die Übersetzungen. Der COURS MOYEN sei nicht ein Übersetzungskurs. Die Übersetzungsübungen stellen keine hoch konzentrierte Dosis von Grammatikproblemen dar. Die Zusammenstellung von Übersetzungen zum Zwecke der Grammatikrepetition im grösseren Rahmen (Prüfungen) wird hier explizit dem Lehrer überlassen. Die zweite Bemerkung betrifft die Übungsanzahl. Der Autor betont, dass die hier ange-

botenen Übungen nicht zwingend alle gemacht werden müssen. Dem Lehrer steht es frei, je nach den Bedürfnissen der Klasse oder des Schülers, die geeigneten herauszunehmen.

Zusammenfassend kann zu den Übungen gesagt werden, dass sie auf ihre Art die Intention des Lehrwerks gut unterstützen. Es handelt sich beim COURS MOYEN um Grammatik-Intensivtraining, das keinen Anspruch auf Originalität erhebt, aber solides Handwerk vermitteln will und dies auch tut.

10.7. Motivierung / Aktivierung der Lernenden

Die spartanische Gestaltung des Lehrwerks trägt sicher nicht zur Motivierung der Lernenden bei. Die grünen Raster, die den Theorieteilen der Kapitel unterlegt sind, stellen die einzigen Farbtupfer dar. Auch von den Schrifttypen und -größen her wird kaum variiert. Der Einsatz der drei Schrifttypen kursiv, normal und fett ist dafür klar geregelt, was neben der deutlich spürbaren Struktur des Lehrwerks mit dazu beiträgt, dass man sich leicht zurechtfinden kann.

<u>Buchteil</u>	<u>Schrifttyp</u>	<u>Einsatzbereich</u>
Grammatik	kursiv	deutsche Beispiele
Grammatik	normal	Erklärungen/Übersetzungen
Grammatik	fett	Titel
Übungen	kursiv	Arbeitsanleitungen
Übungen	normal	Übungen
Übungen	fett	Übungsnummern

Fig. 103: COURS MOYEN: Drucktypen

Da die Übungen für den lehrerzentrierten Klassenunterricht konzipiert sind und die Vermittlung des Grammatikstoffes wahrscheinlich auch über Frontalunterricht geschieht, werden die Schüler vom Lehrwerk her nicht stark aktiviert. Im Vorwort wird empfohlen, die Übungen in der Regel im Rahmen des Unterrichts zu machen und zwar mündlich (CM1, 6). Dass dabei die Einzelarbeit oder die Zweiwegkommunikation Lehrer-Schüler im Vordergrund stehen wird, ist, wenn wir den Schulalltag im Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht auf der Sekundarstufe II betrachten, wahrscheinlich.

10.8. Deutsch

Der Autor hat sich bemüht, bei der Redaktion der Übungssätze trotz allen Auflagen (Grammatik und Wortschatz) auf dem Niveau des täglichen, natürlichen Sprachgebrauchs zu bleiben (CM1, 5). Schulbuchdeutsch hat er im Rahmen des Möglichen vermeiden wollen, was ihm auch weitgehend gelungen ist. Es finden sich dennoch vereinzelt Sätze, die schulbuchdeutsch tönen oder bei denen man etliche Mühe hat, sich einen alltäglichen Sprech Anlass für eine solche Aussage auszudenken. Einige Beispiele:

- "Wir müssen das Hans am Anfang des Winters fertig gebaut baben." (CM1, 65)
- "Wieviele Betten sind in diesen neuen Hotels?" (CM1, 131)
- "Man hatte keinen Ausweis bei sich." (CM2, 25)
- "Es ergibt sich daraus, dass die Möglichkeit einer Revolution stark gewachsen ist." (CM2, 84)
- "Die Eltern waren eher erschüttert, als sie die Meldung am Radio hörten, [...]." (CM2, 133)
- "Die Menge betet den Erfolg an, weil er vor allen Dingen ein Zeichen der Macht ist." (CM2, 135)
- "Ein schlafender Fuchs fängt kein Huhn." (CM2, 141)
- "Die Löwen zerfleischten das Zebra in wenigen Minuten." (CM2, 170)

10.9. Grammatik

Die Darstellung der Grammatik ist die Stärke des COURS MOYEN. Es ist dem Autor ausgezeichnet gelungen, ausgewählte Kapitel kontrastiv deutsch-französisch darzustellen. Es muss betont werden, dass es sich hier nicht um eine kontrastive Grammatik handelt, sondern dass die Auswahl und die Problemdarstellung sich an einer kontrastiven Optik orientiert und in erster Linie die Verschiedenheiten zwischen Deutsch und Französisch deutlich machen will. Es geht dem Autor nicht darum, eine umfassende Darstellung der deutschen Grammatik zu liefern. Vielmehr sollen die Schüler mit Hilfe der formulierten Grundregeln, die man durchaus auch als Faustregeln bezeichnen könnte, zu einem korrekten Sprachgebrauch hingeführt werden. Im COURS MOYEN werden grob zusammengefasst folgende Themenbereiche aus der deutschen Grammatik behandelt:

- Satzstruktur
- Satzgliedstellung
- Negation
- Morphologie von Verb, Nomen und Adjektiv
- Ausdruck der Irrealität
- Konditionalsatz
- Konjunktionen
- Passiv

- Adverbiale
- Modalverben
- Komparation
- Verbalenz
- Indirekte Rede
- Unpersönliche und reflexive Verben
- Pronomen
- Adjektivvalenz
- Präpositionen
- Wortbildung

Fig. 104: COURS MOYEN: Grammatikthemen

Die Erklärungen im Grammatikteil sind konsequent französisch. Das scheint mir gerade im Hinblick auf die Kontrastivität eine vertretbare Lösung. Was mir ungünstig erscheint, ist die Tatsache, dass die ganze Terminologie ebenfalls französisch ist. Auch wenn man durch die Anwendung der deutschen (lateinischen) Grammatikterminologie darauf verzichtet, davon zu profitieren, dass der Schüler aus dem Muttersprachenunterricht schon eine mehr oder weniger gefestigte Vorbildung mitbringt, bin ich doch dafür, nicht die französische Terminologie zu gebrauchen. Die beiden Sprachsysteme und auch die Begriffe in der Grammatik sind zu verschieden. Es scheint mir zum Beispiel höchst verwirrend, den deutschen Konjunktiv mit *subjonctif* zu bezeichnen, da diese Begriffe wohl das gleiche Phänomen betreffen können, aber nicht müssen.

10.10. Orthographie

Es finden sich weder im Theorie- noch im Übungsteil spezielle Kapitel zu Interpunktion oder Orthographie. Im COURS MOYEN werden diese Gebiete gleichsam bei Gelegenheit behandelt. Wenn immer es sinnvoll erscheint, auf die Kommasetzung hinzuweisen, die Frankophonen im Deutschen ja immer wieder Probleme bereitet, wird dies mit Anmerkungen oder Hinweisen getan (z.B. CM1, 9, 10, 12, 137; CM2, 29). Mit der Orthographie wird es gleich gehandhabt (z.B. CM1, 24; CM2, 88).

10.11. Lexik

Der Wortschatz des COURS MOYEN wirkt leicht antiquiert. Dieser Eindruck hat meiner Ansicht nach in erster Linie folgende Ursache. Der COURS MOYEN stützt sich bezüglich der Wortschatz-

auswahl auf das VOCABULAIRE DE BASE (Chatelana/Henzi 1972), das in seiner älteren Form schon WSD zugrunde lag. Der Autor hat sich sogar die grosse Mühe gemacht, jedes im VOCABULAIRE DE BASE vorkommende Wort mindestens einmal in einer seiner Übungen erscheinen zu lassen. Das VOCABULAIRE DE BASE ist nun in seiner Neubearbeitung auch schon bald zwanzig Jahre alt, seine Wurzeln gehen sogar bis in die dreissiger Jahre zurück. Deshalb ist es nicht erstaunlich, aber umso bedauerlicher, dass im COURS MOYEN Wörter und Sätze aus neueren Bereichen des Alltagslebens (Sport, Computer, Musik, Technik etc.) fehlen.

10.12. Zusammenfassung

Der COURS MOYEN ist ein Lehrwerk, das nicht für sich allein für die Unterrichtsgestaltung herangezogen werden darf, denn es handelt sich um eine reine Übungsgrammatik, die den Schüler neben dem eigentlichen Literaturunterricht auf dieser Stufe auch sprachlich noch weiter ausbilden soll. Weder Methode, sprachdidaktische Konzeption noch Übungsangebot bestechen durch besondere Originalität oder Modernität. Die Stärke des Lehrwerks liegt in der kontrastiv orientierten Grammatikdarstellung, die sehr gut gelungen ist und auf der Sekundarstufe II für Schüler französischer Muttersprache ausgezeichnet geeignet ist. Die Praxis hat gezeigt, dass es wünschbar wäre, den Inhalt des zweibändigen COURS MOYEN auf einen Band zu komprimieren. Diesem Bedürfnis ist der Autor mit der Schaffung der Kompaktfassung (Gfeller 1992) nachgekommen. Offen bleibt aber - auch in der Kompaktfassung - der Wunsch nach einer Gliederung der Themen in wichtige und marginale Grammatikthemen und nach einer Aktualisierung der Themenbereiche im Übungsteil.

Teil III: Perspektiven

11. Status quo

11.1. Zum Schulsystem in der Schweiz

Die obligatorische Schulzeit umfasst in der Schweiz grundsätzlich neun Jahre. Dadurch dass die Schulhoheit bei den Kantonen liegt, sind die Schulmodelle auch von Kanton zu Kanton verschieden. Die untenstehende Figur zeigt eine der Übersichtlichkeit halber vereinfachte Darstellung des schweizerischen Schulsystems (nach Gretler 1988, 18f.):

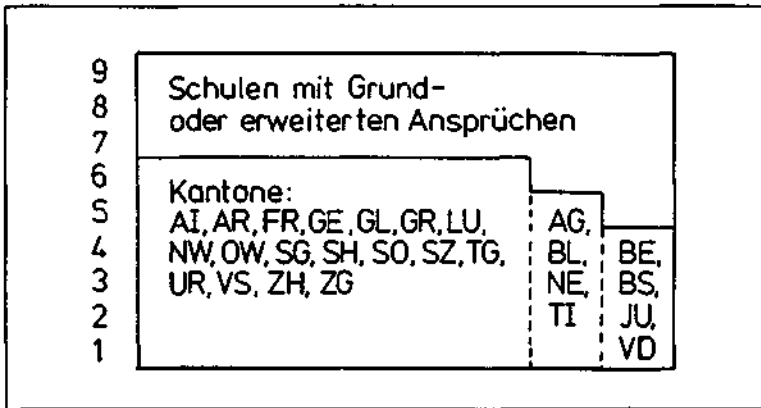


Fig. 105: Obligatorische Schulzeit: Schulsystem der Schweiz (vereinfacht): Stand 1992

Wie in obiger Figur ersichtlich, gibt es in der Schweiz momentan drei verschiedene Schulmodelle für die obligatorische Schulzeit von neun Jahren:

- 6 Jahre Primarschule + 3 Jahre Sekundarschule: 18 Kantone
- 5 Jahre Primarschule + 4 Jahre Sekundarschule: 4 Kantone
- 4 Jahre Primarschule + 5 Jahre Sekundarschule: 4 Kantone

Die überwiegende Mehrheit der Kantone praktiziert das Schulmodell 6/3. Die Bürger des Kantons Bern haben sich in der Volksabstimmung vom 28. Januar 1990 für den Wechsel von 4/5 auf 6/3 ausgesprochen. Der Kanton Bern figuriert hier noch unter 4/5, da der Wechsel noch nicht vollzogen wurde. Wie umstritten Fragen des Schulsystems in den einzelnen Kantonen (Schulhoheit der Kan-

tone) ist, zeigt die Tatsache, dass zum Beispiel im Kanton Bern bereits wieder eine Initiative lanciert wurde, die den Volksbeschluss von 1990 rückgängig machen und eine Umstellung auf das Schulmodell 5/4 bewirken will. Diese Volksinitiative wurde im Sommer 1991 eingereicht, wird im Grossen Rat (Kantonsparlament) wahrscheinlich 1992 beraten und 1993 dem Volk zur Abstimmung vorgelegt werden.

Grundsätzlich gilt für die Primarstufe, dass hier alle normalbegabten Kinder gemeinsam ausgebildet werden. Es existieren keine Leistungsklassen. Die Lehrer sind in der Regel Generalisten. Die Klassenverbände sind leistungs- und neigungsmässig heterogen.

Die erste leistungsbezogene Selektion wird beim Übertritt von der Primar- auf die Sekundarstufe vorgenommen. In gewissen Kantonen erfolgt die Trennung in zwei verschiedene Schultypen: Übertritt in die Sekundarschule für die normalbegabten Schüler oder weiterhin Besuch der Primarschule (teilweise auch Oberschule, Realschule oder Abschlussklasse genannt) bis zum Ende der obligatorischen Schulzeit für schulisch weniger begabte oder eher praktisch veranlagte Schüler. In einigen anderen Kantonen erfolgt bereits hier eine Trennung in drei verschiedene Schultypen: zu den oben beschriebenen zwei Typen kommt noch die Möglichkeit zum Übertritt ins Gymnasium (teilweise Unter-, Progymnasium oder Bezirksschule genannt) für schulisch begabte Schüler hinzu.

Nach dem Ende der obligatorischen Schulzeit sind die Möglichkeiten für eine Weiterführung der schulischen Ausbildung recht zahlreich: Berufsschulen (für Lehrlinge), Übertritt ins Gymnasium (bzw. Weiterführung des Gymnasiums), Übertritt in Lehrerseminare oder andere allgemeinbildende Schulen. Diese kurze, stark vereinfachte Darstellung des Schulsystems in der Schweiz soll genügen, um als Grundlage für eine genauere Betrachtung des Fremdsprachenunterrichts in der Westschweiz zu dienen. Für genauere Details zu diesem Thema sei auf das "Archiv für das schweizerische Unterrichtswesen" verwiesen, ein Jahrbuch, in dem die Erziehungsdirektorenkonferenz regelmässig einschlägige Artikel und Zusammenstellungen publiziert.

11.2. Der Fremdsprachenunterricht in der Westschweiz

Betrachten wir die Zusammenstellung der Schulmodelle näher, stellen wir fest, dass bei allen drei verschiedenen Kombinationen von Primar- und Sekundarschule Westschweizer Kantone vertreten sind.

Schulmodell 6/3: Kantone Freiburg*, Genf, Wallis* Schulmodell 5/4: Kanton Neuenburg Schulmodell 4/5: Kantone Bern*, Jura, Waadt

Fig. 106: Schulmodelle in den Westschweizer Kantonen (* = zweisprachig)

Die typisch schweizerische, sehr föderalistische Struktur des Schul- und Bildungswesens hat auch in der Westschweiz zu einer vielfältigen, heterogenen Schulsituation geführt, was sich unter anderem auch in der Vielgestaltigkeit des Unterrichts in der ersten Fremdsprache äussert. Dadurch werden unter anderem folgende Erscheinungen hervorgerufen (nach Gretler 1988, 18 und EDK 1987):

- von Kanton zu Kanton verschiedene Schulstrukturen
 - unterschiedliche Dauer der Primarschule (4, 5 oder 6 Jahre) und dementsprechend unterschiedliche Dauer der Sekundarstufe I
 - verschiedene Einschulungsalter (6. oder 7. Altersjahr)
 - verschiedene Länge des Schuljahres (36-40 Wochen)
 - verschiedene Lektionsdauer (45-50 Minuten)
- durch die verschiedenen Schulstrukturen oder durch die besondere sprachgeographische Lage eines Kantons bedingter unterschiedlicher Beginn des Fremdsprachenunterrichts (3., 4. oder 5. Schuljahr)
- verschiedene Stundendotationen für den Unterricht in der zweiten (und dritten) Landessprache
- unterschiedliche Lehrpläne und Lehrmittel
- unterschiedliche Wege zum Erwerb des Maturitätsausweises (Kurz- oder Langzeitgymnasium)
- unterschiedliche Formen, Ziele und Inhalte der Lehreraus- und -fortbildung

Nach den EDK-Empfehlungen (EDK 1975) soll der Unterricht in der ersten Fremdsprache (zweite Landessprache) im 4. oder 5. Schuljahr beginnen. Wie steht es nun heute, rund 15 Jahre nach dem Erlass dieser Empfehlungen mit der Einführung des Unterrichts im Fach Deutsch als Fremdsprache in der Westschweiz?

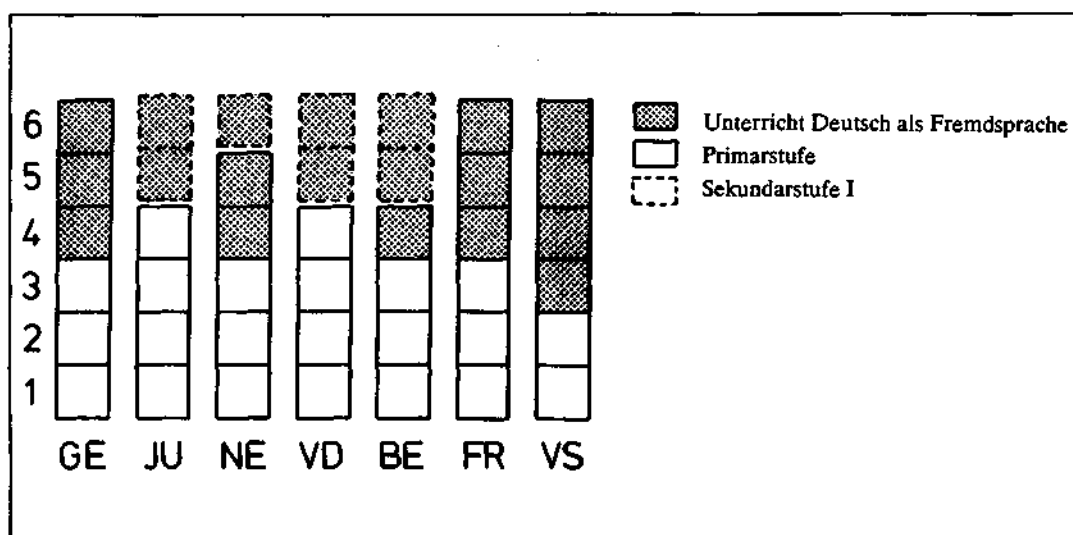


Fig. 107: Unterricht Deutsch als Fremdsprache in den Westschweizer Kantonen (Stand 1992)

Aus obiger Zusammenstellung ist ersichtlich, dass alle Westschweizer Kantone die EDK-Empfehlungen von 1975 realisiert haben. Dies im Gegensatz zur Deutschschweiz, wo die Empfehlungen erst in den Kantonen Basel-Stadt, Solothurn und in den deutschsprachigen Teilen der zweisprachigen Kantone Bern, Freiburg und Wallis verwirklicht sind (Stand 1992).

Aufgrund der unterschiedlichen Schulmodelle, die in der Westschweiz angewendet werden, beginnt der Deutschunterricht auf der Primarstufe auch nicht überall zum gleichen Zeitpunkt (Bern und Jura: *Ecole primaire prolongée*; Waadt: *Ecole secondaire 1er cycle*). Der Kanton Wallis beginnt als einziger Kanton bereits im 3. Schuljahr mit dem Fremdsprachenunterricht. Kurz, also auch hier eine relativ uneinheitliche Situation, die selbstverständlich auch Auswirkungen auf das Anschlussprogramm auf der Sekundarstufe I hat.

Traditionellerweise setzte der Fremdsprachenunterricht mit dem Beginn der Sekundarstufe I ein, die in den Kantonen Freiburg, Genf und Wallis 3, in Neuenburg 4 und in Bern, Jura und der Waadt 5 Jahre umfasst. Nach der Realisierung der EDK-Empfehlungen mußte das Programm dahingehend umgestellt werden, dass nun die Schüler teilweise bereits während mehreren Jahren Deutschunterricht Kenntnisse erworben haben - wenn auch sicher in kaum messbarem (evaluierbarem) Mass - bevor sie auf der Sekundarstufe mit Deutschunterricht mit erhöhten Anforderungen (Lernstoff, Noten) konfrontiert werden.

11.3. Die Lehrmittelsituation

Entsprechend der Situation der Schulmodelle und des Zeitpunkts der Einführung des Deutschunterrichts auf der Primarstufe präsentiert sich die Lehrmittelsituation in der Westschweiz ebenfalls äußerst heterogen.

In den Kantonen Bern und Jura hängt es von Schultyp ab, mit welchem Lehrmittel unterrichtet wird. In Bern werden die Schüler in der 4. Klasse der Primarschule mit dem COURS ROMAND unterrichtet. Mit der Trennung in weiterführende Primarschule (*Ecole primaire prolongée*) und Sekundarschule kommen verschiedene Lehrmittel zum Einsatz: Die Primarschüler arbeiten dann noch zwei weitere Jahre mit dem COURS ROMAND und fahren dann mit UNTERWEGS DEUTSCH Basis 7-9 fort. Die Sekundarschüler wechseln im 5. Schuljahr auf VORWÄRTS, das bis in die 9. Klasse weiter benützt wird.

Im Kanton Jura ist die Situation noch etwas komplizierter. In den progymnasialen Klassen wird vom 5. bis zum 9. Schuljahr VORWÄRTS eingesetzt. In der weiterführenden Primarschule (*Ecole primaire prolongée*) wird in den Klassen 5-7 mit dem COURS ROMAND unterrichtet und anschliessend mit UNTERWEGS DEUTSCH Basis 7 und 8. Damit hinkt das Lehrmittel gleichsam immer ein Jahr hinter dem Schüleralter her, denn der COURS ROMAND ist ja für die Schuljahre 4-

6 und UNTERWEGS DEUTSCH für die Schuljahre 7-9 angelegt. In einigen Gemeinden des Kantons Jura setzt der Deutschunterricht allerdings erst im 7. Schuljahr (!) ein. Dort wird dann für die Klassen 7-9 immer noch WIR SPRECHEN DEUTSCH als Lehrmittel eingesetzt. Eine Schulreform ist geplant. Ziel ist die Einführung des Deutschunterrichts ab der 4. Klasse für alle mit dem COURS ROMAND und die allmähliche Umstellung auf UNTERWEGS DEUTSCH *Basis* oder *Basis und Erweiterung* 7-9 für alle Schultypen.

Auch für die meisten anderen Kantone liessen sich noch Spezialfälle und feinere Unterscheidungen (z.B. Einsatz von UNTERWEGS DEUTSCH *Basis* oder *Basis und Erweiterung*) beschreiben (vgl. dazu Merkt 1989a).

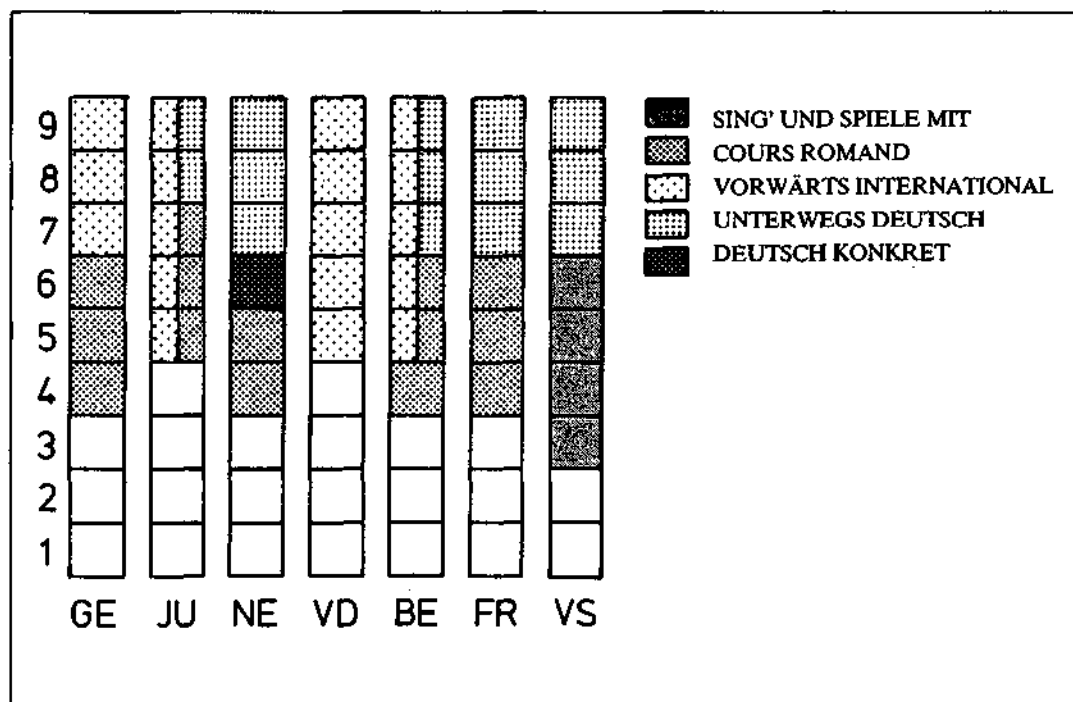


Fig. 108: Lehrmittelsituation in den Westschweizer Kantonen

11.4. Die Stundendotationen

Ich stütze mich in diesem Kapitel auf Informationen, die Merkt (1989a) in der Informationsdokumentation für ein Kolloquium zu Deutsch als Fremdsprache in der Westschweiz zusammengetragen hat.

11.4.1. Primarstufe

Für die Primarstufe gilt, dass überall, wo der COURS ROMAND eingesetzt wird, 2 Wochenstunden, 100 Minuten pro Woche oder 80-90 Minuten auf maximal 3 Perioden verteilt Deutschunterricht erteilt wird: Kantone Freiburg (4.-6. Schuljahr), Bern (4.), Neuenburg (4./5.) und Genf (4.-6.). Im Kanton Wallis wird im 3.-6. Schuljahr je zwei Wochenstunden mit SING' UND SPIELE MIT unterrichtet.

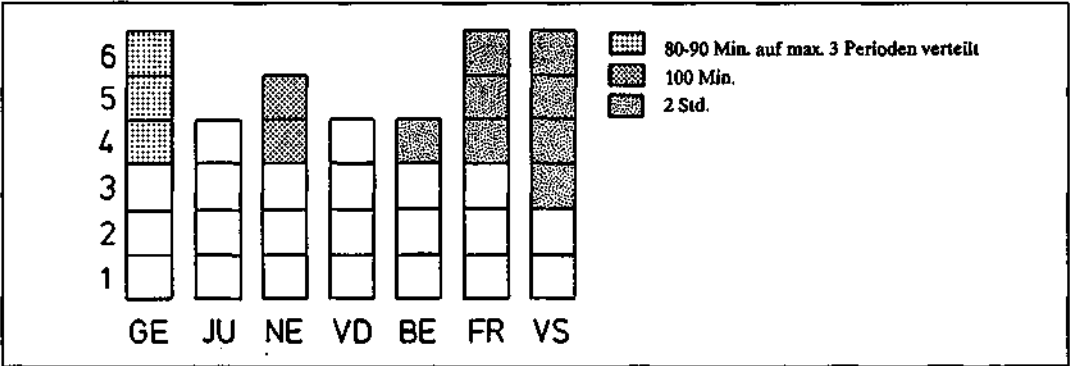


Fig. 109: Stundendotation DaF [Deutsch als Fremdsprache]-Unterricht auf der Primarstufe

11.4.2. Sekundarstufe I

Auf der Sekundarstufe I variieren die Stundendotationen einerseits je nach Schultyp und zusätzlich noch von Kanton zu Kanton. Man vergleiche dazu die folgenden schematischen Darstellungen für die Kantone Genf (GE), Jura (JU), Neuenburg (NE), Waadt (VD), Bern (BE), Freiburg (FR) und Wallis (VS):

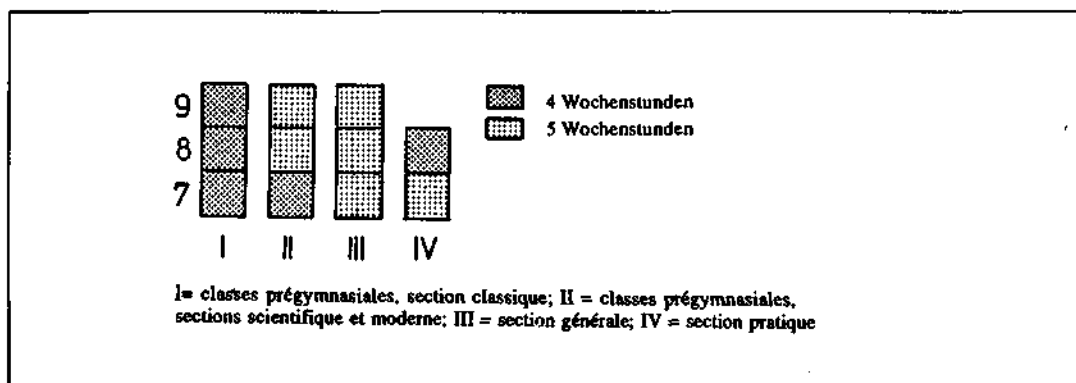


Fig. 110: Stundendotation DaF Sekundarstufe I, Kanton Genf

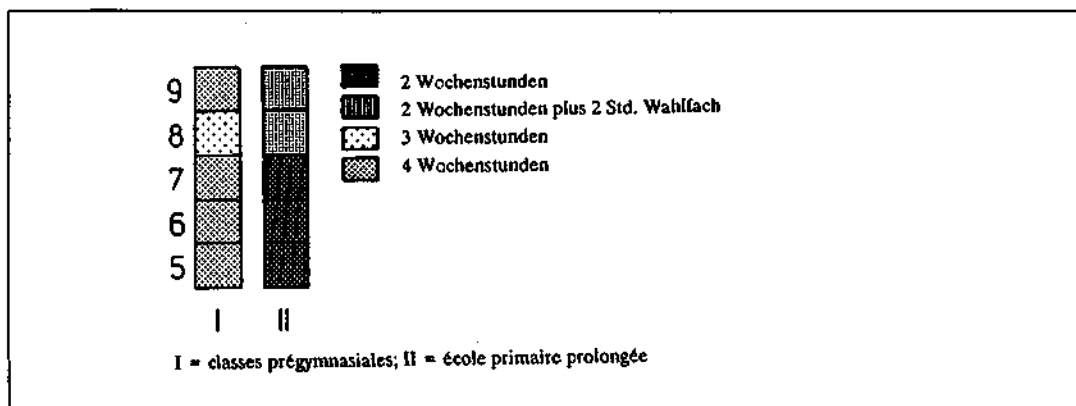


Fig. 111: Stundendotation DaF Sekundarstufe I, Kanton Jura

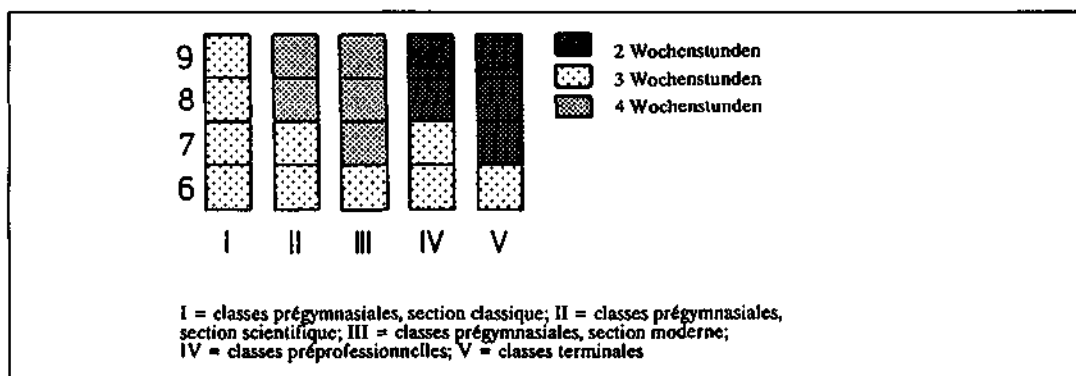


Fig. 112: Stundendotation DaF Sekundarstufe I, Kanton Neuchâtel

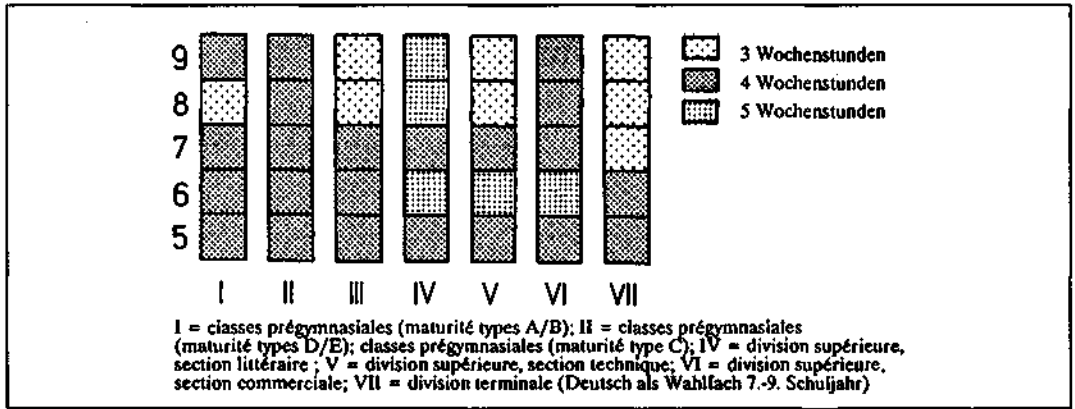


Fig. 113: Stundendotation DaF Sekundarstufe I, Kanton Waadt

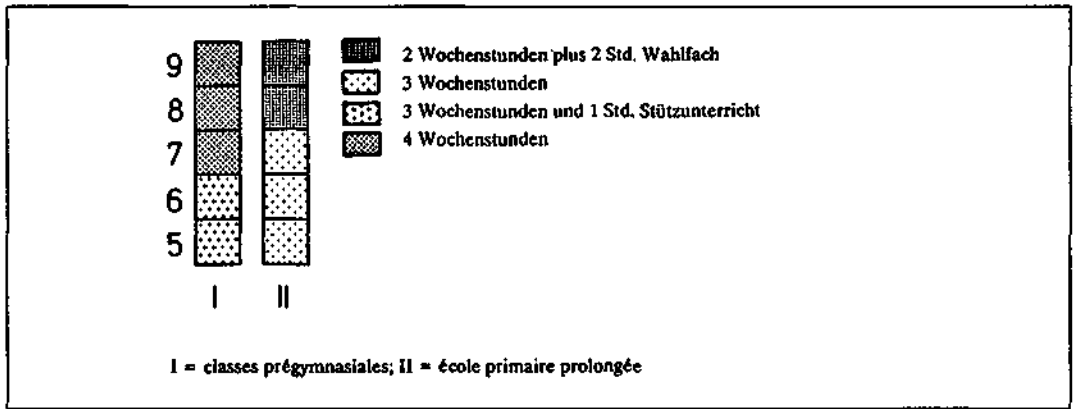


Fig. 114: Stundendotation DaF Sekundarstufe I, Kanton Bern

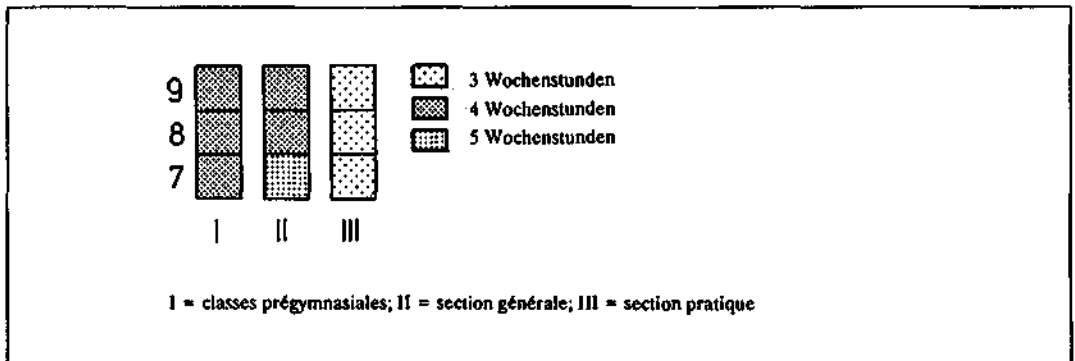


Fig. 115: Stundendotation DaF Sekundarstufe I, Kanton Freiburg

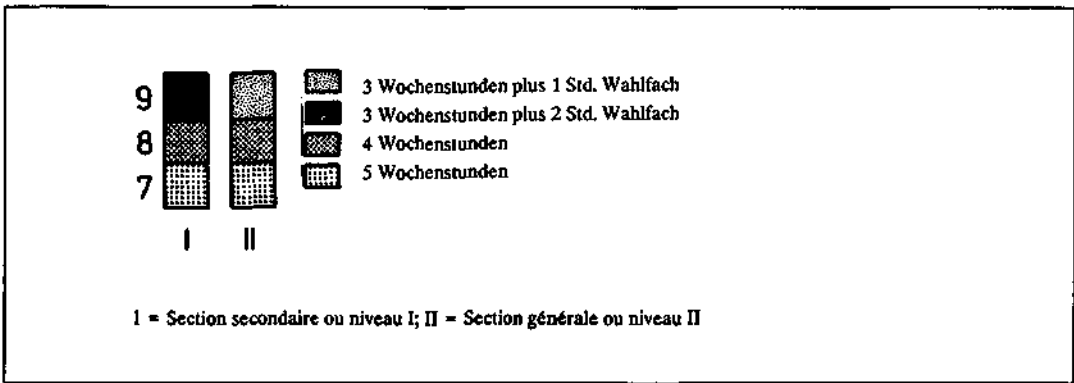


Fig. 116: Stundendotation DaF Sekundarstufe I, Kanton Wallis

Ein Vergleich der Stundendotationen der verschiedenen Schultypen aller Kantone ist wegen der Vielzahl von Parametern kaum möglich, respektive würde zu grossen Raum einnehmen. Vergleichen wir der Übersichtlichkeit halber die Totalwochenstunden von zwei Schultypen während der obligatorischen Schulzeit: progymnasiale Klassen mit Latein (*classes pré-gymnasiales, section classique*) und Klassen mit praktischer Orientierung (*Abschlussklassen*).

<u>progymnasiale Klassen (classique)</u>						
GE	JU	NE	VD	BE	FR	VS
16.5	19	16	19	20	18	20(+2)
<u>Klassen mit praktischer Orientierung (Abschlussklassen)</u>						
GE	JU	NE	VD	BE	FR	VS
15	10(+4)	13	8(+9)	14(+4)	15	20(+1)

Die Zahlen in Klammern bedeuten, dass diese Wochenstunden von den Schülern zusätzlich gewählt werden können (*option*).

Fig. 117: Vergleich der Totalwochenstunden während der obligatorischen Schulzeit in progymnasialen und praktisch orientierten Klassen

Obenstehende Zusammenstellung zeigt deutlich, wie heterogen sich die Situation bezüglich Stundendotation präsentiert. In den progymnasialen Klassen reicht die Streuung von 16 (Neuenburg) bis

maximal 2 (Wallis), d.h. ein Walliser Schüler, der die Option Deutsch wählt, hat in diesem Schultyp bis am Ende der obligatorischen Schulzeit 6 Wochenstunden mehr Deutsch gehabt als ein Neuenburger Schüler, was rund 27% entspricht. In den Klassen mit praktischer Orientierung sind die Unterschiede noch eklatanter. Verzichtet ein jurassischer Schüler darauf, in den beiden letzten Schuljahren noch zusätzlich je zwei Wochenstunden Deutschunterricht zu belegen, hat er bis am Ende der obligatorischen Schulzeit nur rund die Hälfte des Unterrichts bekommen, den ein Walliser Schulabsolvent genossen hat (10 Wochenstunden gegenüber 20+1).

11.4.3. Sekundarstufe II

Die Heterogenität bezüglich Stundendotationen bleibt auf der Sekundarstufe II bestehen. Je nach Kanton und Schultyp variieren die Stundenzahlen teilweise erheblich. Die verschieden lang dauernden Schulen (3 bis 5 Jahre) tragen zudem zur Verstärkung dieses Phänomens bei.

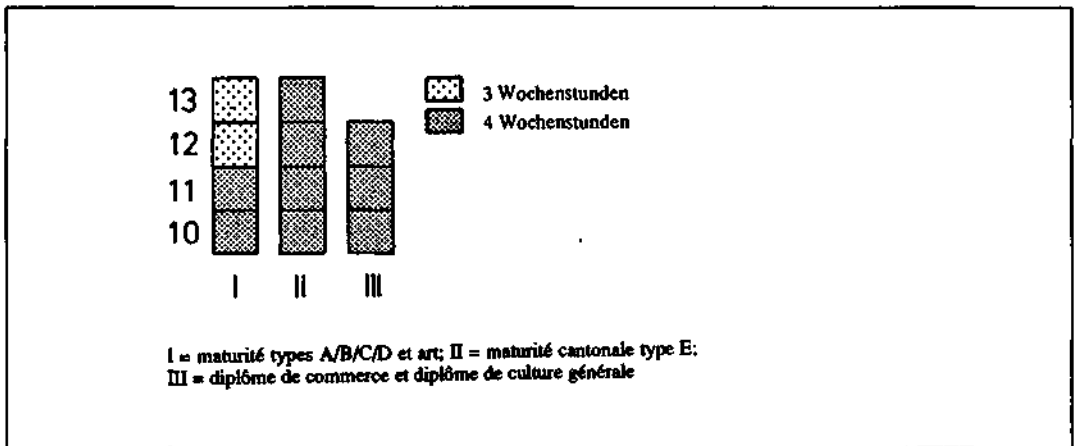


Fig. 118: Stundendotation DaF Sekundarstufe II, Kanton Genf

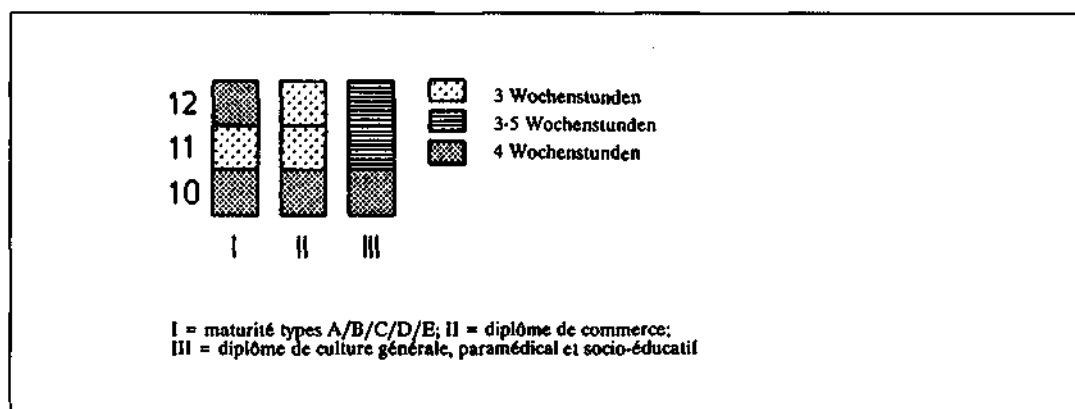


Fig. 119: Stundendotation DaF Sekundarstufe II, Kanton Jura

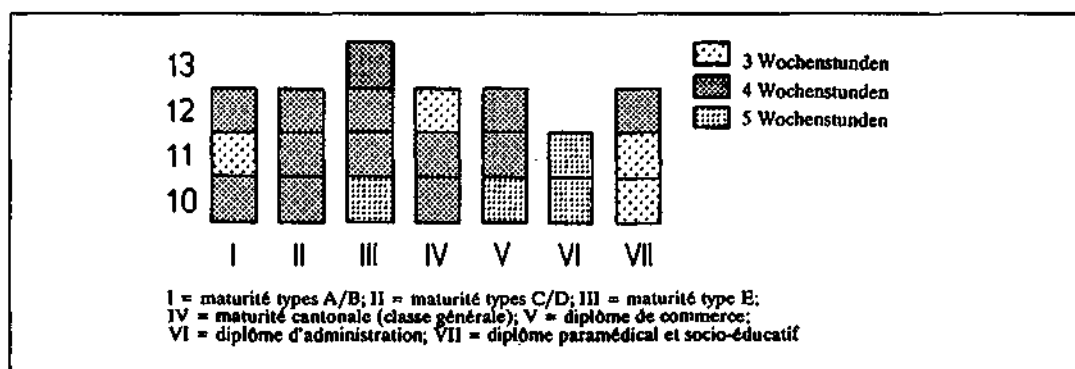


Fig. 120: Stundendotation DaF Sekundarstufe II, Kanton Neuenburg

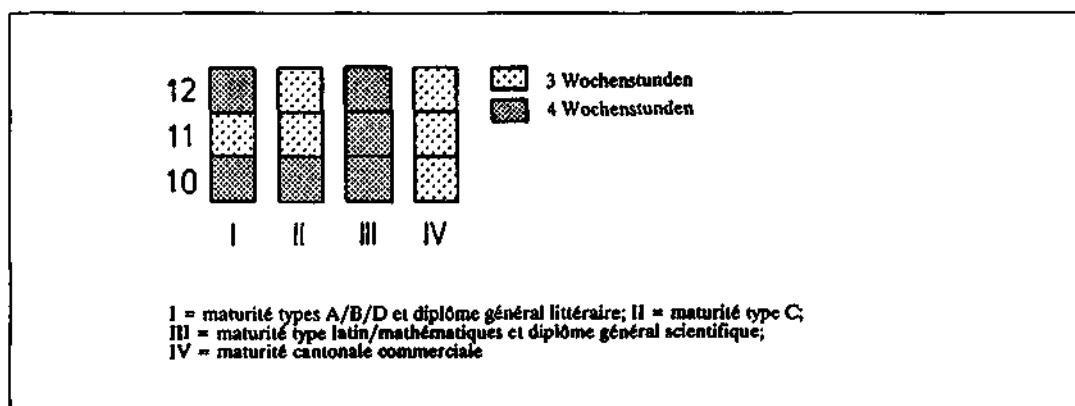


Fig. 121: Stundendotation DaF Sekundarstufe II, Kanton Waadt

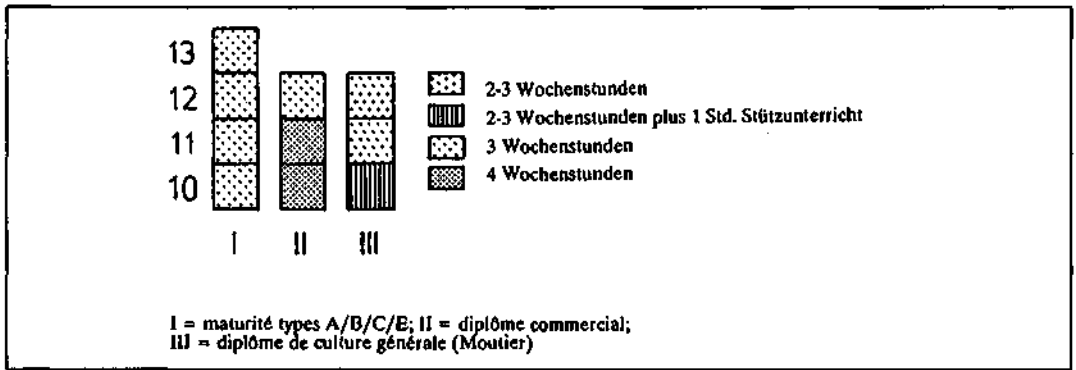


Fig. 122: Stundendotation DaF Sekundarstufe II, Kanton Bern

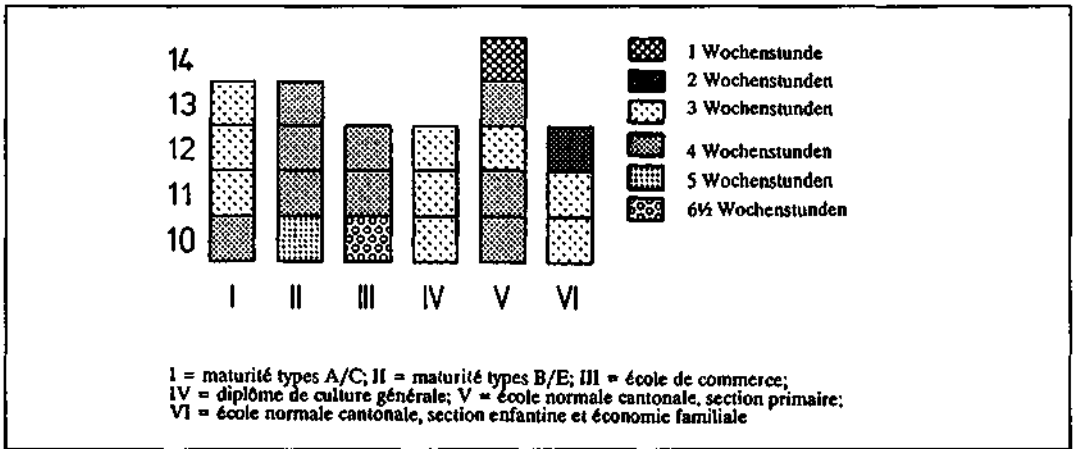


Fig. 123: Stundendotation DaF Sekundarstufe II, Kanton Freiburg

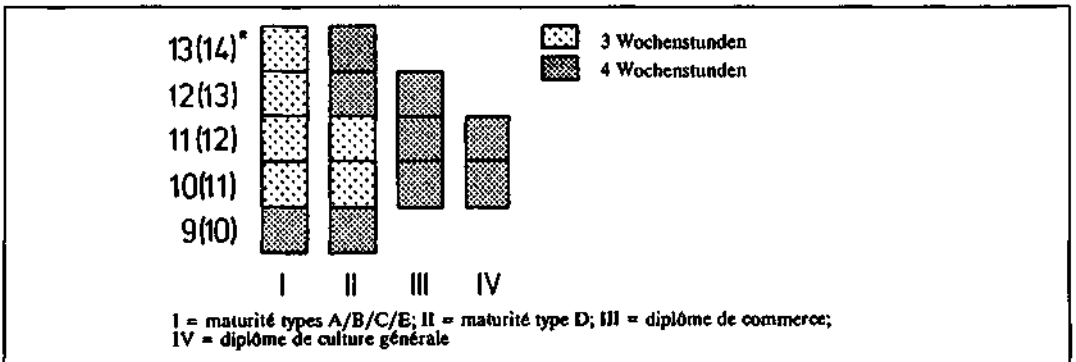


Fig. 124: Stundendotation DaF Sekundarstufe II, Kanton Valais

Vergleichen wir exemplarisch die Totalwochenstunden für den Maturatypus B vom 10. Schuljahr an bis zur Matura, stellen wir auch hier deutliche Unterschiede fest. Die Bandbreite geht dabei von minimal 11 Wochenstunden (Jura, Waadt, Neuenburg) bis 18 Wochenstunden (Freiburg), was rund 60% mehr ist. Interessant ist hier vielleicht auch die Tatsache, dass in den zweisprachigen Kantonen Bern, Freiburg und Wallis die Stundendotation für Deutsch als Fremdsprache höher ist als in den rein französischsprachigen Kantonen.

Kantone:	GE	JU	NE	VD	BE	FR	VS
Wochenstunden (total):	14	11	11	11	16	18	16

Fig. 125: Vergleich Stundendotation für den Maturatypus B

11.5. Exkurs "Vergleich mit Europa"

In einem kurzen Exkurs soll die Westschweizer Situation des Unterrichts in der ersten Fremdsprache in den europäischen Kontext gestellt werden. Die Westschweiz kann hier als Beispiel für die gesamtschweizerische Situation gesehen werden.

Hinsichtlich der Anzahl der unterrichteten Fremdsprachen befindet sich die Schweiz mit zwei Fremdsprachen, die während der obligatorischen Schulzeit unterrichtet werden, zusammen mit den meisten europäischen Ländern im grossen Mittelfeld. In weiten Teilen Dänemarks wird bloss eine Fremdsprache unterrichtet, in Malta hingegen deren vier. Es gibt in Europa auch Gebiete, in denen drei Fremdsprachen unterrichtet werden. Es handelt sich dabei neben Andorra und Monaco ausschliesslich um Gebiete mit sprachlichen Minoritäten, darunter z.B. auch der Kanton Graubünden mit den Rätoromanen. Allgemein kann man festhalten, dass die Vermittlung von zwei Fremdsprachen während der obligatorischen Schulzeit als Normalfall gelten kann.

Wenn man jedoch den Zeitpunkt des Beginns des Fremdsprachenunterrichts vergleicht, präsentiert sich ein weit uneinheitlicheres Bild. Die Spanne geht hier vom Vorschulalter (3. oder 4. Lebensjahr) bis in die Pubertät (12. Lebensjahr). Nach Tschoumy (1991, 4) ist ein deutlicher Trend zur Vorverlegung des Beginns des Fremdsprachenunterrichts in die Primarschule (ca. 6.-11. Lebensjahr) zu erkennen. In der Schweiz beginnt der Fremdsprachenunterricht in der 3., 4. oder 5. Klasse der Primarschule (8.-10. Lebensjahr), also im Vergleich vor allem mit anderen mehrsprachigen Ländern eher spät (Ausnahme: Graubünden).

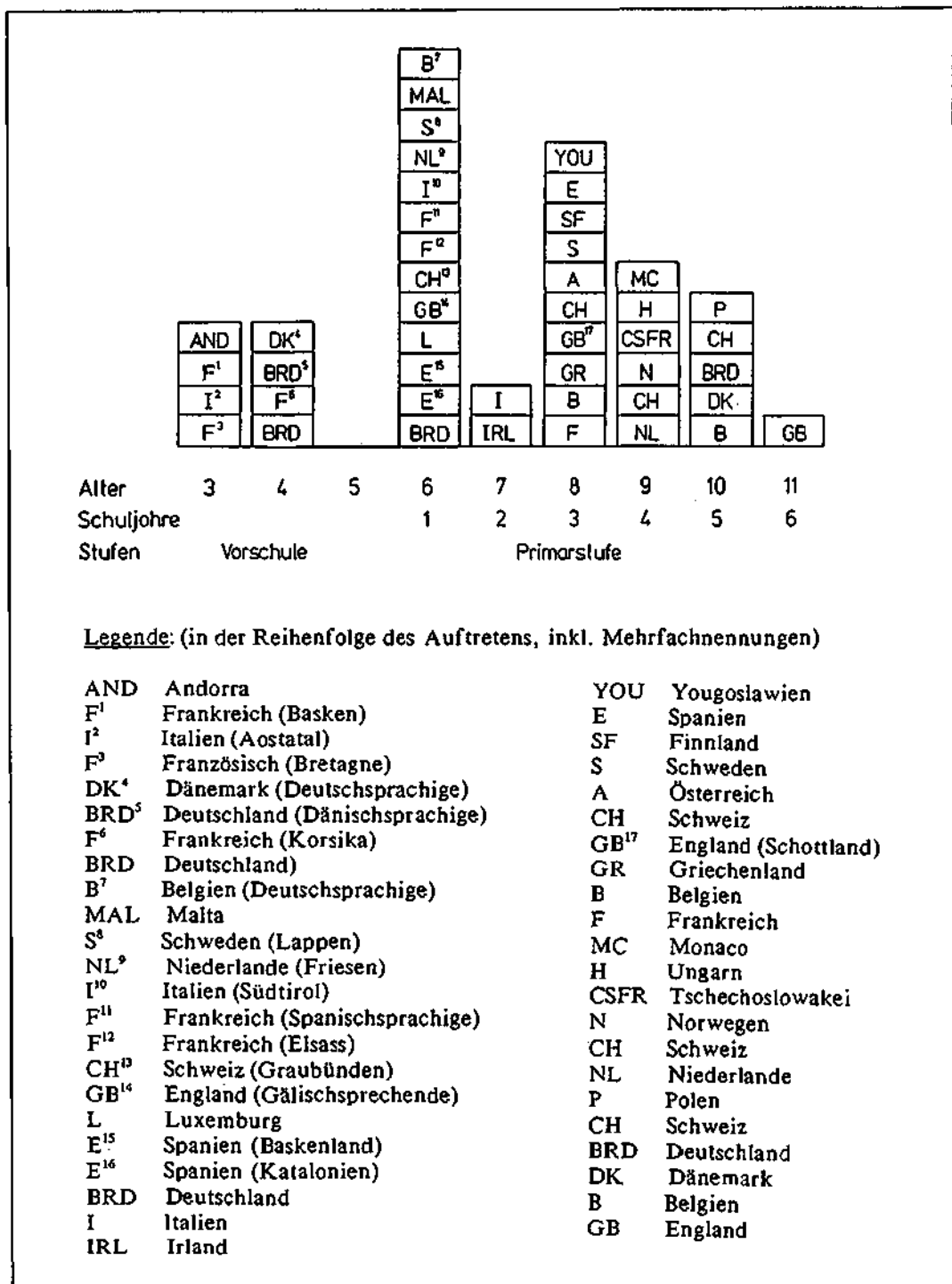


Fig. 126: Beginn des Fremdsprachenunterrichts in den europäischen Ländern (nach Tschourmy 1991, 4)

12. Perspektiven

Vor rund 20 Jahren stand der Unterricht Deutsch als Fremdsprache in der Westschweiz bereits schon einmal vor einer sehr entscheidenden Phase seiner Entwicklung, nämlich als es darum ging, mit der Ablösung des legendären WIR SPRECHEN DEUTSCH (WSD) ein neues Kapitel Westschweizer DaF-Geschichte aufzuschlagen. Aus der Vorverlegung des Beginns des Deutschunterrichts in die Primarschule erwuchs die Chance, den DaF-Unterricht in der Westschweiz auf ein einheitliches Fundament zu stellen und dann darauf aufbauend für die Sekundarstufe I ebenfalls ein Lehrwerk für die ganze Westschweiz einzuführen.

Es kam jedoch anders: Die Chance der Vereinheitlichung des Deutschunterrichts an den Westschweizer Schulen wurde vertan - ja sie verkam zur Utopie. Der Status quo ergibt ein uneinheitliches Bild als vor der Ablösung von WSD. Für die Primarstufe wurde je nach Kanton SING' UND SPIELE MIT oder der COURS ROMAND gewählt. Für die Sekundarstufe I hatte Genf das angelsächsische Lehrwerk VORWÄRTS an seine Bedürfnisse angepasst, die Waadt wählte diese Vorlage und ergänzte sie nach eigenen Vorstellungen, im Jura wurde eine Mischlösung (WSD/VORWÄRTS/UNTERWEGS DEUTSCH) bevorzugt, in Bern, Freiburg, Neuenburg und im Wallis ist UNTERWEGS DEUTSCH heute so gut wie eingeführt. Wie es zu diesem Auswuchs von Schulföderalismus kam, ist eine lange Geschichte, die exemplarisch im historischen Teil dieser Arbeit dokumentiert ist.

Tatsache ist, dass wir jetzt, heute, wiederum an der Schwelle eines neuen Kapitels Westschweizer DaF-Geschichte stehen: SING' UND SPIELE MIT steht ebenso vor der Ablösung durch ein neues Lehrwerk wie der COURS ROMAND. VORWÄRTS ist nun trotz allen noch so aufwendigen Anpassungen und Zusatzmaterialien definitiv in die Jahre gekommen und muss ersetzt werden. UNTERWEGS DEUTSCH in seiner heutigen Form droht seinen konzeptionellen und inhaltlichen Mängeln bereits im Kindesalter zu erliegen.

Es gibt meiner Ansicht nach zwei Hauptmöglichkeiten, wie es mit dem DaF-Unterricht in der Westschweiz weitergehen könnte:

- | | |
|---|---|
| 1. Alles bleibt, wie es ist. Jeder Westschweizer Kanton schaut in erster Linie für sich. Allianzen zwischen einzelnen Kantonen sind nicht ausgeschlossen. | 2. Die Westschweizer Kantone finden sich und einigen sich auf ein gemeinsames Konzept für den DaF-Unterricht. |
|---|---|

Fig. 127: Hauptmöglichkeiten für die Entwicklung des DaF-Unterrichts in der Westschweiz

12.1. Variante "Fortführung des Status quo"

Die beiden oben angeführten Szenarien sollen nun etwas ausführlicher beschrieben werden. Zur ersten Hauptmöglichkeit, nennen wir sie Variante "Fortführung des Status quo": Grundsätzlich stehen auch hier wiederum zwei Möglichkeiten zur Wahl. Einerseits ist es möglich, dass der momentane Zustand in der Weise erhalten bleibt, dass alle bestehenden Lehrmittel oder einzelne davon (z.B. COURS ROMAND und UNTERWEGS DEUTSCH) überarbeitet und weiterhin eingesetzt werden, eventuell auch in den heutigen 'VORWÄRTS-Kantonen'. Diese Möglichkeit scheint aber angesichts der grundlegenden Mängel dieser Lehrwerke (vgl. Lehrwerkporträts im zweiten Teil der Arbeit) eher unwahrscheinlich. Andererseits wäre es möglich, dass der Status quo dahingehend erhalten bliebe, dass die bestehenden Lehrwerke durch andere ersetzt würden, jedoch die Kantone individuell evaluieren und entscheiden, sich nicht untereinander einigen und das Schulsystem (v.a. Stundendotationen) nicht harmonisieren.

Wenn der Status quo über die Ablösung der jetzt verwendeten Lehrmittel hinaus bestehen bleibt, d.h. die Auswirkungen des Föderalismus im Schulsystem zum Teil bis auf die Gemeindeebene hinunter spürbar bleiben (z.B. Jura), so bringt dies - neben unbestreitbar vorhandenen politischen Vorteilen (z.B. Freiheit, Unabhängigkeit, erhöhte Flexibilität) - auch erhebliche qualitative Nachteile hinsichtlich des Deutschunterrichts selbst. Diese qualitativen Nachteile erwachsen in erster Linie aus den von Kanton zu Kanton unterschiedlichen Stundendotationen und aus den in fast jedem Kanton verschiedenen Lehrwerken.

Man kann sich vielleicht fragen, ob es sich hier effektiv um Nachteile handelt. Diese Frage soll mit zwei kurzen Beispielen beantwortet werden. Nehmen wir je eine Schülerin aus Neuenburg und aus Genf. Beide besuchen Primarschule, Progymnasium und Gymnasium Typus B. Die Neuenburgerin hat mit COURS ROMAND, DEUTSCH KONKRET und UNTERWEGS DEUTSCH ihre Deutschkenntnisse erworben, während die Genferin ebenfalls mit dem COURS ROMAND auf der Primarstufe, dann aber im Progymnasium mit VORWÄRTS Deutsch gelernt hat. An der Matura hat dann die Neuenburgerin rund 1080 Stunden Deutsch gehabt, die Genferin jedoch 1280, was rund 15% mehr sind. Ist die Schülerin aus Neuenburg da nicht benachteiligt, d.h. weniger gut ausgebildet?

Spinnen wir das Beispiel weiter: Nehmen wir an, der Vater der Neuenburger Schülerin wechselt, wenn sie im 8. Schuljahr ist, die Stelle, und die Familie zieht nach Genf um. Das Mädchen muss nun nach zwei Jahren COURS ROMAND, einem Jahr DEUTSCH KONKRET und gut einem Jahr UNTERWEGS DEUTSCH auf VORWÄRTS umstellen und kommt zudem noch in eine Klasse, die schon über ein Jahr lang eine Wochenstunde mehr Deutsch gehabt hat. Ist die Neuenburger Schülerin da gegenüber ihren Kameraden in Genf nicht benachteiligt? Schluss mit den Gedankenspielen. Man kann leicht sehen, dass die Verschiedenheit der Stundentafeln und der Lehrmittel bezüglich Chancengleichheit und Mobilität den Schülern durchaus qualitative Nachteile bringen kann.

Die Liste der Nachteile der Variante "Fortführung des Status quo" kann noch erweitert werden. Denken wir zum Beispiel an die Lehrmittelauswahl. Ein Kanton alleine hat wohl kaum die finanziellen Mittel, um ein eigenes Lehrwerk zu schaffen, also käme wohl nur ein schon auf dem Markt befindliches Produkt in Frage, das dann den schweizerischen und kantonalen Gegebenheiten strukturell und inhaltlich angepasst werden müsste. Dass dies ein langwieriges, teures und schliesslich nicht voll befriedigendes Unterfangen ist, haben die Kantone Waadt und Genf mit ihren VORWÄRTS-Versionen in den letzten zwanzig Jahren erlebt.

Ein weiterer Punkt, den es anzusprechen gilt, ist die Lehrerausbildung (ausführlich in Müller (1990)). Es werden zur Zeit an zahlreichen Lehrerseminaren Generalisten und an fünf Westschweizer Universitäten Sekundarlehrer für den DaF-Unterricht ausgebildet. Am 2. Juli 1990 hat die CDIP SR/TI (Erziehungsdirektorenkonferenz Westschweiz und Tessin) Empfehlungen für die gegenseitige Anerkennung von kantonalen Lehrerdiplomen auf der Vorschulstufe, der Primarstufe und auf der Sekundarstufe I erlassen. Darin werden die Kantone aufgefordert, bis 1995 die gesetzlichen Voraussetzungen für die Realisierung der Empfehlungen zu schaffen. Im Bereich der Primarstufe sind diese Empfehlungen bereits weitgehend realisiert. Es wäre wünschenswert, wenn für die Sekundarlehrerausbildung die Koordinationsanstrengungen bald zu ähnlich befriedigenden Ergebnissen führen würden.

Die Ausführungen zur Variante "Fortführung des Status quo" sollen hiermit abgeschlossen werden. Die Argumentation musste exemplarisch bleiben, Vollständigkeit kann auch nicht das Ziel solcher Überlegungen sein. Vielmehr wurde versucht zu zeigen, dass die Beibehaltung des Studentafeln- und Lehrwerkpluralismus langfristig keine valable Zukunftsperspektive für den DaF-Unterricht in der Westschweiz darstellen kann.

12.2. Variante "Westschweizer DaF-Konzept"

Zur zweiten Hauptmöglichkeit, nennen wir sie Variante "Westschweizer DaF-Konzept": Die Westschweizer Kantone finden sich und einigen sich auf ein gemeinsames Konzept für den DaF-Unterricht. Ich glaube, es ist wichtig, dass sich in diesem Fall die Bemühungen der Kantone nicht bloss auf einen Konsens bezüglich des Lehrwerks konzentrieren, sondern dass zuerst günstige Voraussetzungen für einen qualitativ befriedigenden Deutschunterricht geschaffen werden. Es ist deshalb dringend notwendig, dass vor einer allfälligen Lehrwerkauswahl ein klares Konzept für den Deutschunterricht in der Westschweiz vorliegt. Deshalb soll in der Beschreibung der zweiten Hauptmöglichkeit auch von Konzept und nicht von Lehrwerk die Rede sein. Neuner (1991, 29f.) hat ein Modell von Planungsstufen für einen zielgruppenspezifischen Deutschunterricht entworfen, das der Erarbeitung eines Westschweizer DaF-Konzepts zugrunde gelegt werden könnte.

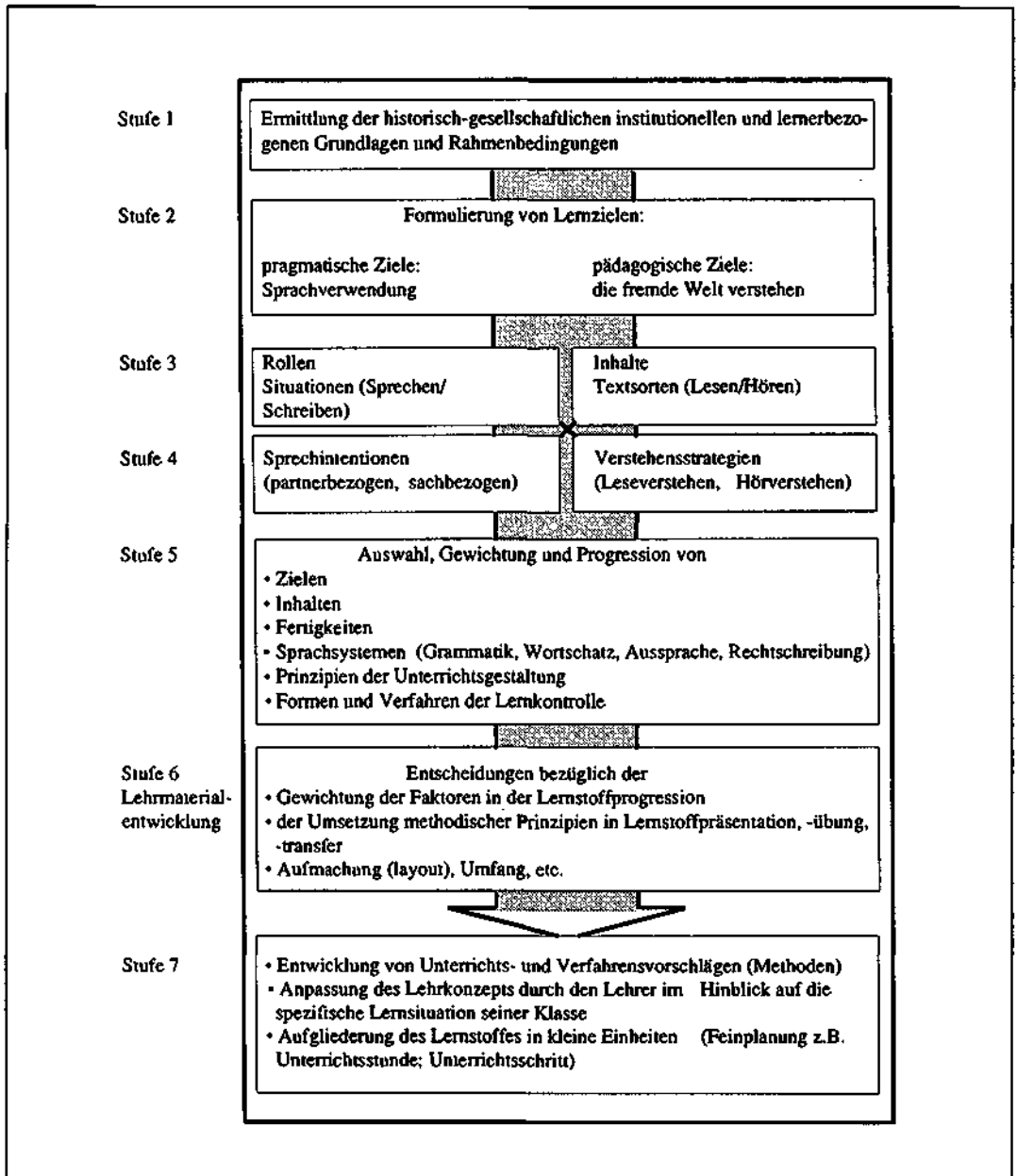


Fig. 128: Modell von Planungsstufen für den zielgruppenspezifischen Deutschunterricht (Neuner 1991, 30)

Dieses siebenstufige Modell sollte nun vor dem Hintergrund der Westschweizer Realität genauer betrachtet werden. Auf der Stufe 1 sollen die historisch-gesellschaftlichen institutionellen und lernerbezogenen Grundlagen und Rahmenbedingungen ermittelt werden. Schon die relativ kompli-

zierte Formulierung des Inhalts dieses ersten Planungsschrittes ist ein Indiz dafür, dass hier viele verschiedene Faktoren, die wiederum zum Teil voneinander anhängig sind, mitspielen. Die institutionellen Grundlagen und Rahmenbedingungen sind in Kapitel 11 dieser Arbeit ausführlich beschrieben. Von aussen gesehen, das heisst aus der Sicht des (deutschsprachigen) Auslandes, scheint das lernerbezogene Umfeld in der Westschweiz für den DaF-Unterricht geradezu ideal zu sein: "Deutsch ist gleichzeitig die Sprache einer Landesregion und die Sprache des deutschsprachigen Auslands" (Neuner 1991, 31). Die Situation präsentiert sich allerdings nicht so einfach, wie es auf den ersten Blick aussehen mag, da im deutschsprachigen Teil der Schweiz vorwiegend Dialekt und nicht Standardsprache gesprochen wird.

"Die Beziehungen zwischen der welschen [= französischsprachigen] Schweiz und der deutschen Schweiz gestalten sich teilweise recht schwierig durch die sprachliche Barriere, die die schweizerdeutschen Mundarten für die Romands darstellen. Die unerschütterliche Position der Mundart im privaten und öffentlichen Leben der deutschen Schweiz, das unübersehbare Vordringen der Mundarten in den Medien, die umgangssprachliche Intimität des Deutschschweizers zu seiner eigentlichen Muttersprache, all dies stellt für die welschen Schweizer eine sprachliche Belastung dar, die sich leicht zur instinktiven Abneigung erweitern kann. Der Deutschschweizer wird sich seine Leichtigkeit und Natürlichkeit im Umgang mit der Mundart nicht ausreden lassen. Im Kontakt mit den anderssprachigen Mitschweizern wird er sich aber zur Standardsprache durchringen müssen, will er die Aufmerksamkeit seiner Gesprächspartner nicht bewusst verscherzen. Der deutsche Sprachunterricht in der welschen Schweiz wird ohne die Vermittlung von Grundregeln der schweizerdeutschen Mundarten nicht auskommen." (Camartin 1982, 327)

Meiner Ansicht nach hat die spezielle Sprachsituation in der Schweiz für den Deutschunterricht in der Westschweiz nicht nur die Folge, "dass man ein Konzept finden muss, das eine Integration von Deutsch als Zweitsprache (Deutsch im Inland) und Deutsch als Fremdsprache (Deutsch im Ausland) zu leisten im Stande ist" (Neuner 1991, 31), sondern dass zuerst einmal ein Konzept für Deutsch als Zweitsprache erarbeitet werden sollte, das der Situation des Westschweizer Deutschlerner, der gleichsam im eigenen Lande zwar verstanden wird, aber nicht verstehen kann, Rechnung trägt.

Im Bereich der Formulierung von Lernzielen unterscheidet Neuner (1991) pragmatische und pädagogische Ziele. Die auf die Sprachverwendung ausgerichteten pragmatischen Lernziele sollten sich meines Erachtens auf den Erwerb der vier Grundfertigkeiten Hörverstehen, Sprechen, Leseverstehen und Schreiben in der Standardsprache konzentrieren. Die pädagogischen Lernziele, die auf das Verständnis der fremden Welt hinarbeiten, sollten meiner Ansicht nach zweidimensional angelegt sein. Auf einer ersten Ebene sollte es angesichts der immer stärker gemischtkulturellen Gesellschaft (Gastarbeiter, Asylanten, Einwanderer, inländische Migranten) auch im Fremdsprachenunterricht um eine interkulturelle Erziehung gehen, die sich mit den und dem Fremden in der eigenen Umgebung auseinandersetzt. Auf einer zweiten Ebene sollte es dann - vor dem Hintergrund des Ver-

ständnisses und der Toleranz fremden Kulturen (und Sprachen) gegenüber - darum geben, "die Deutschschweizer und ihre Sprache verstehen [zu] lernen [...] und, parallel dazu, die 'richtigen' Deutschen und ihre Sprache verstehen [zu] lernen" (Neuner 1991, 31). Aus pragmatischen Erwägungen ist es geboten, dass sich der DaF-Unterricht mit den deutschschweizerischen Gegebenheiten befasst, da diese für die meisten Deutschlernenden der unmittelbare Bezugspunkt der Sprachverwendung sind (Motivation). Deshalb wäre es im Bereich der mündlichen Kommunikation auch wichtig, dass Schweizerdeutsch verstehen gelernt würde, es genüge das Erreichen einer minimalen Kompetenz im Bereich des Hörverstehens (vgl. EDK 1987, 62). Solche Überlegungen müssten dann direkt in die Lehrpläne einfließen. Falls wir für die Sekundarstufe I zum Beispiel die Rahmenlehrpläne von CIRCE III (1986) als Grundlage nehmen, so müssten auf dieser Basis differenziert nach Schultypen Lernziele für die ganze Westschweiz erarbeitet werden. Auf der Basis dieser Lernziele ginge es dann in Form einer Rückkoppelung zu Stufe 1 an die Überarbeitung der Stundentafeln. Das Resultat sollte dann eigentlich vernünftigerweise zur Harmonisierung des Deutschunterrichts auf der Primarstufe (gleiche Voraussetzungen für alle) und auf der Sekundarstufe I führen. Auf der Sekundarstufe I scheint, wenn man die aktuellen Stundendotationen in den Kantonen vergleicht, eine Beschränkung auf zwei Typen (3 oder 4 Wochenstunden) sinnvoll.

Erst wenn man sich über das Umfeld und die Zielsetzungen des DaF-Unterrichts in der Westschweiz einig ist, scheint es vernünftig, mit der Planung, Sammlung, Auswahl, Gewichtung und Progressionsplanung von Unterrichts- und Lerninhalten zu beginnen (Stufen 3-5). Auf der Stufe 5 geht es darum, die methodisch-didaktische Marschrichtung festzulegen, wobei die kommunikative Methode mit ihren Weiterentwicklungsformen - ich denke da in erster Linie an eine angepasste Form des interkulturellen Ansatzes (Neuner/Hunfeld 1992, 106ff.) - mehr als nur eine Modeerscheinung zu sein scheint und damit auch für einen zukünftigen Deutschunterricht in der Westschweiz die methodische Basis darstellen könnte. Inwieweit zum Beispiel Immersion und autonomes Lernen ebenfalls in dieses methodisch-didaktische Konzept einbezogen werden müssen, bleibt noch abzuklären. Dass moderner Fremdsprachenunterricht in einem mehrsprachigen Land ohne Immersion und autonomes Lernen kaum mehr denkbar ist, scheint jedoch ausser Zweifel zu stehen (vgl. Kapitel 12.2.1. und 12.2.2.).

Spätestens auf der Stufe 6 (Lernmaterialentwicklung) sollte auch die Zusammenarbeit mit einem Verlag gesucht werden (vgl. dazu Mohr 1992). In der Schweiz stellt sich dabei stets die Frage, ob mit einem der kantonalen, d.h. staatlichen Lehnmittelverlage oder mit einem privaten Verlagshaus zusammengearbeitet werden soll. In dieser Phase der Entwicklung eines Lehrwerks ginge es auch darum, sich über die technischen Voraussetzungen klar zu werden, die für einen modernen Fremdsprachenunterricht künftig unabdingbar sind. Ich denke da in erster Linie an den Einsatz von Unterrichtsmitteln aus dem Bereich Audio, Video und Computer.

Auf der Stufe 7 ist dann meines Erachtens die enge Zusammenarbeit zwischen Fremdsprachendidaktikern und -Lehrern gefragt. Die Mischung zwischen Theorie (Erfahrung im Lehrwerkmachen) und Praxis (Unterrichtserfahrung) und die damit mögliche parallele Entwicklung und Erprobung von Unterrichtsmaterialien scheint einen erfolgversprechenden Weg für die letzte Phase der Entstehung eines qualitativ hochstehenden Lehrwerks darzustellen.

Die Komplexität dieses Modells macht die Respekt einflössende Breite der Wissens- und Erfahrungsbereiche, die im Zusammenhang mit der Lehrwerkkonzeption bearbeitet werden müssen, deutlich. Lehrwerkautoren müssen zur Erfüllung ihrer Aufgabe äusserst schwierigen Anforderungen genügen (nach Nodari 1992, 23f.):

1. Sie müssen die fortschreitende Theorie in der Fachdidaktik und auch in den Bezugswissenschaften rezipieren und für ihre Zwecke verarbeiten.
2. Lehrwerkautoren müssen die Gegebenheiten im schulischen Alltag im Auge behalten (Ausbildung der Lehrer und Schüler, Verbindung zwischen Theorie und Praxis).
3. Lehrwerkautoren müssen die Interessen und Erwartungen der Schüler berücksichtigen und insbesondere dazu beitragen, die Freude am Umgang mit der neuen Sprache aufrechtzuerhalten.
4. Lehrwerkautoren müssen meist unter grossem zeitlichen Druck arbeiten - dies oftmals nebenamtlich.

Die Anforderungen an Lehrwerkautoren sind also in der Tat sehr hoch, höchst wahrscheinlich zu hoch für einen einzelnen. Die Lehrwerke der Zukunft werden von Autorentams gemacht werden, die - zusammengesetzt aus Spezialisten - diese Anforderungen möglichst optimal abdecken und einen möglichst hohen Grad an Professionalität garantieren.

12.2.1. Immersion

Heutzutage wird bilingualer Unterricht, also Unterricht verschiedener Fächer ganz oder teilweise in der Fremdsprache, bereits in verschiedenen Gebieten in neun europäischen Ländern praktiziert (vgl. dazu auch Merkt 1993): Irland, Frankreich (im Elsass Deutsch/Französisch), Spanien, Luxemburg (Deutsch/Französisch), Italien, Norwegen, Malta, Andorra und in der Schweiz (in Graubünden Rätoromanisch/Deutsch). Dazu kommen - unabhängig von der geographischen Lage - die sogenannten zweisprachigen Gymnasien, in denen beispielsweise allein in der Bundesrepublik Deutschland über 8000 Schüler von bilinguaem Sachunterricht profitieren (Mäsch 1989, 280f.). Nach Tschourmy (1991, 8) sollte diese Entwicklung besonders hinsichtlich des vielsprachigen Europas aufmerksam weiter verfolgt werden. Bereits 1989 hat eine Arbeitsgruppe des Eidgenössischen Departementes des Innern sechs verschiedene Modelle ausgearbeitet, wie die interkulturelle Erziehung im öffentlichen Schulwesen gefördert werden könnte. Die meisten dieser Modelle stellen für die Schweiz ein

Novum dar, sind jedoch in anderen europäischen Ländern und in Kanada schon seit Jahrzehnten eingeführt (z.B. zweisprachige Gymnasien oder Immersion Schools). Im folgenden sollen die sechs Modelle kurz skizziert werden (nach EDI 1989a, 388ff.).

Modell A: Privatschulen, die in einer gebietsfremden Landessprache geführt werden, sind erlaubt.

Modell B: Auch Schweizerkinder, die in anderssprachigem Gebiet wohnen, erhalten auf allen Schulstufen einen Unterricht in der Sprache und Kultur der Herkunftsregion.

Modell C: Bei einsetzendem Fremdsprachenunterricht werden die zweisprachigen Kinder, deren Sprachen Nationalsprachen sind, bis zur Maturität in separaten Gruppen unterrichtet und speziell gefördert.

Modell D: Zweisprachiger Unterricht an den Gymnasien (und Universitäten) wird ermöglicht.

Modell E: In den grösseren Agglomerationen der Schweiz werden zweisprachig geführte öffentliche Schulen angeboten (vom Kindergarten bis zur Maturität).

Modell F: Einsprachige Kinder werden ab Kindergarten während der ganzen Schulzeit in einer zweiten Nationalsprache unterrichtet. Der Anteil der beiden Sprachen erreicht gegen Ende der Primarschulzeit ca. 50% und sollte bis zum Ende des Gymnasiums so beibehalten werden.

Diese sechs Modelle werden den Kantonen von der Arbeitsgruppe des EDI zur Prüfung, ja zur versuchsweisen Einführung vorgeschlagen. Bei genauerer Betrachtung ist zu erkennen, dass sie alle- samt Richtung Immersion zielen.

Machen wir uns einige grundsätzliche Gedanken zum Thema Immersion. Grundsätzlich besteht die Möglichkeit zur Immersion ab dem Beginn der obligatorischen Schulzeit (evt. inkl. Kindergarten). Aufgrund des Entscheids der EDK, den Fremdsprachenunterricht in der Primarschule erst ab dem 4. Schuljahr einsetzen zu lassen, entfällt die Möglichkeit der zweisprachigen Alphabetisierung, die zweifellos eine extreme Variante des Immersionsunterrichts darstellt und die für die Westschweiz kaum realistische *Early Total Immersion* (nach Stotz 1990, 37ff.) anstrebt (vgl. Modelle E und F). Angesichts der ausgezeichneten Erfahrungen, die in kanadischen Immersionsprogrammen (z.B. 1982/83 über 100'000 Schüler und Schülerinnen) gesammelt werden konnten, wäre es unter Umständen ratsam, auf der Ebene der EDK auf den mittlerweile auch schon beinahe 20 Jahre alten Ent- scheid über den Zeitpunkt der Einführung der ersten Fremdsprache zurückzukommen. Die Einfüh- rung der *Early Total Immersion* auf der Primarstufe würde bezüglich Unterrichtsstrukturen wahr- scheinlich nur sehr wenige Änderungen bedingen, denn Interdisziplinarität ist im Primarschulunter- richt Alltag. Interdisziplinärer Sprachunterricht würde demnach nur eine Programmergänzung, nicht aber eine grundsätzliche Programmänderung erfordern. Die kanadischen Erfahrungen zeigen,

"[...] dass ursprünglich englischsprachige E[arly]T[otal]I[m]mersion-Absolventen nach ungefähr sechs bis acht Schuljahren eine approximative funktionale Zweisprachigkeit erreichen und dass ihre Leistungen in Fächern wie Mathematik oder Biologie identisch sind mit denjenigen der Regelschüler." (EDI 1989a, 393)

Weit realistischer wäre im Moment für die Westschweizer Situation das System der *Late Partial Immersion* (nach Stotz 1990, 39), wie sie in den anderen Modellen vorgesehen ist. Der Beginn der Immersion würde auf die mittlere Schulstufe, also auf die Sekundarstufe I, gelegt. Man muss sich aber bewusst sein, dass es sich bei der *Late Partial Immersion* um das bisher am wenigsten erfolgreiche Immersionsmodell handelt. Man dürfte also allfällig mangelnden Erfolg nicht auf eine grundsätzliche Untauglichkeit des Immersionsansatzes zurückführen, sondern müsste dies als Bestätigung für die Zweifel an der *Late Partial Immersion* ansehen und daraus die Notwendigkeit ableiten, langfristig das Modell der *Early Total Immersion* anzustreben. Es ginge bei der *Late Partial Immersion* nach Albrecht (1990b, 130ff.) darum, als Ergänzung zum herkömmlichen Fremdsprachenunterricht in einem oder mehreren anderen Fächern den Sachunterricht - ganz oder teilweise - in der Fremdsprache zu erteilen. Dadurch würde die Fremdsprache ein Instrument zur Erarbeitung von Wissensgebieten und wäre nicht mehr 'bloss' primäres Lernziel:

"The emphasis in this syllabus is on topics, on information - not on language as such. One of the most readily available ways of doing this is to offer a subject other than the language itself [...] or to draw on the other subjects of the school curriculum; in this way the language is used as a means of communication for something else. This has been of course the 'secret' of the immersion story." (Stern 1983, 240)

Ein starker Vorbehalt gegen den bilingualen Sachunterricht ist, dass in den Ansprüchen an das in der unvollkommen beherrschten Fremdsprache unterrichtete Fach qualitative Abstriche gemacht werden müssten. Wenn man aber - zu Beginn - nur solche Fächer oder Anteile von Fächern in dieses Modell einbezieht, die eine starke praktische Komponente enthalten, kann man diesen Vorbehalt entkräften und kommt gleichzeitig höchstwahrscheinlich nicht dazu, gewichtige, versetzungsbeeinflussende Schulfächer mit bilinguaem Unterricht noch zusätzlich zu belasten.

"Im Tun wird Sprache wie in einem unbewussten Osmosevorgang aufgesogen, sie durchdringt das Tun, steuert es, begleitet es, schliesst es ab, ohne dass sich die Handelnden ihrer so recht bewusst werden." (Butzkamm 1989, 155)

Es ergäben sich aus diesem System unter anderem auch sinnvolle Impulse für eine Neugestaltung des - von vielen als unbefriedigend angesehenen - Maturitätstyps D, und durch die Ergänzung der *Late Partial Immersion* durch Fremdsprachenaufenthalte könnten erst noch folgende Empfehlungen der Arbeitsgruppe des EDI realisiert werden:

"Wir empfehlen den Kantonen, den interregionalen Austausch auf allen Bildungsebenen systematisch auszubauen und aktiv zu fördern, und zwar für Schüler und Schüle-

rinnen aller Stufen, für ganze Klassen, für Lehrerinnen und Lehrer, für Lehrlinge."
(EDI 1989, 385)

Als mehrsprachiger Staat hat die Schweiz die grosse Chance, die Möglichkeiten zum zweisprachigen Unterricht in der Schule aus gleichsam innerem, eigenem Potential zu nützen. Es sprechen verschiedene Gründe für die Einführung von zweisprachigem Unterricht (nach Andres 1990, 90ff.). Gute Fremdsprachenkenntnisse bilden die Grundlage zu einem guten Verständnis zwischen den verschiedenen Sprachgruppen in der Schweiz. Der Immersionsunterricht könnte wesentlich zur Erreichung dieses staatspolitischen Ziels beitragen. Es sprechen auch wirtschaftliche Gründe für die Erreichung möglichst optimaler Ergebnisse im Fremdsprachenunterricht. Im Tertiärsektor, einem der wichtigsten Zweige der Schweizer Wirtschaft, erfordert die Arbeit eine gut entwickelte Sprachkompetenz, und zwar nicht bloss in Englisch, sondern mit Blick auf das vereinigte Europa in den Sprachen der bedeutendsten Wirtschaftsnationen im europäischen Raum: Deutsch und Französisch. In zunehmendem Masse wird in Zukunft von den Arbeitskräften - Sprachgrenzen übergreifende - Mobilität gefordert, nicht zuletzt zur Verminderung oder gar Verhinderung von oft regional begrenzten wirtschaftlichen Krisensituationen.

Es bestehen aber auch berechtigte Vorbehalte gegenüber den Immersionsmodellen. Sprachpflegerische Kreise beklagen heute schon die zunehmend mangelhafte Beherrschung der Muttersprache, vor allem im schriftlichen Bereich. Sie befürchten, dass die muttersprachliche Kompetenz in gesteigertem Masse abnehmen könnte, wenn der Sachunterricht nicht mehr ausschliesslich in der Muttersprache erteilt wird. Weiter kann man einwenden, dass dadurch, dass der Sachunterricht zum Teil auch zum Sprachunterricht wird, die Qualität des Sachunterrichts leidet. Es müssten zudem für den Sachunterricht in der Fremdsprache geeignete Lehrmittel gefunden werden. Ein grosses Problem stellt zudem die Lehreraus- und -fortbildung dar (nach Albrecht 1990a, 122). Fachlehrkräfte, für die die Unterrichtssprache eine Fremdsprache ist, werden nur in den allerwenigsten Fällen die sprachliche Kompetenz besitzen, ihr Fach auch in der Fremdsprache zu unterrichten, genauso wie die Fremdsprachenlehrer wahrscheinlich nicht genügend fachliche Kenntnisse besitzen, um Sachunterricht zu erteilen. Es kommen für diese Aufgabe also praktisch nur muttersprachliche Fachlehrkräfte in Frage. Ihnen fehlt aber wiederum die fremdsprachendidaktische Aushildung, die nötig wäre, um Schüler einer anderen Muttersprache zu unterrichten. Wollte man also für den Immersionsunterricht die wohl am besten geeigneten muttersprachlichen Lehrer einsetzen, wären umfangreiche Fortbildungsprogramme notwendig, um sie mit dem notwendigen fremdsprachendidaktischen Rüstzeug zu versehen. Im weiteren wäre eine Steigerung der Bereitschaft zur Mobilität unter der Lehrerschaft ebenfalls eine zwingende Voraussetzung (Förderung des Lehreraustausches).

Bei allen Argumenten für und wider den Immersionsunterricht gilt es, einen geschichtlichen Befund zu beachten: "Schulen sind komplexe, sehr dauerhafte und wenig reformfreundige Institutionen" (Oelkers 1990, 47). Man sollte sich dennoch überlegen, welche Reformen machbar sind, neben denen, die man als wünschbar betrachtet. Oelkers bezweifelt die Machbarkeit von Schulreformen,

die das Schulsystem verändern wollen (= äussere Reformen), da ihre Auswirkungen zu umfangreich sind. Hingegen betrachtet er Reformen als machbar, die die althergebrachte Ordnung nicht antasten und keine Gefährdung des Schulsystems mit sich bringen (= innere Reformen). Aber auch innere Reformen, zu denen eine Einführung des Immersionsunterrichts zählen würde, bergen Risiken, vor allem weil keine Erfolgsgarantien möglich sind. Hinderungsgründe für eine solche Reform sind einerseits die Trägheit des Systems und andererseits die öffentliche Akzeptanz. Um diese Hindernisse auszuräumen, gälte es, die klassischen Erwartungen an den Unterricht zu verändern, die Lehrer für die Reformidee zu gewinnen und die Öffentlichkeit dazu zu bringen, einen gewissen Reformdruck auf die entsprechenden politischen Instanzen auszuüben.

12.2.2. Autonomes Lernen

Autonomes Lernen und Schulunterricht scheinen sich auf den ersten Blick fast gegenseitig auszuschliessen. In der Tat bietet der Unterrichtsalltag mit seiner Methodenmonotonie des lehrerzentrierten Unterrichts, mit extremen Lernzielprogressionen, Notendruck und Stofforientiertheit ziemlich schlechte Voraussetzungen für Lernerautonomie. Allerdings wäre durch die Beseitigung landläufiger Missverständnisse (etwa: autonomes Lernen = autodidaktisches Lernen), Vorurteile (etwa: autonomes Lernen fördert die Leistungsstarken und schwächt die Leistungsschwachen) und Ängste (etwa die der Lehrer, nicht mehr allein für die Stoffvermittlung bestimmend zu sein) mit wenig Aufwand einiges bezüglich Lernerautonomie im Fremdsprachenunterricht zu erreichen. Autonomes Lernen bedeutet, dass der Schüler eine neue Rolle im Lernprozess übernehmen muss. Er muss lernen zu lernen, sein Lernen und das Gelernte selbst zu verwalten, seine Lernbedürfnisse zu erkennen und zu befriedigen - dies alles allein oder in Partnerschaft sowie mit oder ohne Unterstützung des Lehrers.

"L'autonomisation de l'apprenant [...] implique une formation à la prise en charge de nouveaux rôles, ceux qu'il devra pouvoir assumer lorsque, ayant appris à apprendre, il décidera de prendre en main l'apprentissage de langue auquel il se livrera, qu'il s'agisse alors d'entretenir ou de perfectionner des connaissances déjà acquises, ou de viser de nouvelles compétences, et que cet apprentissage soit réalisé seul, ou avec d'autres, avec ou sans l'aide d'un enseignant-facilitateur." (Holec 1989, 13)

Huttunen (1986) geht in ihrer Definition von Lernerautonomie noch weiter, indem sie den Begriff Autonomie nicht nur auf den eigentlichen Lernprozess einschränkt, sondern ihn auch auf die Bereiche Lernzielformulierung, Kontrolle des Lernprozesses und Leistungsevaluation ausdehnt.

"Autonomy in learning means the learner's ability and willingness to take charge of his own learning, i.e. to have, and to hold, the responsibility for all the decisions concerning all aspects of this learning:

- determining the objectives, which includes defining the content and progression and selecting the methods and techniques to be used,

- monitoring the procedure of acquisition, and
- evaluating the objectives chosen, with their content, progression, methods and techniques, the procedures taken for their realization and what has been acquired through these procedures." (Huttunen 1986, 28)

Das autonome Lernen könnte im schulischen Lernprozess wertvolle Funktionen übernehmen (nach Rampillon 1989, 49f.):

- nachhaltigere Verbreitung von mehr Wissen
- Individualisierung des Unterrichts (Berücksichtigung der verschiedenen Lerner-typen)
- Unterstützung der Leistungsschwachen (durch individuelle Betreuung, durch Zusammenarbeit mit Leistungsstarken)
- Abbau des Leistungsstresses durch selbständige Organisation, Durchführung und Kontrolle der Lernaufgaben
- Kommunikationsorientierte und damit lebensnahe Sprachkompetenz (Schüler lernen, was sie brauchen)

Sicherlich kann autonomes Lernen nicht einfach so eingeführt werden. Ich sehe autonomes Lernen im Unterricht nicht als zusätzliche Unterrichtsform neben dem Frontalunterricht und der Gruppenarbeit. Vielmehr ist für mich autonomes Lernen im Unterricht eine grundsätzliche Einstellung, ein Ausdruck des Schul- und Klassenklimas, des Schüler-Lehrer-Verhältnisses und des Umgangs mit dem Lehrmittel. In diesem Sinne kann es nicht darum gehen, für oder gegen die Einführung des autonomen Lernens zu sein, da es sich nicht um eine Methode handelt, die nun ausschliesslich und unter Verdrängung alles bisher Dagewesenen eingeführt werden soll. Meiner Ansicht nach geht es aber darum zu überlegen, was im Fremdsprachenunterricht so alles möglich wäre, das in Richtung Autonomie zielt.

Steinig (1989, 31) empfiehlt ein Vorgehen in kleinen Schritten mit zunehmender Schülermitbestimmung mit dem Ziel, am Endpunkt reife, autonome Lernerpersönlichkeiten zu bekommen. Dieses Vorgehen bedingt Voraussetzungen auf Schul-, Lehrer-, Schüler- und Lehrwerkebene. Autonomes Lernen in schulischen Gruppen ist durchaus möglich, aber die Änderung der Sozialformen des Lernens reicht als Voraussetzung nicht aus. Nach Rampillon (1989, 49) sollte das autonome Lernen in den allgemeinen Schulungsprozess des Schülers eingebettet sein. Der Schüler sollte Lernschritte und deren Funktion erkennen lernen und dadurch für die Auswahl von für ihn geeigneten Lernstrategien ausgebildet werden. Voraussetzung dafür ist aber eine Veränderung des Schulbildes (Steinig 1989, 39). Aus der Lehrerschule sollte eine Schülerschule werden. Die Lehrer müssen ihren didaktisch-methodischen Alleinvertretungsanspruch aufgeben und lernen, mit den Schülern das Lehren und Unterrichten zu teilen. Auch auf der Ebene der Lehrwerke muss das Umfeld stimmen. Nach Gick (1989, 165) sollten autonomiefördernde Lehrwerke aktivierend, unterstützend, transparent, offen, natürlich, objektivierend und motivierend sein. Das sind zweifellos hohe Ansprüche. Deshalb darf bei allen Überlegungen zu Lehrwerken und autonomem Lernen nicht vergessen werden,

"[...] dass Materialien höchstens nur den Weg in Richtung Autonomie weisen können. Der Schritt zur Autonomie selbst wird auch dadurch beeinflusst, wie der Lehrer im Unterricht mit dem Lehrbuch umgeht. Autonomie heisst nicht zuletzt auch, dass der Lerner seinen Lernprozess in die eigenen Hände nehmen will." (Gick 1989, 183)

Ob autonom gelernt werden kann oder nicht, hängt aber schliesslich nicht nur von den Lehrwerken ab, die benutzt werden, sondern auch vom Umfeld des Fremdsprachenunterrichts. Gerade in der Schweiz wären die Voraussetzungen fast ideal, um beispielsweise mit und aus Medien Deutsch zu lernen. Auch in der Westschweiz sind deutschsprachige Medien (Zeitungen, Zeitschriften, Radio- und Fernsehsendungen) problemlos erhältlich bzw. zu empfangen (Schneider 1991, 59f.). Mit den Evaluationsbeispielen zu UNTERWEGS DEUTSCH hat Bovet (1988ff.) einen Weg aufgezeigt, wie Schüler auf das selbständige Lernen mit Medien vorbereitet werden könnten. Letztlich bleibt uns die Erkenntnis, dass es sich mit autonomem Lernen wie mit anderen Lernformen verhält: vieles hängt vom Willen und der Einstellung des Lehrenden und des Lernenden ab; der Verwaltung, der Schule und den Lehrwerkautoren bleibt nur, möglichst günstige (sprich: autonomiefördernde) Voraussetzungen zu schaffen und so die Schüler zu lebenslangem Lernen zu animieren.

12.2.3. Variante "Adaptation"

Nun zurück zur Variante "Westschweizer DaF-Konzept". Erst nachdem man sich grundsätzliche Überlegungen, Gedanken zu Lehrplänen, Stundentafeln, Methode, Technik und alternativen Lernformen gemacht und die künftige Marschrichtung festgelegt hat, könnte man daran gehen, sich über die Lehrwerkauswahl Gedanken zu machen. Meiner Ansicht nach stehen wiederum zwei Varianten zur Wahl:

2. Die Westschweizer Kantone finden sich und einigen sich auf ein gemeinsames Konzept für den DaF-Unterricht.

a. Man einigt sich auf ein auf dem Markt befindliches Lehrwerk und nimmt - falls nötig - gegebenenfalls eine Adaptation vor.

b. Man wagt sich an die Produktion eines eigenen, Westschweizer Lehrwerks für Deutsch als Fremdsprache.

Fig. 129: Adaptations- und Eigenproduktionsvariante

Zur Variante a), nennen wir sie die Variante "Adaptation": Begeben wir uns auf die Suche nach einem auf dem Markt befindlichen DaF-Lehrwerk, das als Grundlage für eine Westschweizer Adaptation dienen könnte. Welche Kriterien müsste ein solches Produkt minimal erfüllen?

<p>Ausrichtung auf SchülerInnen im 4.-6., bzw. 7.-9. Schuljahr</p> <p>stoffliche Kohärenz zwischen Primar- und Sekundarstufe</p> <p>offene Konzeption, die den Einsatz auf zum Teil bis zu sieben verschiedenen Schultypen zulässt (Sekundarstufe I)</p> <p>Stoffplanung für Deutsch als erste Fremdsprache (wenn Muttersprache berücksichtigt, dann Französisch)</p> <p>hohes Adaptationspotential (z.B. keine enge Verknüpfung von Texten und Lernstoff; Spiral- statt Linearprogression; Lehrwerk, nicht Lehrbuch)</p> <p>Möglichkeit, das Lehrwerk ab sofort oder in einigen Jahren für die Dauer einer Lehrwerkgeneration einzusetzen (bis ca. 2015)</p> <p>akzeptable finanzielle Bedingungen seitens des Verlages angesichts des sicheren Abnehmermarktes (keine Konkurrenz, also z.B. auch keine Werbekosten) und der eventuell noch zu leistenden Adaptationsarbeit</p>
--

Fig. 130: Minimalanforderungen an ein auf dem Markt befindliches Lehrwerk (Vorschläge)

Vorausgesetzt, man findet auf dem Markt eines oder mehrere Lehrwerke, die in das Westschweizer DaF-Konzept passen und obengenannte Bedingungen erfüllen, geht es darum, wo nötig Adaptationen vorzunehmen. Die Bereiche, wo Adaptationen nötig sein könnten, sind etwa folgende:

<p>Übungsmaterial (kontrastive Probleme, Landeskunde ...)</p> <p>Audio-/Videomaterial (Schweizer Optik, Schweizerhochdeutsch, Dialekt ...)</p> <p>Landeskunde (deutscher Sprachraum aus Westschweizer Sicht)</p> <p>Wortschatz (Helvetismen, Teutonismen ...)</p> <p>Terminologie (Grammatik)</p> <p>Textmaterial (authentische Texte aus der Schweiz)</p>
--

Fig. 131: Mögliche Adaptationsbereiche (Auswahl)

Es sind hier bloss sechs Punkte aufgeführt, aber eine Adaptation auch nur in diesen Bereichen würde sich dennoch recht aufwendig gestalten. Adaptationen bedeuten immer Eingriffe ins Lehrwerk. Eingriffe ins Lehrwerk (methodisch, inhaltlich oder strukturell) haben meistens Auswirkungen auf mehrere, wenn nicht sogar auf alle Lehrwerksteile. Besonders betroffen ist dabei immer das Lehrerhandbuch. Alle der obengenannten Adaptationsbereiche hätten tiefgreifende Veränderungen

des adaptierten Lehrwerks zur Folge. Die Kosten solcher Änderungsoperationen wären sicherlich nicht unerheblich. Ein weiterer Punkt, den es neben den möglichen Adaptationsbereichen zu beachten gilt, ist die Frage der Autoren. Ich könnte mir vorstellen, dass es nicht sehr einfach wäre, Autoren für eine Adaptationsvariante zu gewinnen, da die Motivation für die Arbeit an einem fremden Lehrwerk wohl kaum sehr gross wäre. Ein letzter, aber wichtiger Punkt ist die Zeitfrage. Eine Adaptation kommt praktisch nur für ein bereits auf dem Markt befindliches, fertiges Lehrwerk in Frage. Bis dann alle zu adaptierenden Lehrwerksteile erschienen sind, die Evaluations- und die Adaptationsarbeit konzeptionell, inhaltlich und technisch abgeschlossen ist und dann das adaptierte Lehrwerk auf den Markt gebracht werden kann, vergehen einige wertvolle Jahre, die das Lehrwerk dann umso früher veraltet erscheinen lassen. Aus diesen Gründen betrachte ich die Adaptationsvariante nicht als realistische Perspektive für die Lehrwerksituation in der Westschweiz. Es sei denn, man wäre bei der Konzeption eines Lehrwerks von Beginn weg dabei und könnte die Adaptationsarbeit gleichsam begleitend vornehmen. Das bedingte aber derart glückliche zeitliche, personelle und infrastrukturelle Konstellationen, das ich geneigt bin, diese Möglichkeit im Bereich der Utopie anzusiedeln.

12.2.4. Variante "Eigenproduktion"

Wenden wir uns nun der Variante h) zu, dem eigenständigen Westschweizer DaF-Lehrwerk, nennen wir sie die Variante "Eigenproduktion". Nach Neuner (1989a, 241) stehen Lehrwerke für den Fremdsprachenunterricht im Rahmen eines komplexen Bedingungsgefüges und tragen nicht in erster Linie die persönliche Handschrift eines oder mehrerer Autoren, sondern sind in der Konfiguration des jeweiligen Bedingungsgefüges in gewissem Sinne einfach auch Kinder ihrer Zeit. Dabei spielen für unsere Zwecke folgende Faktoren eine wichtige Rolle (nach Piphó 1979):

legitimative Bedingungen (Leitvorstellungen, die von der Gesellschaft zu Schule und Schulfach entwickelt werden)

reflexive Bedingungen (übergreifende erziehungswissenschaftliche Konzepte)

institutionelle Bedingungen (Lehrpläne, Studententafeln etc.)

analytische Bedingungen (sprachwissenschaftliche, textwissenschaftliche und landeskundliche Faktoren, die insbesondere die Textauswahl beeinflussen)

konstruktive Bedingungen (lernpsychologische Erwägungen)

materielle Bedingungen (Buchherstellung: Markt, Preis, Umfang, Ausstattung etc.)

Fig. 132: Bedingungsgefüge für Lehrwerke im Fremdsprachenunterricht (nach Piphó 1979)

Die legitimativen, reflexiven und institutionellen Bedingungen müssten vorgängig Gegenstand der Konzepterarbeitung sein. Die analytischen und konstruktiven Bedingungen würden in der Hand der Autoren liegen, während die materiellen Bedingungen zwischen Autoren, Kantonen und eventuell Verlag ausgehandelt werden müssten. Wir haben hier in der Westschweiz auch die Gelegenheit, aus Fehlern, die zum Beispiel bei der Herstellung von UNTERWEGS DEUTSCH gemacht wurden, zu lernen. Ich denke da in erster Linie an die Konzeptarbeit, die Realisierung des Konzepts und an die Zusammenstellung des Autorenteam, das nun beim zweiten Versuch nicht mehr paritätisch nach Kantonen bestellt werden dürfte, sondern aus Unterrichtspraktikern und Spezialisten aus den betreffenden Fachwissenschaften bestehen sollte, wobei das Auswahlkriterium fachliche Kompetenz und nicht der Wohnort sein müsste - dies nur als Klammerbemerkung.

Werden wir nun konkreter. Es würde den Rahmen dieser Überlegungen sprengen, wollte ich detailliert auf die inhaltliche Konzeption eines Westschweizer DaF-Lehrwerks eingehen. Bezüglich der methodischen Konzeption ist man sich wohl darüber einig, dass 'kommunikativ im weitesten Sinn' ein gangbarer, erfolgversprechender Weg ist. Ich möchte mich hier auf die Beschreibung der strukturellen Konzeption beschränken und versuche dies anhand von zwei Lehrwerkmodellen für die Primarstufe und für die Sekundarstufe I. Selbstverständlich sind Kombinationen oder Mischformen der einzelnen Varianten möglich.

Zuerst kurz zum Lehrwerk für die Primarstufe:

Modell I:

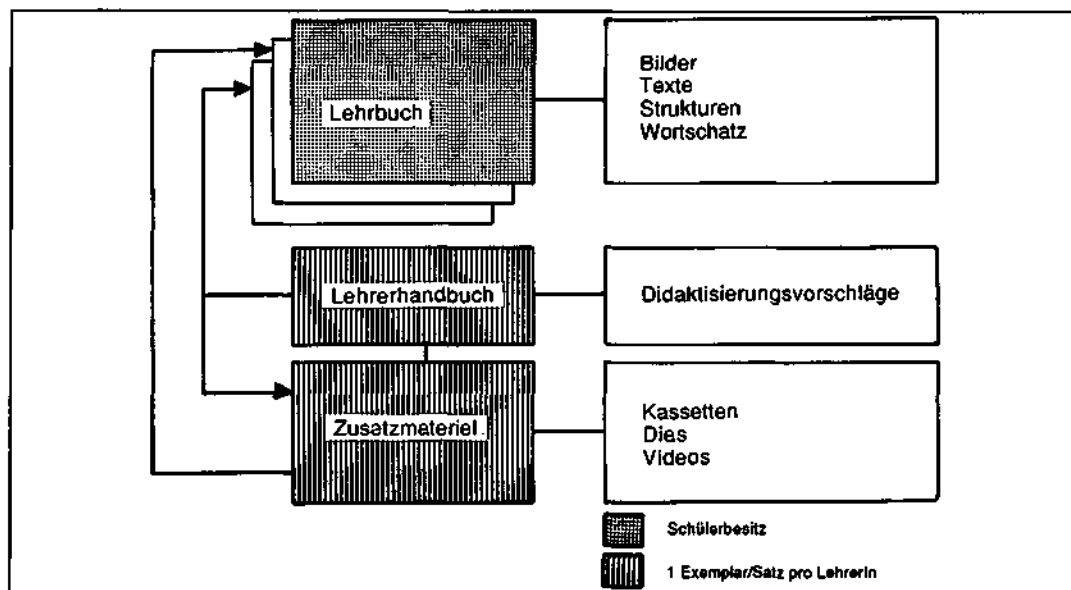


Fig. 133: DaF-Lehrwerk für die Primarstufe (Modell 1)

Modell 2:

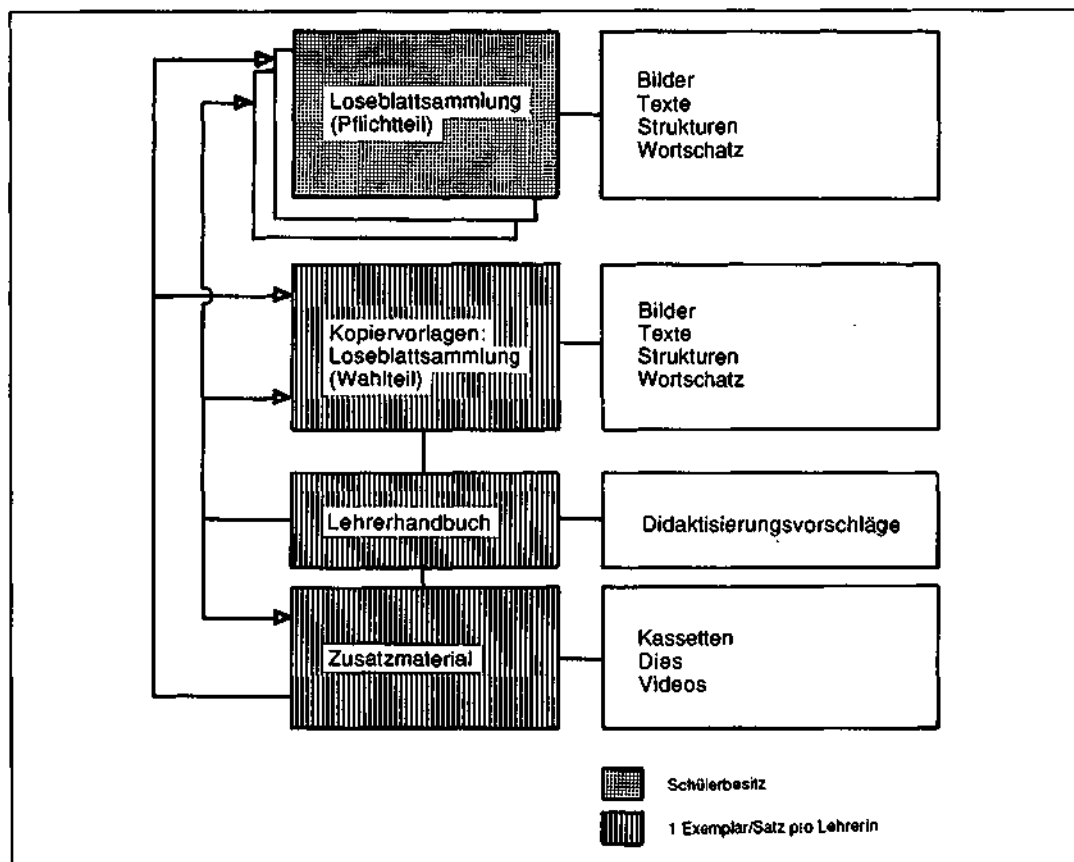


Fig. 134: DaF-Lehrwerk für die Primarstufe (Modell 2)

Die Vor- und Nachteile dieser beiden Modelle liegen in erster Linie in den Bereichen Unterrichtsprogrammierung und Herstellung. Bei einem Lehrwerk nach dem ersten Modell wäre die Programmierung straffer, die Bindung an den Rhythmus des Lehrbuchs enger, mit dem Vorteil, nicht wählen zu müssen oder, wie man es nimmt, mit dem Nachteil, nicht wählen zu können. Bei einem Lehrwerk nach dem zweiten Modell wäre die Programmierung weniger straff, die Konzeption strukturell offener, der Unterrichtende könnte Lernrhythmus und -inhalte in verstärktem Mass selber bestimmen, allerdings wahrscheinlich mit dem Nachteil zeitintensiverer Vorbereitung.

Hinsichtlich der Herstellung sehe ich vor allem beim zweiten Modell Vorteile: Die sicher kostengünstigere Lösung mit der Loseblattsammlung erlaubt in erster Linie mit dem Wahlteil eigentlich permanent Verbesserungen und Aktualisierungen. Einzelne Lektionen oder gar bloss einzelne Blätter könnten problemlos ausgewechselt werden.

Zweifellos ist bezüglich Kompaktheit, Einheitlichkeit und vielleicht auch bezüglich Kohärenz das erste Modell dem zweiten überlegen. Ich bin aber überzeugt, dass durch die durch die offenere Konzeption des Lehrwerks nach dem zweiten Modell gewonnene Unterrichtsfreiheit gerade von den Generalisten in einer Weise genutzt werden könnte, die die beiden Modelle mindestens gleichwertig erscheinen liessen.

Nun möchte ich noch kurz zwei Grobmodelle für ein Lehrwerk auf der Sekundarstufe I beschreiben:

Modell 1:

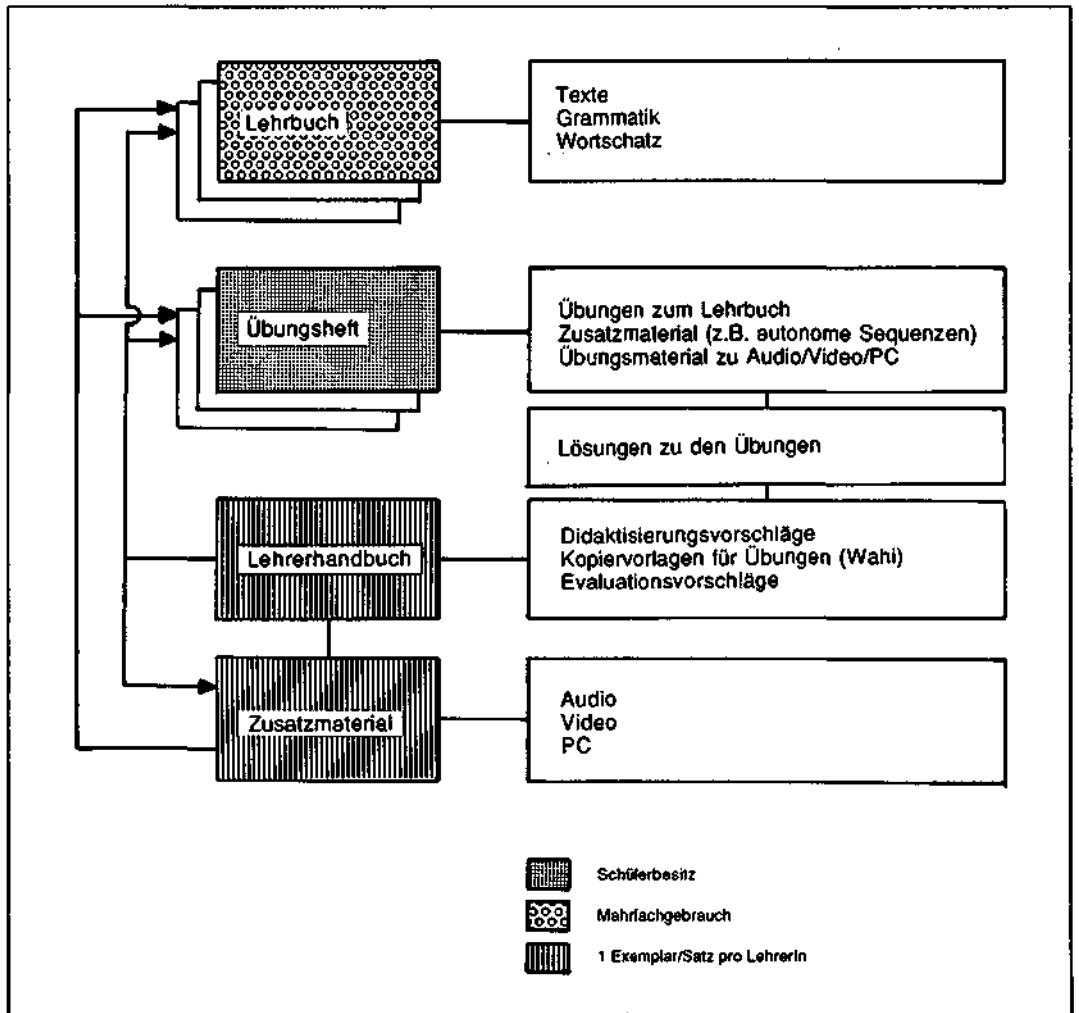


Fig. 135: DaF-Lehrwerk für die Sekundarstufe I (Modell 1)

Zum Modell 1: Das Lehrwerk nach dem Modell 1 ähnelt in der Struktur dem Lehrwerk UNTERWEGS DEUTSCH. Es umfasst ein Lehrbuch mit Texten, Grammatik und Wortschatz; ein Übungsheft mit Übungen zum Lehrbuch, zu Audio, Video, PC und Zusatzmaterial; ein Lehrerhandbuch mit Didaktisierungsvorschlägen, Kopiervorlagen und Evaluationsvorschlägen sowie Zusatzmaterial wie Audio-, Video- und PC-Module. Das Lehrerhandbuch bezieht sich auf alle übrigen Lehrwerksteile, das Zusatzmaterial bezieht sich auf Lehrbuch und Übungsheft. Im Zusammenhang mit der Lehrwerkkonzeption muss man sich unter anderem auch überlegen, welche Lehrwerksteile in wessen Besitz sein sollen. Will man es wie bei UNTERWEGS DEUTSCH halten, ist das Übungsheft gleichsam Verbrauchsmaterial und bleibt im Besitz des Schülers, während das Lehrbuch zur Mehrfachverwendung bestimmt ist. An dieser Stelle müsste man sich genau überlegen, ob man den Schülern den letzten Jahresband des Lehrbuchs mit der Gesamtübersicht über den Grammatikstoff und den Wortschatz nicht trotzdem als Nachschlagewerk mit auf den weiteren Schulweg geben sollte. Eine weitere Frage ist, welche Lehrwerksteile getrennt nach Schultypen (weiterführende oder nicht weiterführende Schulen, 3 oder 4 Wochenstunden) konzipiert werden sollten. Bei einem Lehrwerk nach dem Modell 1 wäre es meines Erachtens sinnvoll, für die drei Stufen (7., 8., und 9. Schuljahr) mindestens das Übungsheft getrennt nach Schultypen zu konzipieren. Die Auswahl im Lehrbuch und im Zusatzmaterial könnte über das Lehrerhandbuch gesteuert werden.

Zum Modell 2: Das Lehrwerk nach dem Modell 2 umfasst ein Textbuch mit Texten unterschiedlicher Textsorten und Herkunft, eine Übungsgrammatik, ein Lehrerhandbuch mit Didaktisierungs- und Evaluationsvorschlägen, Kopiervorlagen für Übungen zum Textbuch und zum Zusatzmaterial sowie Zusatzmaterial mit Audio-, Video- und PC-Modulen. Das Lehrerhandbuch bezieht sich auf alle übrigen Lehrwerksteile, während das Zusatzmaterial sich auf das Textbuch und die Übungsgrammatik bezieht. Das Textbuch würde sich meines Erachtens gut für eine Mehrfachverwendung eignen. Die Planung von einem Band pro Schuljahr erscheint sinnvoll, eine unterschiedliche Konzeption nach Schultypen wäre möglich, jedoch nicht zwingend. Für die Übungsgrammatik sehe ich einen Band für alle drei Schuljahre, der in beiden Schultypen verwendet werden könnte. Die Stoff- und Übungsauswahl würde über das Lehrerhandbuch gesteuert.

Noch ein Wort zu den Lösungen zu den Übungen in beiden Modellen. Meiner Ansicht nach gehören die Lösungen für die den Schülern zugänglichen Übungen (Modell 1: Übungen im Übungsheft; Modell 2: Übungen in der Übungsgrammatik) in einen Lehrwerksteil, der den Schülern auch zugänglich ist. Ich könnte mir sowohl im Übungsheft (Modell 1) als auch in der Übungsgrammatik (Modell 2) einen Anhang mit den Lösungen oder gar in die Übungen integrierte Lösungssequenzen vorstellen. Die Lösungen zu den Aufgaben im Lehrerhandbuch (Kopiervorlagen) könnten sich ausschliesslich im Lehrerhandbuch befinden, da ja der Lehrer hier die Auswahl der einzusetzenden Übungen trifft, und es wenig sinnvoll erscheint, wenn im Lösungsteil der Schüler Lösungen für Übungen erscheinen, zu denen der Schüler gar keinen Zugang hat.

Modell 2:

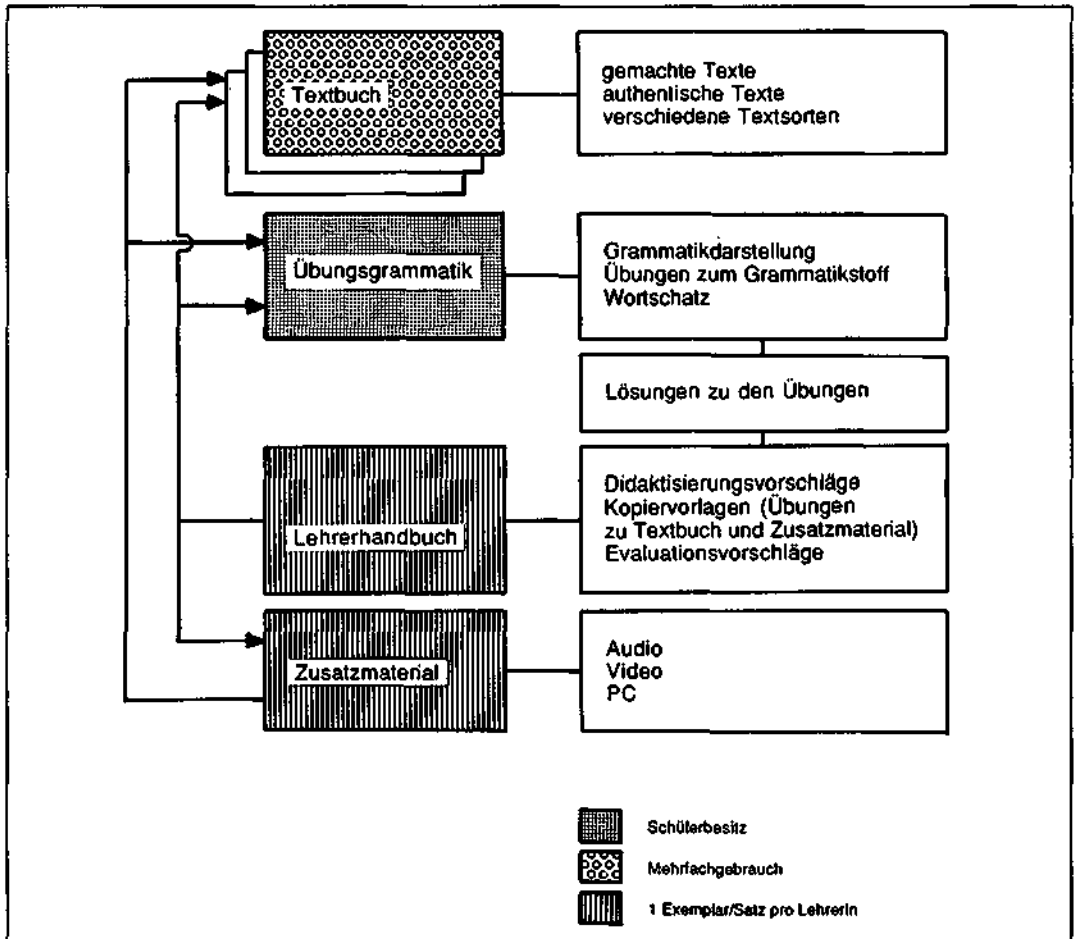


Fig. 136: DaF-Lehrwerk für die Sekundarstufe I (Modell 2)

Ich möchte an dieser Stelle eine offene Liste mit Vor- und Nachteilen der beiden Modelle anführen, Vollständigkeit ist auch hier nicht das Ziel:

Modell 1:	Modell 2:
<p>mögliche Vorteile:</p> <ul style="list-style-type: none"> - klare Lehrwerkstruktur (Einteilung in Lektionen etc. leicht möglich) - hoher Abstimmungsgrad zwischen Text/Grammatik/Wortschatz 	<p>mögliche Vorteile:</p> <ul style="list-style-type: none"> - wenig verschiedene Lehrwerksteile (nur eine Grammatik für alle) - Grammatik/Wortschatz immer in Schülerbesitz

- strukturelle und inhaltliche Anpassung an die verschiedenen Schultypen möglich
- traditionelle Progressionsplanung leicht möglich

mögliche Nachteile:

- Grammatik/Wortschatz in Lehrwerksteil, der nicht in Schülerbesitz ist
- zahlreiche verschiedene Lehrwerksteile (Stufen)
- Gefahr des Veraltens, da Struktur relativ starr
- Überrollende Aktualisierung des Lehrbuchs nur schwer möglich (Zusammenhalt von Text/ Grammatik/Übungen/Wortschatz)

- Ergänzungen des Textbuchs durch Zusatzmaterial im Lehrerhandbuch ständig möglich (z.B. Zeitungstexte)
- Überrollende Aktualisierung des Textbuchs leicht möglich

mögliche Nachteile:

- Gefahr der Isolation des Grammatikunterrichts
- nur inhaltliche, nicht strukturelle Anpassung an die verschiedenen Schultypen
- aufwendige Progressionsplanung

Fig. 137: DaF-Lehrwerk für die Sekundarstufe I: mögliche Vor- und Nachteile der Modelle I+2

Zum Schluss möchte ich meine Gedanken kurz zusammenfassen. Ich habe darzustellen versucht, wie ich mir verschiedene Szenarien der Weiterentwicklung des Unterrichts Deutsch als Fremdsprache in der Westschweiz vorstellen könnte. Langfristig ist es meines Erachtens unumgänglich, ernsthaft eine Reform des Deutsch-als-Fremdsprache-Unterrichts in Richtung Immersionsschulen anzustreben. Mittelfristig scheint mir das vor allem hinsichtlich der langsam mahelnden politischen Mühlen eher utopisch. Meiner Ansicht nach kommt jedoch auch mittelfristig eine Beibehaltung des Status quo kaum in Frage. Ich hoffe sehr, dass sich die Westschweizer Kantone finden und sich auf ein gemeinsames Konzept für den DaF-Unterricht einigen können. Diese Konzeptarbeit könnte dann ein tragfähiges Fundament für ein Westschweizer DaF-Lehrwerk darstellen, sei es nun eine Adaptationsvariante oder eine Eigenproduktion. Angesichts der uneinheitlichen Situation, die in der Westschweiz bezüglich des Deutschunterrichts besteht, wäre wohl mittelfristig zur Ablösung der bestehenden Lehrwerke eine Lösung anzustreben, die den heterogenen Schulstrukturen Rechnung trägt. Es scheint vernünftig, sich dabei für ein Lehrwerk mit Modulcharakter zu entscheiden, ein Lehrwerk, dessen Teile aus verschiedenen, grösstenteils unabhängigen Modulen besteht, deren Zusammensetzung je nach Anwendungsbereich (Schultyp, Stufe, Wochenstunden) veränderbar, respektive anpassbar wäre. Das oben besprochene Modell 2 würde sich beispielsweise sehr gut für diese Lehrwerkstruktur eignen.

Der Deutschunterricht in der Westschweiz steht an der Schwelle zu einer neuen Ära. Die Konstellation in verschiedenster Hinsicht ist günstig für einen wegweisenden Schritt in die Richtung einer neuen Generation von Westschweizer DaF-Lehrwerken und damit in ein neues Zeitalter des DaF-Unterrichts. Es gilt nun, die sehr wohl bestehenden Chancen zur Realisierung einer guten Lösung zu nutzen und diese Gelegenheit nicht wie vor zwanzig Jahren zur Utopie verkommen zu lassen.

Anhang 1:

Auszüge von DaF-Lehrwerken aus dem 20. Jahrhundert

In diesem Anhang finden sich Auszüge aus DaF-Lehrwerken, die in der Westschweiz im Gebrauch waren, im zweiten Hauptteil dieser Arbeit aber nicht beschrieben werden. Die vorliegende Zusammenstellung will keinen vollständigen Überblick geben, sondern lediglich einen Einblick in die Gestaltung der Lehrwerke aus früheren Jahren ermöglichen. Aus Platzgründen konnten die Auszüge nicht in Originalgrösse abgebildet werden. Die Numerierung der Auszüge bezieht sich auf den Text im ersten Hauptteil der Arbeit.

- (1) Lescaze, A. (1905): Lehrbuch für den Unterricht in der deutschen Sprache auf Grundlage der Anschauung. Genf: Pasche.

— 18 —

6.

Dativ. — geben, zählen.

Konrad hat einen Freund, er heisst Georg. Konrad *gibt* seinem Freund Georg ein Buch. Johanna hat eine Freundin, sie heisst Julie. Johanna *gibt* ihrer Freundin Julie ein Lineal. Der Lehrer *gibt* dem Schüler eine Feder. Ich *gebe* meinem Freund Josef ein Messer; er *spitzt* seinen Bleistift, denn sein Bleistift ist neu. Karl, was *gibst* du deinem Kameraden Franz?

Ich zähle die Bänke: eins, zwei, drei, vier, fünf, sechs, sieben, acht, neun, zehn, elf, zwölf. Josef, zähle die Schüler in dieser Reihe. Ich schreibe mit der Kreide die Ziffer 1, die Ziffern 1, 2, 3, 4, 5, 6. Welche Ziffer kommt vor 3, nach 4? u. s. w.

Aufgabe. — Remplacer le trait par un nom de nombre.
Z. B.: — Messer, zwei Messer. — Federhalter, — Brüder, — Ziffern, — Tafeln, — Schulmappen, — Wände, — Schwämme.

7.

Dativ Mehrzahl. — auf, aus, hinter, unter, vor.
liegen, stehen, sitzen.

Das Pult, die Bank,
das Tintenfass.

Der Schüler *sitzt* auf einer Bank; der Lehrer *sitzt* auf einem Stuhl. Ich *sitze* auf einem Stuhl; dieser Stuhl *steht* hinter dem Pulte. Die Bank *besteht* aus drei Teilen: dem *Sitz*, der *Platte* und den *Füssen*. *Unter* der Platte ist ein *Brett*. Auf diesem Brett *liegen* Mappen, Hefte und Bücher. Auf



— 19 —

der Platte *liegt* ein Buch. *Vor* dem Schüler *steht* ein *Tintenfass*. Das Tintenfass ist aus *Glas* oder aus *Metall*. In dem Tintenfass ist *Tinte*; sie ist *schwarz*, *rot*, *blau*. Auf dem Pult *steht* eine kleine *Flasche*; in dieser Flasche ist *rote Tinte*. Das Pult ist *vor* den Bänken, es *steht* vor den Bänken. In der Schule *sehen* wir noch einen *Tisch*; er hat vier *Füsse*. Auf diesem Tisch *steht* ein *Tintenfass*; ich *stehe* vor diesem Tisch. Heinrich *steht* vor seiner Bank, Julie *vor* ihrer Bank. Hinter dem Pult des Lehrers ist eine *Wandtafel*. Bänke, Stühle, Tisch und Pult sind aus *Holz*; der Schreiner *macht* diese *Möbel*.

Aufgaben. — a) Mündlich und dann schriftlich: Worauf *sitzt* der Lehrer? Und die Schüler? Wo *steht* der Stuhl? *Steht* ein Stuhl hinter dem Tisch? Was *liegt* unter der Platte? Worauf *liegen* Bücher und Hefte? Wer *steht* in der Klasse? Wer *sitzt*? Wo *steht* Karl? Franz?

b) Conjuguer au présent *stehe* avec un complément.
Z. B.: Ich *stehe* vor meiner Bank.

8.

Dativ Mehrzahl. — sprechen, lehren, lernen,
hören.

Der Lehrer *steht* vor *seinen* Schülern, die Lehrerin *steht* vor *ihren* Schülerinnen. Jetzt *sage* ich zu Ludwig: Ludwig, wo ist dein Buch? Der Lehrer *spricht*, die Lehrerin *spricht*; sie *sprechen* mit den Schülern und Schülerinnen. Schüler und Schülerinnen *sitzen* auf ihren Bänken; sie *sprechen* nicht, sie *hören* aufmerksam dem Lehrer zu. Sie *lernen* die *deutsche Sprache*. Der Lehrer und die Lehrerin *zeigen* den Schülern und Schülerinnen ein *Bild*. Dieses *Bild hängt* an der Wand. Was *hängt* noch an dieser Wand, an diesen Wänden? An dieser Wand *hngen* geographische Karten.

Il commence par gagner et fini par perdre tout ce qu'il possédait.

Se hâter de, s'empresser de s'exprime par *riens* à la hâte, et *se pas tarder à* par *bold bischwilf*. Ex.:

César se hâte d'entrer en Egypte et ne tarde pas à soumettre le pays. *Escher rüde cite us s in Egipten en untschre balt bes Zaas.*

Venir de est remplacé par le *parfait* ou le *plus-que-parfait*, suivi de (*l'objet* et *à peu de temps*; *se pas se laisser de* est remplacé par *nicht geung* *sonnet se pas pouvoir assez*. Ex.:

Nous venons de parcourir les Alpes: *Wir haben eben die Alpen durchzogen, nous se pouvons nous laisser* *unb tonnen nicht geung* *d'admirer la beauté du paysage.* *Escheltter Landtschaft bewundern.*

Aller, suivi d'un infinitif, se rend par *ollen* ou *werten*, auxquelles on peut ajouter *les adverbes gleich* ou *loglich* *d'abord*, *sur le champ*. Ex.:

Je vais partir. *Ich will en werbe gleich fertigsein.*
Elle haura vout secour. *Es wird gleich s ihr helfen.*

Thèmes.

286.

Ein politischer Reichstag.

Im Jahre 1764 wurde der politische Reichstag zum letzten Mal verammelt, um einen neuen König zu wählen. Über die Kaiserin Katharina II. von Rußland, die sich des Kronens bedienstigten wolle, hatte ihre Kruppen noch halbes gefordert. Die republikanische Partei strengte sich auf's äußerste an, die Wahl zu verhindern. Aber es gelang ihr nicht, weil die Absoluten mehrmals für die Kaiserin die wichtigsten Konkrete gewonnen hatten.

Im Tage der Wahl befehlen die Kaiserin durch die wichtigsten Prästen in der Hauptstadt nach Willen kann den ganzen Staat, wo die Verwaltung gehalten wurde, mit ihren Einheiten an. Der alte Straßensystem, der Charakter des Reichstages, war eben im Grunde ein System, als Monarchie, das durch die Republikaner, ihm durch: *Ich bitte Sie, die Sitzung nicht zu eröffnen, so lange wir noch keinen Kaiser annehmen haben.* — Der Straßensystem ihm bei und will sich entfernen. *Gelegentlich* *fielen* *sich* *von* *allen* *Seiten* *die* *anwesenden* *den* *Kaiserin* *auf* *die* *beiden* *Seiten* *und* *mit* *unabhängigen* *die* *auf* *grundliche*. *Man* *befahl* *ihnen* *zu* *überlassen*. *Aber* *die* *moder* *lieber* *umfommen*, *als* *ihre* *Stimmung* *ausdrücken*. *Endlich* *ging* *es* *ihnen* *sich* *aus* *den* *Geist* *zurückziehen*; *nur* *se* *aber* *geruchtesten*, *waren* *die* *beide* *von* *ihnen* *selbständigen* *umgehört* *worben*.

Retour dans la patrie.

287.

Qui n'aime à revoir sa patrie après une longue absence? On rapporte que les matelots semblaient perdre la tête, lorsqu'ils approchaient du sol natal. Un célèbre écrivain raconte (la scène suivante). Il se trouvait sur un vaisseau qui revenait des Indes. Dès que les matelots eurent aperçu au loin les côtes de la France, ils devinrent pour la plupart insupportables d'angoisse et murmuraient: Les uns regardaient, la terre? *over carivocité*, d'autres s'établissaient de leur mieux comme pour célébrer une grande fête, et tous ne pouvaient se laisser d'admirer les objets qu'ils voyaient sur la rive. Un vain les officiers les exhortaient à calmer leur impatience. Ils gémissaient et se tournaient aux punitions les plus sévères que l'on attendait un instant de plus. Quand le vaisseau entra dans le port, il se hâta de le quitter, de sorte que le capitaine fut obligé de rester seul sur le navire. Il finit par s'adresser à un autre équipage, afin de suppléer aux besoins du service.

Chinquante-sixième Leçon.

Des prépositions.

§ 300. I. Prépositions qui gouvernent l'accusatif.

durch,	für,	nicht,	um,
gegen,	in,	lang,	entlang.

Biber *contes* (*dans* *un* *zwei* *heute*), *lang* *pendant*, *dans* *—* *entlang* *le* *long* *de*. *L'accusatif* *préposition* *in*, *gegen* *de* *est*, *on* *se* *reconnait* *plus* *qu'en* *poésie*.

§ 301. *Entlang* se place après son complément. Ex.:

Es *gibt* *keine* *Stauer* *hier* *Stione* *César* *fit* *dériver* *un* *mur* *le* *long* *de* *entlang*. *Bahon*.

Kurz *est* *également* *précédé* *de* *son* *complément*. *Il* *en* *est* *de* *même* *pour* *le* *mot* *durch* *et* *son* *complément* *hinunter*, *lorsqu'ils* *indiquent* *la* *durée*. Ex.:

Die *ganze* *Zeit* *durch* *(ou* *hinunter)*, *pendant* *tout* *ce* *temps*, *des* *jours* *Es* *gibt* *lang*, *Sobte* *lang* *durant*, *des* *semaines* *durant*.

On *se* *sert* *encore* *de* *long* *après* *des* *substantifs* *employés* *au* *pluriel*. *17* *Ne* *pas* *des* *verbes* *ind* *que* *les* *prépositions* *qui* *ont* *été* *mentionnées* *à* *la* *leçon* *et* *à* *la* *leçon* *suivante*.

Le Substantif au Datif singulier.

Règle générale : Le datif d'un substantif se trouve en retranchant s du génitif.

1. *Sans changement* : die Feder, die Schulsache, die Kreide, die Frau, die Sache, die Bank, die Wand, die Wandtafel, die Farbe, die Lehrerin, die Schulerin, die Thüre, die Schultasche, die Mappe, die Tinte, die Lehne — der Griffel, der Lehrer, der Schüler, das Mädchen, der Halter, der Deckel, der Rücken, das Zimmer, das Lineal, das Fenster, der Fußboden.

2. *Terminaison e* : das Buch, das Heft, der Schwamm, der Mann, das Wort, der Tisch, das Pult, der Stuhl, der Teil, das Blatt, das Bein, der Satz, das Tintenglas, der Bleistift, der Sitz.

3. *Terminaison n* : der Knabe, der Buchstabe, Marie.

Übung elf. 11.

(Liegen, stehen, sitzen, hängen.)

Setzt euch ! **Ruhe, nicht schwätzen** ! Aufgepaßt !

Der Lehrer (die Lehrerin) sagt **zu einem** Schüler *einer* Schulerin) : Steh auf ! Du stehst jetzt. **Sprich** : ich, **stehe** jetzt. Setze dich ! Du sitzt (sitzest) jetzt. Sprich : ich sitze jetzt.

Der Lehrer sagt zu mehreren Schülern oder Schulerinnen : Steht auf ! Ihr steht jetzt. **Sprecht** : wir stehen jetzt.

Er fragt einen Schüler (eine Schulerin) : Wer steht jetzt ? Der Schüler antwortet : Diese Schüler stehen jetzt. Er zeigt **ele**. Welche sitzen ? Jene sitzen, sie stehen nicht.

Der Lehrer sagt : Setzt euch ! Sie setzen **eich**.

Der Lehrer zu allen Schülern : Steht auf ! Alle Schüler stehen auf. Kein Schüler sitzt, alle stehen. Wer sitzt ? Wer steht ?

Was steht ? Der Tisch steht ; die Bank, das Pult, der Stuhl, das Tintenglas steht.

Was liegt ? Das Buch liegt. Die Feder, das Heft, der Griffel, der Schwamm, die Kreide liegt.

Was steht nicht ? Was liegt nicht ?

Steht oder liegt die Wandtafel ? Nein, sie steht und liegt nicht, sie **hängt**. Was hängt auch ? Das **Bild** hängt, die **Lampe** hängt. Diese **Dinge** hängen. Was ist ein Ding ? Jede Sache ist auch ein Ding ; dieses Ding ist klein, jenes ist groß ; viele Dinge stehen, mehrere liegen, **einige** hängen.

Welches Ding steht ? liegt ? hängt ? zeigt **mir** ein Ding ! **Nennt** mir dieses Ding !

Die Feder **dient** zum Schreiben.

Aufgabe. Welche Dinge stehen, liegen oder hängen in der Schulstube ? Was liegt und was steht auf dem Schultische ? Wie sind die Dinge ? Wozu dient die Feder ? das Buch ? die Bank ? der Stuhl ?

Grammaire. Präsens der Zeitwörter (des verbes)

	sitzen		stehen
ich sitze	wir sitzen	ich stehe	wir stehen
du sitzt (sitzest)	ihr sitzt	du stehst	ihr steht
er sitzt	sie sitzen	er steht	sie stehen

	sprechen
ich spreche	er spricht
du sprichst	wir sprechen
	ihr sprecht
	sie sprechen

Impératifs : setze dich ! steh auf ! sprich ! gib !
setzt euch ! steht auf ! sprecht ! gebt !

3. Gintze Frögen ipringen,
Und die Wärdigen singen.

Wies jüdeli froh,
Dumme Ränder igweden
Zwischen künen Stäben
Wußt dem Gut von Grotz.

3. G. von Schütz-Semik. (gottlieb)

Erklärung. Wesh ein Befragung des Geschick und bitten Gedichte.
Zeit der Gedicht hier als werden auf? Auf erwidert auch nach hier Erklärung?
Denn fragt der Gedicht an? Was wird jüdeli singen?
?

17. Gantwert hat goldenen Hohen.

Der fleißige Rogelgimich Ehrentat ist bei gungen Tag in
seiner Beschäfte und hammerte darauf los, daß die Ganten um-
beschreiben. Der Sohn hat rindes Maßhans, das Ganten von
Vilbern, kam taglich herüber und sah ihm oft hundertmal zu.
5. „Denn Sie zum Jähertrieb auch einen Mager mögen, junger
Gerr.“ Folgt eini bei Magergimich: „Wenn das Wissen ist in
niden Stille nichtig und gut.“ Der müßige junge Gerr ließ sich
das gefallen. Er sollte sich laudend an den Stabos, erwarb sich
aber halb die Gekindigkeit, daß er einen guten, brauchbaren
10 Schmiedel jähande bringen konnte.

Der alte Gerr von Vilbern farb; her Soght aber selber durch
bei Krieg sein Vermögen und kam als ein armer Blutpouberer
in ein von Südhen weit entferntes Dorf. In diesem Dorfe
lebten viele Schmiedner, die sehr viel Geld für Schmiedel in
15 die Stadt trugen und sie oft für leures Geld nicht zu bekommen
wußten. Wenn in der ganzen Gegend wurden Ländche von
Schuppen für die Krone gekriegt. Der junge Gerr von Vilbern,
den es sehr elend ging, bekam sich nun, daß er die Schmied-
Schmiedel zu machen, recht gut herstellte. Die Schmiedner
20 gaben ihm Geld, daß er sich zuerst eine Beschäfte erziehen
konnte. Als dies geschähen war, frag er sein Gekind an, was
ihn nicht nur egründ, sondern selbst reichlich ermögliche.
„Es ist hoch gut,“ folgte er oft, „denn man auch nur einen

Schmiedner machen kann. Doch ist dies gekertig, ist mit
25 sehr müßiger als mein veltändes Gerte, welches mehr als hundert
berthausend Zäfer weert nur.“

Der v. Schütz.

Erklärung. — 1. Ich bin gungen Tag... (gottlieb) her Beschäfte reichlich
bei der Mutter? Doch nicht immer? Dem wahren Schmiedner hat man
für sich? Was breitet der Finger? — Vilbern, 1. G. ist bei den gungen Ganten
tag zu Gintze. — 2. den gungen Tag, Vilbern, 1. G. ist bei den gungen Ganten
tag zu Gintze. — 3. immer so? Dohung folgt er den Gintze bei der Mutter an. Nicht them für die
Mehrdner nach-gewunden? — 4. Was Gintze... apposition an haben was
que le nom qu'elle admette v. 11 § 118. — 5. Ich bin zu; was folgt: Ich
bin an? Gintze getrennt man jähnen? — 6. zum Schmiedel, pour passe-
temps. — 7. Was ist bei gintze, es lassen faire, coustent. — 8. Erwarb
sich aber, v. 11 § 118. — 9. In ein von Südhen weit entferntes Dorf, bringt der
im Gintze heimliche Mager I. L. 2 u. 11 § 118. — 10. für leures Geld, pour
heaucoup d'argent; das Geld ist hier, l'argent au pass. — 11. indacht sein,
tous à même. — 12. Wenn es sehr elend ging... es geht nie? gut, jüdeli, jüdeli,
nem? ihm; sehr, adv. nach 11 § 80. — 13. welche, subj. discours jüdeli.
on rapporte ici le portrait de ce jeune homme. — 14. Wenn man auch nur...
longue-vue, jüdeli, qu'on dit, ce ne serait que...
Erklärung: Gintze mehr et dem jungen Gerrn gungen, wenn er nicht
gintze hätte?

18. Gertigekind.

1. Der Bucherwald ist herköstlich schon gerichtet,
So wie ein Brantel, der; sich neigt zum Glücken,
Stern flüchtig nach sich seine Bongen faden;
Doch Stofen jüh'e, wohei kein Sied mehr fähel.
2. Das Gekind geht und riefel, kaum zu hören,
Das Kal händ, und seine Stellen gleten.
Sic durch das Sterbennach die Fremde fahrtien,
Denn letzten Traum des Lebens nicht zu fären.
3. Ein trüber Marder fand hier Gertigekind;
Es ist Marder, der auch die Fremde fahrtien,
Sich seiner gungen Schuermut einortfanden.
Er ist in ihre Klagen eingedöffen.

Schütz Semik.

19. Die Rede steht alles.

Ein Gertigekind in Bongen hatte viele Mäule und Worten im
Munde und wußte sich gar nicht mehr zu helfen. Demals gab es

das Dach ("er), *le toit*.
 das Tor (e), *la porte cochère*.
 der Flur (e), *le corridor*.
 die Treppe (n), *l'escalier*.
 der Gang ("e), *l'allée, le passage*.
 der Stock ("e) } *l'étage*.
 das Stockwerk (e) }
 der Hof ("e), *la cour*.
 der Garten ("), *le jardin*.
 der Brunnen (n), *la fontaine*.
 der Ziegel (n), *la tuile*.
 der Schornstein (e) } *la cheminée*.
 der Kamin (e) } *gestern, hier*.
 die Küche (n), *la cuisine*. [*sarde*.
 die Dachkammer (n), *la man-* und so weiter, *et cetera*.
 die Nummer (n), *le numéro*. u. s. w., etc.

Exercice de lecture, d'analyse et de traduction.

Der Vater hat ein Haus. Es ist das Haus des Vaters. Dieses Haus gehört dem Vater. Unser Haus ist schön; es gleich dem Hause unseres Grossvaters. Hinter dem Hause ist ein Garten; vor dem Hause ist ein Hof. Vor dem Hofe ist die Strasse. Wir sehen einen Brunnen in dem Hofe. In dem Hause sind Türen und Fenster, ein Flur, Treppen und so weiter (u. s. w.). Auf dem Hause ist ein Dach; auf dem Dache sind Ziegel und ein Schornstein. Unter dem Hause ist der Keller. Unser Haus hat zwei Stockwerke. Es hat die Nummer 18 unserer Strasse. Diese Strasse heisst die Kornhausstrasse. Ich wohne in diesem Hause mit meinem Vater und mit meiner Mutter, mit meinen Brüdern und mit meinen Schwestern. Mein Bruder gleicht meinem Vater und meine Schwester gleicht meiner Mutter; ich gleiche meinem Grossvater. Wir Kinder spielen oft in dem Hofe, in dem Garten

oder auf der Strasse; wir arbeiten in einer Stube unserer Wohnung.

N. B. — Quand la proposition simple affirmative commence par un autre terme que le sujet, celui-ci est renvoyé après le verbe; c'est ce qu'on appelle l'inversion.

Règles.

Emplois du Datif.

Le datif est le cas du complément indirect.

Exemple. — Das Haus gehört dem Vater. La maison appartient au père.

Il répond à la question *wem ? à qui ?*

Wem gehört das Haus? Dem Vater.

A qui appartient la maison? Au père.

Le datif s'emploie aussi après certaines prépositions.

Auf dem Berge. Sur la montagne.

Mit dem Kinde. Avec l'enfant.

Formation du Datif.

Masculin. Féminin. Neutre.

N. der Hof. der Garten. die Treppe. das Dach. das Fenster.
 D. dem Hofe. dem Garten. der Treppe. dem Dache. dem Fenster.

On forme le datif singulier de la manière suivante :

A. Les substantifs masculins et neutres d'une syllabe peuvent prendre la terminaison *e*; le déterminatif qui les précède prend *em*.

B. Les substantifs masculins et neutres de plusieurs syllabes restent invariables; le déterminatif qui les précède prend la terminaison *em*.

C. Les substantifs féminins restent invariables; le déterminatif qui les précède prend la terminaison *er*.

Remarque. — Tous les substantifs et tous les déterminatifs sont terminés au datif pluriel par *n ou en*.

ihre Zante). — Ich bin krank seit... (meine Zeit; jene Beden; jene Stadt). — Du wohnst bei... (bei dem Diale; beim Schuster; beim Freunde). — Ich schickte meinen Bruder zu... (Der Bote; die Begleitperson; der Schüler).

38. Prépositions régissant l'accusatif. — *Infinitivprépositionen.*

durch par, à travers wider contra
für pour ohne sans
gegen envers, vers, contre um — (herum) autour de (pour)

Prépositions contractées avec l'article:

durch das = durchs — für das = fürs — um das = ums.

Nicht für die Schule, sondern für das Leben lernen wir.
Es: wunderbar gegen beiden Natur und beide Mutter.
Der Kampf um's Dasein la lutte pour l'existence.
Der Tod fürs Vaterland la mort pour la patrie.

A. Unser Thal ist durch einen Berg gegen den Nordwind geschützt. Der Boden ist sehr fruchtbar und vornehm für den Ackerbau sehr günstig. Ein Bach schlängelt sich durch die Wälder und Gebirge. Wir haben Korn und Gemüse genug für das ganze Jahr. Durch für Äpfel und Birnen brauchen wir nicht zu sorgen. Ein ganzer Saub von Dörrbäumen beht sich um unser Dorf (Germ.) aus. Im Sommer spielen dort die Kinder; sie sind ohne Fähr, manchmal auch ohne Strömung und Gefahr. Das dicke Sand schlingt sie gegen die Strohen der Sonne; der Wald bildet einen weichen Teppich für ihre Füße. Die Leute sind glücklich gegen die Fremden. Manne sind durch ihre Arbeit reich geworden. Man sieht kein Haus ohne Garten und kein Fenster ohne einen Blumenpfad. Jeder führt noch keine Eisenbahn durch das Thal.

der Nordwind le vent du nord	der Teppich, e le tapis
der Boden le sol	der Blumenpfad, ~ e le pot
der Ackerbau l'agriculture	die Dörfer de hameaux
der Dörrbaum, ~ e l'arbre fruitier	die Eisenbahn, en le chemin de fer
der Felsen le gazon	

sich schlängeln serpenter	fruchtbar fertile
fürgen avoir souci	nicht tendre
sich anstrengen s'étreindre	nicht épais

B. Le chapeau est pour l'été; le bonnet et le manteau sont pour l'hiver. Les chapeaux protègent nos têtes contre les rayons du soleil. Les manteaux et les bonnets protègent notre corps contre le froid de l'hiver. Ma mère a payé trois francs pour mon chapeau, cinq francs pour le bonnet de mon frère et quinze francs pour le manteau de ma sœur. En hiver, tu vois rarement ma sœur sans son manteau et sans ses gants. En été, mon frère travaille souvent sans son habit et sans son gilet. Aux (un der.) jours de fête, nous mettons nos habits du dimanche. Nous passons fièrement par les rues de la ville. Nous allons nous promener à travers les champs et la forêt. Notre chemin nous conduit souvent aussi autour de notre lac. Nous ne revenons jamais sans un bouquet pour nos parents. Nous voulons être reconnaissants envers notre père et notre mère et ne jamais agir contre leur volonté.

le bonnet die Kappe, n	le jour de fête der Festtag, e
l'hiver der Winter	le corps der Körper, ~
l'été der Sommer	le chemin der Weg, e
le gilet die Weste, n	la volonté der Willie
l'habit du dimanche das Sam-	payer bezahlen
tagelich	passer gehen, spazieren
agir handeln	

Exercices. Complétez, au sing. et au pluriel: Ich gehe durch... (mein Garten, meine Straße, mein Zimmer). — Das Kind deutet für... (hinter Kopf, jene Biene, sein Gefährt). — Ein glücklich gegen... (hinter Fern, beim Scher, beim Begleiter). — Mein Schwager geht aus ohne... (für Sonnenlicht, ihre Schürze, ihr Geldstück). — Ich roge eine Biene um... (mein Kinn, mein Bein, meine Hand, mein Kopf).

4. Auch mir stehts du geschrieben

Ins Herz gleich seiner Braut,
Es klingt wie junges Lieben,
Dein Name mir so traut⁹.

6. Und stechen mich die Dornen⁹,

Und wird mir's drauß zu kalt¹⁰,
Geb' ich dem Rop¹¹ die Spornen¹²
Und reiß' ins Neckerrat.

Viktor v. Scheffel

⁹ famulter, ¹⁰ her Donn (en), l'épine, ¹¹ dénudé, aride; sans figure; plat, enrayeur, ¹² her Riß (eisel), courrier, cheval fougueux, ¹³ her Sporn (Spore), éperon.

6. Sechste Lektion.

Compléments des adjectifs¹.

Exemples: Unser Garten ist einen Zentimeter lang und einen Dekameter breit.

Dieses Kind ist ein Jahr alt.

Sechste Kinder sind das Beden² froh.

Es war diesem Herrn unangenehm, das Französischen nicht kundig zu sein.

Die Tochter ist der Mutter ähnlich.

Adjectifs attributifs régissant l'accusatif: alt, breit, bid, groß, hoch, lang, tief, et autres adjectifs de mesure.

Adjectifs attributifs régissant le génitif: auflichtig(ein), bedürftig, besorgt, eingeordnet, feurig, froh, gemächlich, gewiß, gewohnt, kundig, mäßig, mäßig, teilhaftig, u.

Adjectifs attributifs régissant le datif: angenehm(ein), angenehm, ähnlich, bang, besorglich, behilflich, bekannt, hartbar, entgegen, erhaben, feind, feind, gesund, geübt, gram, lieb, nahe, penlich, recht, schließlich, unterien, zünder, u.

¹ On trouvera les expressions inconnues au vocabulaire de la 6^{me} leçon (fin du volume).

Remarque. — Le même adjectif régit parfois plusieurs cas différents. Exemples: Was bin ich schuldig? Sie sind mir einen Bräutigam schuldig. Der Mann war dieses Verbrechens nicht schuldig. Ein Alkoholist warst ein en Fremden wert. Das ist nicht der Höhe wert.

Übung 10.

Compléter les terminaisons, mettre les pronoms entre parenthèses au cas voulu:

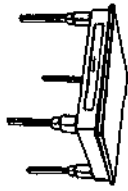
Die Faxe ist b — Täger ähnlich. Sein Zeichnen war feier — Stellung nicht angemessen. Die Armen sind b — Hilfe bedürftig. Der Vingteltler war b — Herdrögen — schuldig. Wir sind b — frangösisch — Sprache mächtig. Dieser Diener ist fein — Herr — ergeben. Ich bin mit — Sache genügt. Ich bin mit lei — Bekker — bewußt. Ich glaube nicht, daß seine Kenntnisse die — Stellung angemessen sind. Seine Ankunft war auch b — Meinig — angenehm. Wir sind bei — Klagen müde. Wei — Schwester ist böse. Ist diese Wegend (er) bekannt. Der Sohn ist b — Vater befristlich. Der Alkoholist ist b — Gesundheit schädlich.

Diese Arbeit ist (er) zumbier. Dieser Reisende war b — Beg — nicht kundig. Das wird mei — Eltern lieb sein. Dieses Wort ist (ich) fremd. Wir sind bei — Arbeit gewöhnt. Wir sind bei — Befehl — genährt. Wieviel sind wir (Sie) schuldig? Das ist auch (ich) recht. W — das nicht recht ist, der mag sich melden. Gott sei b — Sünder gnädig. Diese Nachricht ist (wir) peinlich. Der Fremde ist b — Arzt bedürftig. Jede Arbeit ist ihr Lohn — wert. Wir sind bei Nachträgen gewärtig. Er ist ein — sch — Streich — lächig. Das Meer war b — Entbehrung gewöhnt, aber b — Kampf — nicht müde. Moses war b — heilig — Band — anständig. Wir sind unter — Leben — froh. Endlich waren wir b — Parteien — müde. Was er getan, war (ich) nicht fremd. Ihr Besuch ist (ich) jedergut erwünscht. Dieser Wand ist kaum ei — Finger breit. Die Stoffe sind nicht als et — Meter breit. Das Kind ist kaum et — Monat alt. Wir waren bei — Hilfe nicht gewiß.

Arbeit ist all — Mensch — gesund. Schmeint (Ihr) dies unbede — greiflich? Sollten Sie ihn bei — lächig? Seit immer eur — Dunge mächtig. Freu b — erreicht — Ziel — gewossen wir b — ver — dient — Ruhe. Seit jede Stumbe b — Befehl — genährt. Ihr alle

4.

Prononciation: 2 aphas voyelle (viii, 8), el (X, 8, 9)
 a (ix, 9), e (xii, 10), o (xiii, 10), u (xiii, 10)
 ou (x, 8, 9), ö (xii, 17), w (xii, 15)
 u (x, 9), sch (xii, 11)



Der Tisch.

Das ist ein Tisch.
 Da ist der Tisch.

Das ist der Baum.
 Da ist der Baum.



Der Baum.

Das ist ein Fenster.
 Da ist ein Fenster.



Das Fenster.

Das ist ein Blatt.
 Da ist das Blatt.



Das Blatt.

Da ist die Türe.
 Das ist eine Türe.



Die Türe.

Das ist eine Blume.
 Da ist die Blume.



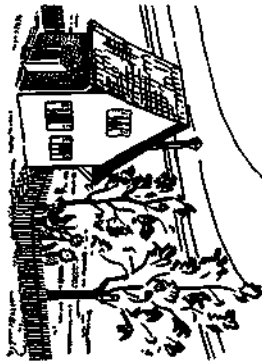
Die Blume.

ist
 das ist
 da ist

est
 c'est c'est ('est)
 void
 Was ist das?
 qu'est-ce que
 c'est que cela?

Grammatik: Trois Genres:

	masculin:	féminin:	neuter:
Artikel definit:	der	die	das
Artikel indefinit:	ein	eine	ein
Pronomine:	er (XII, 9), h (XII, 16), e (XII, 16)		
	Dach, auch, noch, Haus, Himmel, Zaun		



Das Haus
 und der
 Garten.

Das ist ein Haus und ein Garten. Da ist das Haus. Da ist das Dach. Da ist die Mauer und ein Fenster. Da ist noch ein Fenster. Da ist die Türe.

Das ist der Garten. Da ist der Zaun; da ist auch eine Blume. Da ist die Wiese und das Gras. Da ist ein Baum. Da ist noch ein Baum. Da ist der Himmel und die Wolke.

EXERCICES:

1) *Répondez à la question*: „Was ist das?“ *en montrant les objets ou les images.*

2) *Lisez dans substantifs, préfixes de l'art. défini, par „und“*. P. ex.: Der Garten und das Haus, die Blume und das Blatt.

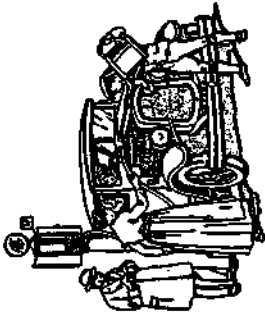
3) *Lisez dans substantifs, préfixes de l'art. indéfini, par „und auch“ ou „und noch“*. P. ex.: Ein Fenster und auch eine Türe, eine Blume und noch eine Blume.

4) *Traduire un fait, une fenêtre, une fleur et écrire sous chaque dessin en allemand le nom de l'objet.*

Mots:	das Dach	le toit	die Wolke	le nuage
	die Mauer	le mur	la muraille	et
	die Wiese	le pré	nichts	encore
	das Gras	l'herbe	auch	aussi
	der Himmel	le ciel		

33.

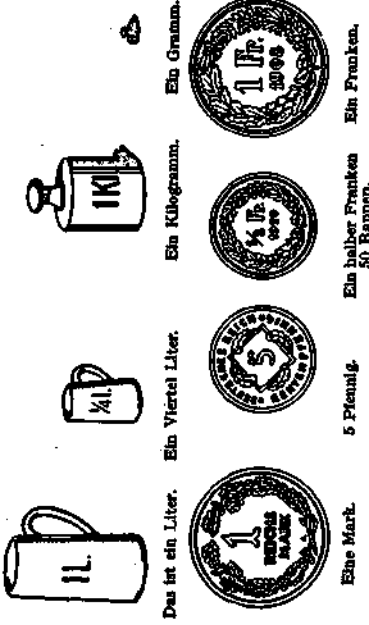
Im Auto.



Antokarte! Ich zog die Karte aus der Wagentasche. «Noch 3 Kilometer bis Waldheim. Vielleicht reicht es.» Wir fuhren weiter. Auf einmal rief meine Tante: «Dort ist eine Tankstelle!» Wir stiegen aus. Mein Onkel machte den Deckel auf und ich läutete am Tankständer. «Geben Sie mir 20 Liter!» sagte mein Onkel; «wir brauchen auch Öl und Wasser». Ich schraubte den Kühler auf und goss das Wasser ein. Der Motor war ganz heiss. Zwei Liter Wasser, 20 Liter Benzin, 2 Liter Öl. Fährst du gern im Auto? Wer lässt dich mitfahren? Wobin bist du gefahren? Wieviele Kilometer? Warst du vorn im Wagen? Wer sitzt auf dem Rücksitz? Sind Taschen an den Autotüren? Was ist in den Taschen? Hat man immer genug Benzin? Muss man oft eine Tankstelle suchen? Was kostet der Liter Benzin? Wieviel Liter braucht man auf 100 Kilometer?

gessen	gegossen	güsse!	verser
insetzen	gemessen	miss!	mesurer
sitzen	sass (bin)	sitze!	être assis
steigen	gestiegen	steige!	monter
rufen	gerufen	rufe!	appeler
fahren	gefahren	fahre!	aller au voiture
der Rücksitz,	le siège de derrière	erst (temps)	ne... que
das Steuer,	le volant	einladen	inviter
die Tankteile	le garage	aussteigen	monter en voit.
der Kühler,	le radiateur	aussteigen	descendre
der Tankständer,	le distributeur d'es-	reichen	suffire
das Öl	l'huile	schrauben	visser
der (das) Motor,	le moteur	aufschrauben	dévisser
die Base	la cuisine	plötzlich	tout à coup
nur (quantité)	ne... que		

Mass. Gewicht. Geld. — Mesure. Poids. Monnaie.



Das ist ein Liter. Ein Viertel Liter. Ein Kilogramm. Ein Gramm.
 Eine Mark. 5 Pfennig. Ein halber Franken 50 Rappen. Ein Franken.
 Eine Mark hat 100 Pfennig. Ein Franken hat 100 Rappen.
 Ein Kilogramm hat 1000 Gramm. Ein Meter hat 100 Zentimeter.

N. B. — Les notes de mesure, de poids ou de monnaie, restent invariables au pluriel.
 10 m hoch: 10 m de hauteur wie hoch ist...?
 2 m breit: 2 m de largeur wie breit ist...?
 5 m lang: 5 m de longueur wie lang ist...?
 «nur» — «erst». Ich habe nur zwei Mark (quantité).
 Er kommt erst um 12 Uhr nach Hause (temps).

1) Wieviel Rappen hat ein halber Franken? Wieviel Pfennig sind 2 1/2 Mark? Wieviel wiegt ein Liter Wasser? Wieviel halbe Liter sind in 8 Litern? Wieviel Gramm hat ein Pfund (une livre)? Was kostet ein Kilo Äpfel, ein Pfund Mehl, Reis, Zucker?...
 2) bezahlen (zahlen) payer das Dutzend la douzaine
 herausgeben rendre der Zentimeter le centimètre
 kosten coûter der (das) Meter le mètre
 wechseln changer das Paar la paire
 der Hundertmarkschein der Hundertfrankenschein quelques
 der Zwanzigmarschein der Zwanzigfrankenschein...

- (10) Montani, Klara (1973): Deutsch für Kinder I. Eins, zwei, drei, ich komme ... Lausanne: Foma.
 Montani, Klara (1974): Deutsch für Kinder II. Zwei, drei, vier, wir sind wieder hier. Lausanne: Foma.

Pater: Ahn! Ich sag's Mutti.
Mutter: Otto, lauf ins Badezimmer und wäsch dich!
Otto: Ich haba mich schon gewaschen.
Mutter: Wenn?
Otto: Gestem eband.
Mutter: Saub're Hände, saub'rer Mund, Ja, so bleibem wir gesund.

● GRAMMATISCHE ÜBUNG

Lehrer: Wann kämmst du dich, Helga?
Helga: Ich kämme mich jeden Abend.
Lehrer: Wann wäschst du dich?
Helga: Ich wäsche mich jeden Morgen.
Lehrer: Wenn wäschst sich Peter?
Helga: Er wäschst sich auch jeden Morgen.
Lehrer: Und Otto?
Helga: Otto wäschst sich nicht. Mutti wäschst ihn.

Szenario

AM ABEND

Es ist Abend. Die Kinder spielen Eisenbahn. Vater spielt auch mit. Er ist der Schaffner. Peter guckt aus dem Fenster. Oh, sein Hut ist fort! Otto hat keine Fahkarte. Er muß aussteigen. Da kommt Mutter.

Mutter: Es ist schon spät. Schnell ins Bett!
Helga: Darf ich noch meine Puppe kämmen?
Peter: Darf ich noch Mopsi wäschen?
Mutter: Nein, das macht ihr morgen.
Otto: Singst du uns ein Lied, Mutti?
Mutter: Gern. Wir singen alle zusammen.

Schlaf, Kindchen, schlaf,
 im Garten sind zwei Scharf,
 Ein schwarzes und ein weißes,
 Und wenn das Kind nicht schlafen will
 Dann kommt das schwarze und beißt es,
 Schlaf, Kindchen, schlaf.

18

Carton XII

● MOPSI UND DIE WÜRSTCHEN

Mutter: Helga, geh zum Kaufmann und kauf eine Flasche Öl.
Helga: Gern Mutti. Was noch?
Mutter: Kauf auch ein Pfund Zucker, zehn Eier und fünf Paar Würstchen. Nimm den Korb.
Helga: Ich nehme ihn. Ich fahre mit dem Rad.
 (Vor dem Geschäft): Mopsi, du bleibst draußen.
 (Guten Tag, Helga, Herr Meier.
 Guten Tag, Helga, Was brauchst die Mutti heute?
 Sie braucht eine Flasche Öl, zehn Eier und fünf Paar Würstchen.
 Da ist das Öl, da sind die Eier und die Würstchen.
 Möchtest du noch etwas?
 Ja, ein Pfund Zucker.
 Sortor. Der Zucker ist dort oben.
 Oh, meine Würstchen!
 Pui, böser Mopsi! Geh, ich mag dich nicht.

Guten Tag, Herr Meier!
 Wieviel kosten die Eier?
 Sie kosten ganz wenig:
 Ein Ei zwanzig Pfennig.
 Mir ist das zu teuer.
 Auf Wiedersehen, Herr Meier!

● MUTTI KAUFT EIN

Otto: Wohin gehst du, Mutti?
Mutter: Ich gehe einkaufen.
Otto: Bitte, nimm mich mit.
Mutter: Gut, komm mit.
Otto: Was kaufst du?
Mutter: Wir kaufen Obst: Kirschen und Erdbeeren.
Otto: Fein, die esse ich gern.
Mutter: Guten Morgen.
Kaufmann: Was wünschen Sie, bitte?
Mutter: Zwei Pfund Kirschen und ein Pfund Erdbeeren.
Kaufmann: Bitte sehr! Das macht 4 Mark 60.
Otto: Hier, mein Junge, eine große Erdbeere für dich.
 Mm, die ist süß! Danke.

18

Anhang 2:

Gesetzliche Vorschriften bezüglich des öffentlichen Schulwesens in den Westschweizer Kantonen (Stand 1992)

Die folgende Aufstellung gibt eine Übersicht über die wichtigsten geltenden gesetzlichen Vorschriften bezüglich des öffentlichen Schulwesens in den Westschweizer Kantonen. Die Vorschriften zu den Kindergärten, Berufsschulen, Haushaltschulen, Universitäten etc. wurden nicht in diese Zusammenstellung aufgenommen, die sich auf die wesentlichen gesetzlichen Vorschriften zur obligatorischen Schulzeit, zur Sekundarstufe II und zur Lehrerausbildung beschränkt.

Kanton Genf

Obligatorische Schulzeit:

Loi sur l'instruction publique, du 6 novembre 1940

Concordat sur la coordination scolaire, du 14 décembre 1970

Règlement de l'enseignement primaire, du 12 juin 1974

Règlement du cycle d'orientation, du 25 mai 1976

Sekundarstufe II:

Règlement de l'école de culture générale, du 14 juillet 1976

Règlement concernant l'école supérieure de commerce, du 9 août 1989

Règlement du collège de Genève, du 30 octobre 1991

Lehrerausbildung:

Règlement concernant l'obtention du certificat d'aptitude à l'enseignement secondaire, du 7 mai 1965

Règlement des études pédagogiques préparant à l'enseignement primaire (divisions élémentaire, moyenne et spécialisé), du 21 mai 1975

Kanton Jura

Obligatorische Schulzeit:

Loi du 9 novembre 1978 sur les écoles moyennes

Règlement des écoles moyennes du 6 décembre 1978

Arrêté du Parlement du 22 mars 1979 concernant l'adhésion de la République et Canton de Jura au concordat du 29 octobre 1970 sur la coordination scolaire

Ordonnance du 26 juin 1984 concernant les effectifs des classes, l'ouverture et la fermeture des classes de la scolarité obligatoire

Ordonnance du 6 mai 1986 concernant l'enseignement partagé à l'école primaire et à l'école maternelle

Loi du 20 décembre 1990 sur l'école enfantine, l'école primaire et l'école secondaire (Loi scolaire)

Sekundarstufe II:

Décret du 6 décembre 1978 fixant le statut organique du lycée cantonal de de l'Ecole supérieure de commerce de Porrentruy

Décret du 6 décembre 1978 fixant le statut organique de l'Ecole supérieure de commerce de Delémont

Arrêté du Parlement du 3 mai 1979 portant ouverture, à la rentrée scolaire de 1979, de deux classes de culture générale à Delémont

Règlement du Département de l'Education et des Affaires sociales du 30 septembre 1983 concernant l'organisation de l'enseignement, le plan d'études et les promotions dans les écoles supérieures de commerce

Règlement du département de l'Education et des Affaires sociales du 1er mars 1990 concernant l'organisation des études, l'évaluation et la promotion des élèves à l'Ecole de culture générale de Delémont

Lehrerausbildung:

Loi du 26 mars 1982 sur la formation du corps enseignant

Ordonnance du 10 juillet 1984 portant exécution de la loi sur la formation du corps enseignant

Kanton Neuenburg

Obligatorische Schulzeit:

Condordat sur la coordination scolaire, du 29 octobre 1970

Loi portant adhésion au concordat intercantonal sur la coordination scolaire, du 16 décembre 1970

Arrêté approuvant le plan d'études pour l'enseignement primaire de Suisse romande des degrés 1 à 4, du 22 septembre 1972

Arrêté ratifiant dans ses principes le plan d'études des écoles de Suisse romande des degrés 5 et 6, du 30 octobre 1979

Loi sur l'organisation scolaire, du 28 mars 1984

Loi sur l'enseignement secondaire supérieur, du 19 décembre 1984

Arrêté ratifiant dans ses principes le plan d'études des écoles de Suisse romande des degrés 7, 8 et 9, du 12 février 1986

Arrêté relatif aux plans d'études de l'enseignement secondaire inférieur, du 11 mai 1988

Arrêté relatif à la charge horaire des élèves et à la répartition des branches dans l'enseignement primaire, du 16 mai 1990

Sekundarstufe II:

Arrêté concernant l'intégration de nouveau certificat fédéral de maturité de type D (langues modernes) dans le système scolaire neuchâtelois, du 6 juin 1975

Règlement général des gymnases cantonaux, du 30 septembre 1975

Règlement interne du Gymnase cantonal de Neuchâtel, du 20 juillet 1977

Règlement interne du Gymnase cantonal de La Chaux-de-Fonds, du 20 juillet 1977

Lehrerausbildung:

Arrêté approuvant le plan d'études de la formation pédagogique de l'enseignement secondaire, du 23 décembre 1981

Règlement du séminaire pédagogique de l'enseignement secondaire, du 22 décembre 1986

Kanton Bern

Obligatorische Schulzeit:

Gesetz vom 24.6.1856 über die Organisation des Schulwesens im Kanton Bern

Gesetz vom 2.12.51 über die Primarschule

Gesetz vom 3.3.57 über die Mittelschulen

Dekret vom 5.11.79 über die Struktur und Organisation der kantonalen französischsprachigen Schule in Bern

Verordnung vom 9.2.82 über die Organisation der kantonalen französischsprachigen Schule in Bern

Grossratsbeschluss vom 9.9.85 betr. Grundsätze zur Gesamtrevision der Bildungs-gesetzgebung

Sekundarstufe II:

Gesetz vom 3.3.57 über die Mittelschulen

Diplommittelschulgesetz vom 17.2.86

Grossratsbeschluss vom 11.2.88 betr. die Dauer der gymnasialen Ausbildung

Lehrerausbildung:

Gesetz vom 17.4.66 über die Ausbildung der Lehrer und Lehrerinnen

Dekret vom 19.11.69 über die Ausbildung von Sekundarlehrern und -lehrerinnen des französischsprachigen Kantonsteils

Verordnung vom 22.11.77 über die Ausbildung, Prüfung und Diplomierung von Kandidaten des Höheren Lehramtes (VHL)

Dekret vom 4.2.80 über die Ausbildung von Sekundarlehrern im deutschsprachigen Teil des Kantons Bern

Verordnung vom 25.2.81 über die Ausbildung von Sekundarlehrern im deutschsprachigen Teil des Kantons Bern

Verordnung vom 7.7.82 über die Ausbildung und die Prüfungen von Sekundarlehrern im französischsprachigen Teil des Kantons Bern

Grossratsbeschluss vom 14.8.90 über die Grundsätze zur Gesamtkonzeption der Lehrerbildung

Kanton Freiburg

Obligatorische Schulzeit:

Konkordat vom 29. Oktober 1970 über die Schulkoordination

Beschluss vom 9. Januar 1973 über die Einführung des Westschweizer Lehrplanes in den ersten vier Primarklassen

Beschluss vom 1. Oktober 1979 betreffend die Genehmigung des Lehrplans für die 5. und 6. Klasse der Primarschule französischer Sprache

Gesetz vom 23. Mai 1985 über den Kindergarten, die Primarschule und die Orientierungsschule (Schulgesetz)

Beschluss vom 17. Februar 1986 über die Annahme der Rahmenprogramme für die französischsprachigen Orientierungsschulen

Ausführungsreglement vom 16. Dezember 1986 zum Schulgesetz

Sekundarstufe II:

Gesetz vom 14. Februar 1951 über den Mittelschul- und Sekundarunterricht

Beschluss vom 7. Juli 1964 zur Einführung einer Abteilung Latein-moderne Sprachen (Typus B) am Kollegium St. Michael

Beschluss vom 21 März 1978 betreffend die Benennung der kantonalen Gymnasien

Beschluss vom 3. April 1984 betreffend die Handelsdiplomabteilung am Kollegium des Südens

Beschluss vom 28. Oktober 1986 über die Kantonale Diplommittelschule

Reglement vom 10. Juli 1987 für die Schüler der Kantonalen Kollegien

Reglement vom 10. Juli 1987 über das Handelsdiplom

Reglement vom 17. Januar 1989 über das Mittelschuldiplom der Kantonalen Diplommittelschule

Reglement vom 17. Januar 1989 für die Schüler der Kantonalen Diplommittelschule

Beschluss vom 8. Mai 1989 über die Verleihung des Handelsdiploms an die Schüler des Instituts Sacré-Coeur in Estavayer-le-Lac

Beschluss vom 20. November 1989 über die Einführung des Maturatypus D (moderne Sprachen) in den kantonalen Kollegien

Reglement vom 28. Mai 1990 über die Maturitätspürfungen

Lehrerausbildung:

Reglement vom 26. Juni 1990 des Kantonalen Lehrerseminars

Kanton Waadt

Obligatorische Schulzeit:

Loi sur l'instruction publique secondaire, du 25.2.1908

Règlement d'application de la loi du 15.2.1908, du 13.3.1951

Loi sur l'instruction publique primaire et l'enseignement ménager postscolaire, du 25.5.1960

Règlement d'application de la Loi sur sur l'instruction publique primaire et l'enseignement ménager postscolaire, du 25.5.1960, du 11.4.1961

Concordat intercantonal sur la coodination scolaire, du 14.12.1970

Règlement général pour les établissements d'instruction publique secondaire, du 10.2.1971

Sekundarstufe II:

Arrêté sur l'organisation des gymnases, du 13.4.1962

Lehrerausbildung:

Règlement pour l'obtention du brevet de maîtresse secondaire, du 18.7.1969

Règlement pour les Ecoles normales, du 23.5.1975

Règlement sur la formation pédagogique des maîtres secondaires, du 24.3.1976

Kanton Wallis

Obligatorische Schulzeit:

Gesetz, vom 4. Juli 1962, über das öffentliche Unterrichtswesen

Reglement, vom 29. Dezember 1964, betreffend die Fortbildungsschulen

Dekret, vom 12. Mai 1971, betreffend den Beitritt des Kantons Wallis zum Konkordat über die Schulkoordination

Gesetz vom 12. Mai 1971, betreffend die Organisation des Walliser Schulwesens

Dekret, vom 16. Mai 1972, über die Einführung der Orientierungsschule

Ausführungsreglement, vom 20. Dezember 1972, über die Einführung der Orientierungsschule

Allgemeines Reglement, vom 15. November 1973, über die Orientierungsschule

Sekundarstufe II:

Allgemeines Reglement, vom 26. August 1970, über die Mittelschulen

Reglement, vom 9. Oktober 1974, über die Organisation der kantonalen Gymnasien

Reglement, vom 25. August 1982, der Handelsmittelschule des Kantons Wallis

Lehrerausbildung:

Reglement, vom 30. November 1977, über die Lehrerseminarien, das jenes vom 21. April 1964 ersetzt

Figurenverzeichnis

Teil I: Geschichte

Fig. 1:	Kanton Genf: Unterrichtsprogramm am <i>Collège</i> in Genf, 1827	22
Fig. 2:	Kanton Genf: Stundenplan an der privaten <i>Ecole de commerce et de l'industrie</i> in Genf, 1831	27
Fig. 3:	Kanton Jura: Unterrichtsprogramm am <i>Collège</i> in Pruntrut, 1773	32
Fig. 4:	Kanton Jura: Sekundarschulen im Jura um die Jahrhundertwende	38
Fig. 5:	Kanton Neuenburg: Unterrichtsprogramm am <i>Collège</i> in Neuenburg, 1701	45
Fig. 6:	Kanton Neuenburg: Unterrichtsprogramm am <i>Collège</i> in Neuenburg, 1830	47
Fig. 7:	Kanton Neuenburg: Wochenstundenplan am <i>Collège</i> , 1909	49
Fig. 8:	Kanton Neuenburg: Berufsschulgründungen	54
Fig. 9:	Kanton Neuenburg: Wochenstundenzahlen für Deutsch am <i>Collège</i> , 1830	56
Fig. 10:	Kanton Waadt: Fächerkatalog des <i>Collège cantonal</i> in Lausanne, 1837	63
Fig. 11:	Kanton Waadt: Erste Gründungen von <i>Ecoles moyennes</i> und <i>Collèges-écoles moyennes</i>	64
Fig. 12:	Kanton Waadt: Fächerkatalog der <i>Ecole industrielle</i> , 1869	65
Fig. 13:	Kanton Waadt: Fächerkatalog des <i>Gymnase</i> in Lausanne, 1869	65
Fig. 14:	Kanton Bern: Unterrichtsprogramm am zweisprachigen Gymnasiurn in Biel, 1817	73
Fig. 15:	Kanton Bern: Organisation des Schulwesens nach dem Gesetz vom 24. Juni 1856	75
Fig. 16:	Kanton Bern: Sekundarschulgründungen im Berner Jura bis zur Jahrhundertwende	77
Fig. 17:	Kanton Bern: Unterrichtsprogramm der Kantonsschulen, 1856	77
Fig. 18:	Kanton Freiburg: Unterrichtsprogramm der <i>Section littéraire française</i> des <i>Collège St-Michel</i> in Freiburg, 1874/75	85
Fig. 19:	Kanton Freiburg: Unterrichtsprogramm der <i>Section industrielle technique</i> des <i>Collège St-Michel</i> in Freiburg, 1874/75	86
Fig. 20:	Konkordat über die Schulkoordination: Beitritt der Westschweizer Kantone	107
Fig. 21:	Entstehung eines Westschweizer Lehrmittels (schematisch)	109
Fig. 22:	Einführung der gegenwärtig in Gebrauch stehenden Lehrwerke	116
Fig. 23:	Lehrwerke und Methoden im Überblick	119

Teil II: Lehrwerke

Fig. 24:	Beschriebene Lehrwerke	122
Fig. 25:	Hauptpunkte der Kriterienliste des Mannheimer Gutachtens	122
Fig. 26:	Kriterienliste zur Beschreibung von Lehrwerken	123
Fig. 27:	SSM: Verteilung der Spiele auf die Unterrichtsjahre	134
Fig. 28:	SSM: Beispiele für die sprachliche Realisierung durchgestrichener bildlicher Darstellungen	136
Fig. 29:	SSM: Beispiel für eine Strukturübung	139
Fig. 30:	SSM: Beispiele für Kombinationsmöglichkeiten in einer Strukturübung	140

Fig. 31:	SSM: Beispiele für pädagogisch fragwürdige Bilder	141
Fig. 32:	SSM: Beispiele für pädagogisch fragwürdige Textstellen	142
Fig. 33:	SSM: Beispiel für ein Lingodrama mit Pointe	144
Fig. 34:	SSM: Beispiel für einen Dialog	145
Fig. 35:	SSM: Gliederung eines Dialogs in Blöcke	146
Fig. 36:	SSM: Lernstoff für Spiel 107A: Grammatische Strukturen und Lexik	147
Fig. 37:	SSM: Beispiel für eine idiomatische Wendungen erzeugende Strukturübung	149
Fig. 38:	SSM: Lehrerhandbuch: Arbeitsanweisung zur Gestaltung der mündlichen Orthographieübungen	154
Fig. 39:	SSM: Entwicklung des Grundwortschatzes	155
Fig. 40:	SSM: Zusammenstellung von nützlichen Ausdrücken für den täglichen Gebrauch	156
Fig. 41:	SSM: Beispiele für die Rollenverteilung in der Familie	160
Fig. 42:	SSM: Bildliche Darstellung des Erziehungsprinzips	161
Fig. 43:	COURS ROMAND: Allgemeine Lernziele	165
Fig. 44:	COURS ROMAND: Lehrwerksstruktur	167
Fig. 45:	COURS ROMAND: Darstellung der einzelnen Übungen im Lehrerhandbuch	168
Fig. 46:	COURS ROMAND: Mögliche Ergänzungen zu den Lehrerhandreichungen	169
Fig. 47:	COURS ROMAND: Beispiel für eine schriftliche Übung zu mündlichem Sprachgebrauch	172
Fig. 48:	CDURS ROMAND: Beispiele für die Sprache in den Dialogen	174
Fig. 49:	COURS ROMAND: Lexikoneinträge	177
Fig. 50:	COURS ROMAND: Themenübersicht	178
Fig. 51:	COURS ROMAND: Landeskunde Schweiz: Themen	179
Fig. 52:	COURS ROMAND: Landeskunde: Liederübersicht	180
Fig. 53:	WIR SPRECHEN DEUTSCH: Lehrwerksstruktur	186
Fig. 54:	WIR SPRECHEN DEUTSCH: Lektionsaufbau	187
Fig. 55:	WIR SPRECHEN DEUTSCH: Beispiel für eine Übung	193
Fig. 56:	WIR SPRECHEN DEUTSCH: Beispiele für Übungssätze	194
Fig. 57:	WIR SPRECHEN DEUTSCH: Übungsformen in den Lektionen 7-25	195
Fig. 58:	WIR SPRECHEN DEUTSCH: Übungsformen: Kombiniertübungen	196
Fig. 59:	WIR SPRECHEN DEUTSCH: Übungsformen: Einsetzübung	197
Fig. 60:	WIR SPRECHEN DEUTSCH: Übungsformen: Modellsätze	197
Fig. 61:	WIR SPRECHEN DEUTSCH: Übungsformen: Konjugieren / Deklinieren	197
Fig. 62:	WIR SPRECHEN DEUTSCH: Übungsformen: Übersetzungsübungen	198
Fig. 63:	WIR SPRECHEN DEUTSCH: Übungsformen: Sätze bilden	199
Fig. 64:	WIR SPRECHEN DEUTSCH: Übungsformen: Umformen	199
Fig. 65:	WIR SPRECHEN DEUTSCH: Übungsformen: Wortschatz	199
Fig. 66:	WIR SPRECHEN DEUTSCH: Übungsformen: Fragen beantworten	200
Fig. 67:	WIR SPRECHEN DEUTSCH: Übungsformen: Anpassen	200
Fig. 68:	WIR SPRECHEN DEUTSCH: Übungsformen: Diverse	201
Fig. 69:	DEUTSCHE ÜBUNGEN: Übungsformen	204
Fig. 70:	DEUTSCHE ÜBUNGEN: Beispiele für Übungssätze	204
Fig. 71:	WIR SPRECHEN DEUTSCH: Textbeispiele aus den Einführungstexten	207
Fig. 72:	VOCABULAIRE DE BASE: Beispiel für die Darstellung der Lexikoneinträge	212
Fig. 73:	VORWÄRTS INTERNATIONAL K1/K2: Lektionsstruktur	219
Fig. 74:	VORWÄRTS INTERNATIONAL K3/K4: Lektionsstruktur	219
Fig. 75:	VORWÄRTS INTERNATIONAL K1/K2: Aufbau des Lehrerhandbuchs	220
Fig. 76:	VORWÄRTS INTERNATIONAL K1/K2: Semantisierungsverfahren bei Worterklärungen	223

Fig. 77:	VORWÄRTS INTERNATIONAL K3/K4: Semantisierungsverfahren bei Worterklärungen	224
Fig. 78:	UNTERWEGS DEUTSCH 7 <i>Basis und Erweiterung</i> : Beispiel für eine Lektionsübersicht im Lehrerhandbuch	233
Fig. 79:	UNTERWEGS DEUTSCH <i>Basis und Erweiterung</i> : Beispiel für die Angaben zur Übungsgestaltung im Lehrerhandbuch	234
Fig. 80:	UNTERWEGS DEUTSCH: Vorschläge zur Leistungsévaluation	235
Fig. 81:	UNTERWEGS DEUTSCH 7 <i>Basis und Erweiterung</i> : Fertigkeiten	237
Fig. 82:	UNTERWEGS DEUTSCH 7 <i>Basis und Erweiterung</i> : Übungsformen	238
Fig. 83:	UNTERWEGS DEUTSCH 7 <i>Basis und Erweiterung</i> : Verteilung der Übungen auf die Lehrwerksteile	241
Fig. 84:	UNTERWEGS DEUTSCH: Beispiel für einen Lektionsplan	242
Fig. 85:	UNTERWEGS DEUTSCH 7 <i>Basis und Erweiterung</i> : Sozialformen	243
Fig. 86:	UNTERWEGS DEUTSCH: Beispiele für die Inkongruenz in der Behandlung von Helvetismen in den Wörterverzeichnissen	244
Fig. 87:	UNTERWEGS DEUTSCH 7: Wortschatz	250
Fig. 88:	UNTERWEGS DEUTSCH: Landeskundethemen	254
Fig. 89:	DEUTSCH KONKRET: Lehrwerksstruktur	260
Fig. 90:	DEUTSCH KONKRET: Bestimmung der Lehrwerksteile	261
Fig. 91:	DEUTSCH KONKRET: Lektionsstruktur	261
Fig. 92:	DEUTSCH KONKRET: Struktur der Lehrerhandreichungen	263
Fig. 93:	DEUTSCH KONKRET: Lehrerhandreichungen: Hinweise zu den einzelnen Lektionen	263
Fig. 94:	DEUTSCH KONKRET: Planungsstufen	265
Fig. 95:	DEUTSCH KONKRET: Textsorten	268
Fig. 96:	DEUTSCH KONKRET: Visualisierung von Grammatik	269
Fig. 97:	DEUTSCH KONKRET: Funktion der Muttersprache im Fremdsprachenunterricht	270
Fig. 98:	DEUTSCH KONKRET: Übungen zur Phonetik	271
Fig. 99:	DEUTSCH KONKRET: Sprechakte	272
Fig. 100:	DEUTSCH KONKRET: Beispiele für den Einsatz der Figur Rocky	273
Fig. 101:	DEUTSCH KONKRET: Themenplanung	274
Fig. 102:	COURS MOYEN: Übungsformen	281
Fig. 103:	COURS MOYEN: Drucktypen	283
Fig. 104:	COURS MOYEN: Grammatikthemen	284

Teil III: Perspektiven

Fig. 105:	Obligatorische Schulzeit: Schulsystem der Schweiz (vereinfacht): Stand 1992	287
Fig. 106:	Schulmodelle in den Westschweizer Kantonen	288
Fig. 107:	Unterricht Deutsch als Fremdsprache in den Westschweizer Kantonen (Stand 1992)	289
Fig. 108:	Lehrmittelsituation in den Westschweizer Kantonen	291
Fig. 109:	Stundendotation DaF [Deutsch als Fremdsprache]-Unterricht auf der Primarstufe	292
Fig. 110:	Stundendotation DaF Sekundarstufe I, Kanton Genf	293
Fig. 111:	Stundendotation DaF Sekundarstufe I, Kanton Jura	293
Fig. 112:	Stundendotation DaF Sekundarstufe I, Kanton Neuenburg	293
Fig. 113:	Stundendotation DaF Sekundarstufe I, Kanton Waadt	294
Fig. 114:	Stundendotation DaF Sekundarstufe I, Kanton Bern	294
Fig. 115:	Stundendotation DaF Sekundarstufe I, Kanton Freiburg	294
Fig. 116:	Stundendotation DaF Sekundarstufe I, Kanton Wallis	295

Fig. 117:	Vergleich der Totalwochenstunden während der obligatorischen Schulzeit in progymnasialen und praktisch orientierten Klassen	295
Fig. 118:	Stundendotation DaF Sekundarstufe II, Kanton Genf	296
Fig. 119:	Stundendotation DaF Sekundarstufe II, Kanton Jura	297
Fig. 120:	Stundendotation DaF Sekundarstufe II, Kanton Neuenburg	297
Fig. 121:	Stundendotation DaF Sekundarstufe II, Kanton Waadt	297
Fig. 122:	Stundendotation DaF Sekundarstufe II, Kanton Bern	298
Fig. 123:	Stundendotation DaF Sekundarstufe II, Kanton Freiburg	298
Fig. 124:	Stundendotation DaF Sekundarstufe II, Kanton Wallis	298
Fig. 125:	Vergleich Stundendotation für den Maturatypus B	299
Fig. 126:	Beginn des Fremdsprachenunterrichts in den europäischen Ländern	300
Fig. 127:	Hauptmöglichkeiten für die Entwicklung des DaF-Unterrichts in der Westschweiz	301
Fig. 128:	Modell von Planungsstufen für den zielgruppenspezifischen Deutschunterricht	304
Fig. 129:	Adaptations- und Eigenproduktionsvariante	313
Fig. 130:	Minimalanforderungen an ein auf dem Markt befindliches Lehrwerk (Vorschläge)	314
Fig. 131:	Mögliche Adaptationsbereiche (Auswahl)	314
Fig. 132:	Bedingungsgefüge für Lehrwerke im Fremdsprachenunterricht	315
Fig. 133:	DaF-Lehrwerk für die Primarstufe (Modell 1)	316
Fig. 134:	DaF-Lehrwerk für die Primarstufe (Modell 2)	317
Fig. 135:	DaF-Lehrwerk für die Sekundarstufe I (Modell 1)	318
Fig. 136:	DaF-Lehrwerk für die Sekundarstufe I (Modell 2)	320
Fig. 137:	DaF-Lehrwerk für die Sekundarstufe I: mögliche Vor- und Nachteile der Modelle 1+2	320

Literaturverzeichnis

- Albrecht, Urs (1990a): Zweisprachige Erziehung in der Diskussion. In: Watts/Andres (1990), S. 115-123.
- Albrecht, Urs et al. (1990b): Zweisprachige Erziehung in der Schweiz. In: Watts/Andres (1990), S. 129-138.
- Andenmatten, Sigrid et al. (Hg.) (1991): Verstehen im Deutschunterricht. Didaktik des Lese- und Hörverstehens im Fach Deutsch als Fremdsprache. Neuenburg: Institut de linguistique (= Bulletin CILA, 53).
- Andres, Franz (1990): Warum zweisprachige Schulen? Gedanken zur Wünschbarkeit von Immersions- und zweisprachigem Unterricht. In: Watts/Andres (1990), S. 87-96.
- Annuaire de l'instruction publique en Suisse. Publié sous les auspices de la Conférence intercantonale des chefs de départements de l'instruction publique de la Suisse romande et italienne, avec l'appui de la Confédération. Lausanne: Payot.
- Archinard, Charles (1870): Histoire de l'instruction publique dans le canton de Vaud. Lausanne: Borgeaud.
- Archiv für das schweizerische Unterrichtswesen. Hg. von der Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren. Frauenfeld: Huber.
- Ashe, Kathleen (1971): The Jesuit Academy (Pensionnat) of Saint Michel in Fribourg 1827-1847. Freiburg: Universitätsverlag (= Etudes et recherches d'histoire contemporaine; Série historique; Volume 1).
- Babylonia. Rivista per l'insegnamento e l'apprendimento delle lingue. Zeitschrift für Sprachunterricht und Sprachenlernen. Revue pour l'enseignement et l'apprentissage des langues. Revista per instruir ed emprendre linguatgs. A Journal of Language Teaching and Learning. [Hg.: Fondazione Lingue e Culture].
- Baldegger, Markus / Müller, Martin / Schneider, Günther (1976): Materialien zur Kritik des Programms "Sing' und spiele mit!" von Jean Petit. Fotokopiertes Typoskript. Freiburg: Institut für deutsche Sprache.
- Baldegger, Markus / Müller, Martin / Schneider, Günther (1980): Kontaktschwelle Deutsch als Fremdsprache. Berlin: Langenscheidt.
- Bausch, Karl-Richard et al. (Hg.) (1989): Handbuch Fremdsprachenunterricht. Tübingen: Francke (= UTB für Wissenschaft, Grosse Reihe).
- Berchtold, Dr. (1846): Histoire de l'instruction primaire dans le canton de Fribourg, extraite des protocoles officiels et accompagnée de pièces justificatives. Freiburg: J.-L. Piller.
- Binz, Louis (1959): Coup d'oeil sur l'histoire du Collège. In: Wiblé (1959), S. 13-33.
- Birbaum, Hanspeter et al. (Hg.) (1987): Unterwegs Deutsch 7. Basis und Basis und Erweiterung. Schülerbuch, Schülerheft und Lehrerhandbuch. Genf: Economat cantonal.
- Birbaum, Hanspeter et al. (Hg.) (1988): Unterwegs Deutsch 8. Basis und Basis und Erweiterung. Schülerbuch, Schülerheft und Lehrerhandbuch. Genf: Economat cantonal.
- Birbaum, Hanspeter et al. (Hg.) (1989): Unterwegs Deutsch 9. Basis und Basis und Erweiterung. Schülerbuch, Schülerheft und Lehrerhandbuch. Genf: Economat cantonal.
- Blätter aus der Walliser-Geschichte. Hg. vom Geschichtsforschenden Verein von Oberwallis.
- Boucard, Louis (1938): L'école primaire valaisanne à la fin du XVIII^e siècle et son histoire de 1798 à 1830. St-Maurice: Oeuvre St-Augustin.
- Bovet, Michelle (1988ff.): Exemples d'évaluation pour "Unterwegs Deutsch 7-9". Version expérimentale. Neuenburg: IRDP.
- Briod, Ernest (1915): Cours élémentaire de langue allemande. Première partie. Lausanne: Payot.
- Briod, Ernest / Stadler, Jacob (1916): Cours élémentaire de langue allemande. Deuxième partie. Lausanne: Payot.
- Briod, Ernest / Stadler, Jacob (1918): Cours élémentaire de langue allemande. Troisième partie. Lausanne: Payot.
- Bulletin CILA. Organe de la Commission interuniversitaire suisse de linguistique appliquée. Neuenburg: Institut de linguistique.
- Bundeskanzlei (Hg.) (1985): Bundesverfassung der Schweizerischen Eidgenossenschaft vom 29. Mai 1874. Bern: EDMZ.

- Bussmann, Hadumod (1990): Lexikon der Sprachwissenschaft. 2. Auflage. Stuttgart: Kröner (= Kröners Taschenausgabe, Bd. 452).
- Butzkamm, Wolfgang (1989): Psycholinguistik des Fremdsprachenunterrichts. Natürliche Künstlichkeit: Von der Muttersprache zur Fremdsprache. Tübingen: Francke (= UTB 1505).
- Camartin, Iso (1982): Die Beziehungen zwischen den schweizerischen Sprachregionen. In: Schläpfer (1982), S. 301-351.
- Chabrier-Möllers, Ursula (1978): Deutsch als Fremdsprache in der Schweiz. In: Wierlacher (1978), S. 291-295.
- Chatelanat, Charles / Henzi, Theodor (1972): Vocabulaire de base allemand français. Edition entièrement remaniée. Lausanne: Payot.
- Chennaz, Etienne (1916): Le canton de Genève au point de vue scolaire. In: Annuaire de l'instruction publique en Suisse (1916), S. 131-182.
- CIRCE [Commission intercantonale romande de coordination de l'enseignement] (Hg.) (1986): CIRCE III. Programmes-cadres. Français, Allemand, Mathématiques, Histoire et éducation civique. o.O.
- Cocatrix, Xavier de (1911): Le Canton de Valais au point de vue scolaire. In: Annuaire de l'instruction publique en Suisse (1911), S. 241-254.
- COURS MOYEN DE LANGUE ALLEMANDE: Siehe unter *Gfeller* (1983ff.)
- COURS ROMAND: Siehe unter *Lang* (1983ff.)
- Daucourt, Ernest (1928): Dans nos écoles. De 1815 à nos jours. Pruntrut: Editions Jurassiennes.
- DEUTSCH KONKRET: Siehe unter *Neuner et al.* (1985f.)
- DEUTSCHE ÜBUNGEN: Siehe unter *Uhlrig/Chatelanat/Lang* (1966b)
- Dévaud, Eugène (1905): L'école primaire fribourgeoise sous la République helvétique 1798-1803. Freiburg: Saint-Paul.
- DIP [Département de l'Instruction Publique] (Hg.) (1874): Programme des études du collège St-Michel à Fribourg pour l'année scolaire 1874-75. Freiburg: Fragnière.
- Dilk, Friedhelm (1993): L'enseignement bilingue franco-allemand au Friedrich - Ebert - Gymnasium, Bonn R.F.A. In: Merkt (1993), S. 9-19.
- Du Collège des jésuites au Lycée cantonal (1991). Quatre cents ans d'histoire (1591-1991). Porrentruy: Lycée cantonal.
- Duden (1959). Grammatik der deutschen Gegenwartssprache. 1. Auflage. Hg. von Paul Grebe. Mannheim: Bibliographisches Institut.
- Duden (1970). Bedeutungswörterbuch. 24 000 Wörter mit ihren Grundbedeutungen. Hg. von Günther Drosdowski et al. Mannheim/Wien/Zürich: Bibliographisches Institut (= Der Duden in 10 Bänden; Bd. 10).
- Duden (1973). Grammatik der deutschen Gegenwartssprache. 3. Auflage. Hg. von Günther Drosdowski et al. Mannheim/Wien/Zürich: Bibliographisches Institut (= Der Duden in 10 Bänden; Bd. 4).
- Duden (1976ff.). Das grosse Wörterbuch der deutschen Sprache in 6 Bänden. Hg. von Günther Drosdowski et al. Mannheim/Wien/Zürich: Bibliographisches Institut.
- Duden (1983). Deutsches Universalwörterbuch. Hg. von Günther Drosdowski et al. Mannheim: Bibliographisches Institut.
- Duden (1984). Grammatik der deutschen Gegenwartssprache. 4. Auflage. Hg. von Günther Drosdowski et al. Mannheim/Wien/Zürich: Bibliographisches Institut (= Der Duden in 10 Bänden; Bd. 4).
- Dufour, Alain (1959): La fondation du Collège de Genève et l'histoire de l'éducation. In: Wiblé (1959), S. 35-56.
- EDI [Eidgenössisches Departement des Innern] (Hg.) (1989a): Zustand und Zukunft der viersprachigen Schweiz. Abklärungen, Vorschläge und Empfehlungen einer Arbeitsgruppe des Eidgenössischen Departementes des Innern. Bern: EDMZ.
- EDI [Eidgenössisches Departement des Innern] (Hg.) (1989b): Materialienband zum Schlussbericht der Arbeitsgruppe zur Revision von Artikel 116 der Bundesverfassung. Bern: EDMZ.
- EDK [Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren] (1974): Expertenkommission zur Einführung und Koordination des Fremdsprachenunterrichts in der obligatorischen Schulzeit. Bericht und Anträge zur Einführung des Fremdsprachenunterrichts in der obligatorischen Schulzeit. Genf: EDK (= Informations-Bulletin EDK, 2a).

- EDK [Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren] (1975): Empfehlungen und Beschlüsse der Schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren betreffend Einführung, Reform und Koordination des Unterrichts in der zweiten Landessprache für alle Schüler während der obligatorischen Schulzeit. Bern: EDK.
- EDK [Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren] (1987): Herausforderung Schweiz - Materialien zur Förderung des Unterrichts in den Landessprachen. Bern: EDK.
- Egger, Eugen (1964): Die Organisation des Schulwesens in der Schweiz. In: Archiv für das schweizerische Unterrichtswesen. 50. Jg. (1964), S. 29-112.
- Egger, Eugen (1966): Schulen in der Schweiz. In: Archiv für das schweizerische Unterrichtswesen. 51./52. Jg. (1965/66), S. 7-288.
- Eggers, Dietrich (1981): Probleme der Lehrwerkanalyse und Lehrwerkbegutachtung. Bereich Deutsch als Fremdsprache. In: Materialien Deutsch als Fremdsprache 18 (1981), S. 42-59.
- Ehnert, Rolf / Schröder, Hartmut (Hg.) (1990): Das Fach Deutsch als Fremdsprache in den deutschsprachigen Ländern. Frankfurt/Bern/New York/Paris: Lang (= Werkstattreihe Deutsch als Fremdsprache; Bd. 26).
- Engel, Ulrich et al. (1981a): Mannheimer Gutachten zu ausgewählten Lehrwerken Deutsch als Fremdsprache. Band 1. 2. Auflage. Heidelberg: Julius Groos.
- Engel, Ulrich et al. (1981b): Mannheimer Gutachten zu ausgewählten Lehrwerken Deutsch als Fremdsprache. Band 2. 2. Auflage. Heidelberg: Julius Groos.
- Erben, Johannes (1965): Abriss der deutschen Grammatik. 8. Auflage. Berlin: Akademie-Verlag.
- Erk, Heinrich / Götze, Lutz / Kaufmann, Gerhard (1978): Anmerkungen zum Mannheimer Gutachten. In: Zielsprache Deutsch 2 (1978), S. 27-31.
- Farquet, Maxence (1949): L'école valaisanne de 1830 à 1910. Histoire et organisation. Sitten: Fiorina et Pellet.
- Favre, Julien / Berset, Maxime (1914): Le canton de Fribourg au point de vue scolaire. In: Annuaire de l'instruction publique en Suisse (1914), S. 131-171.
- von Flüe-Fleck, Hanspeter (1991): Hörverstehen in DaF-Lehrmitteln: Vorschläge zum Umgang mit bestehendem Material. In: Andenmatten et al. (1991), S. 79-81.
- von Flüe-Fleck, Hanspeter (1993): Landeskunde Deutschschweiz für die Westschweiz: Einige grundsätzliche Überlegungen. In: Zielsprache Deutsch 4 (1993), S. 203-212.
- Flügel, Christoph (1992): Fremdsprachenunterricht im Kanton Tessin - Fremdsprachenunterricht in der Schweiz: small is beautiful. In: Babylonia 00 (1992), S. 31-41.
- Forni, Mario (1992): Educazione linguistica nella scuola obbligatoria del Ticino 2000. In: Babylonia 00 (1992), S. 27-30.
- Fourquet, Jean (1952): Grammaire de l'allemand. Paris: Hachette.
- Freudenstein, Reinhold (1978): Auch Mannheim kann irren! Anmerkungen zu einem gutgemeinten Gutachten. In: Zielsprache Deutsch 2 (1978), S. 32-38.
- Gfeller, Ernest (1987): Cours moyen de Langue allemande avec exercices structuraux. Bd. 1. 8. Auflage. Neuenburg: Messeiller.
- Gfeller, Ernest (1983): Cours moyen de Langue allemande avec exercices structuraux. Bd. 2. Korrigierte und verbesserte 5. Auflage. Neuenburg: Messeiller.
- Gfeller, Ernest (1986): Thèmes allemands. Préparation au baccalauréat. Neuenburg: Messeiller.
- Gfeller, Ernest (Hg.) (1984): Moderne deutsche Prosa. Heft I. 2. Auflage. Neuenburg: Messeiller.
- Gfeller, Ernest (Hg.) (1981): Moderne deutsche Prosa. Heft II. Neuenburg: Messeiller.
- Gfeller, Ernest (Hg.) (1982): Moderne deutsche Prosa. Heft III. Neuenburg: Messeiller.
- Gfeller, Ernest (1989): Thèmes allemands. Préparation au baccalauréat. Nouvelle édition revue et augmentée. Neuenburg: Messeiller.
- Gfeller, Ernest (1992): Cours moyen de Langue allemande. Version compacte. Neuenburg: Messeiller.
- Ghisla, Gianni (1992): Welche Fremdsprachen sollen wann unterrichtet werden? Überlegungen zu den Kriterien für die Entscheidungsfindung. In: Babylonia 00 (1992), S. 9-16.
- Gick, Cornelia (1989): Fördern Lehrwerke die Autonomie der Lerner? In: Müller/Wertenschlag/Wolff (1989), S. 163-185.
- Gindroz, André (1853): Histoire de l'instruction publique dans le pays de Vand. Hg. von Georges Bridel. Lausanne: Genton, Voruz et Vinet.
- Gobat, H. (1917): Le canton de Berne au point de vue scolaire. In: Annuaire de l'instruction publique en Suisse (1917), S. 233-278.

- Grandjean, Henri (1956): L'instruction publique de la République et Canton de Genève. In: Archiv für das schweizerische Unterrichtswesen. 42. Jg. (1956), S. 70-89.
- Greller, Armin (1988): Das schweizerische Bildungswesen unter dem Blickwinkel der Sprachenproblematik - Sprachunterricht in der Schweiz. In: EDI (1989b), S. 15-52.
- Griesbach, Heinz / Schulz, Dora (1960): Grammatik der deutschen Sprache. München: Hueber.
- Grin, Micha (1990): L'école vaudoise. Yens s/Morges: Editions Cabédita.
- Grob, C. (Hg.) (1883): Statistik über das Unterrichtswesen in der Schweiz im Jahr 1881. 7 Teile. Zürich: Genossenschafts-Buchdruckerei.
- Gueux, François (1906): Histoire de l'instruction et de l'éducation. Lausanne: Payot.
- Gueux, François (1913): Le Canton de Vaud au point de vue scolaire. In: Annuaire de l'instruction publique en Suisse (1913), S. 89-138.
- Hertkorn, Ottmar (1978): Das Mannheimer Gutachten. Eine kritische Betrachtung. In: Zielsprache Deutsch 2 (1978), S. 6-16.
- Heuer, Helmut (1978): Stellungnahme zum Mannheimer Gutachten aus fremdsprachendidaktischer Sicht. In: Zielsprache Deutsch 2 (1978), S. 16-27.
- Holec, Henri (1989): L'autonomisation de l'apprenant: incidences sur les représentations de l'apprentissage. In: Müller/Wertenschlag/Wolff (1989), S. 13-21.
- Hunfeld, Hans / Schröder, Konrad (Hg.) (1979): Grundkurs Didaktik Englisch. Königstein: Scriptor.
- Hunziker, O. (1883): Zusammenstellung der schulgesetzlichen Bestimmungen des Bundes und der Kantone. In: Grob (1883), Teil 7.
- Huttunen, Irma (1986): Towards Learner Autonomy in Foreign Language Learning in Senior Secondary School. Oulu: University of Oulu (= Acta Universitatis Ouluensis; Series E; Scientiae Rerum Socialium No.3; Paedagogica No.3).
- Junod, Charles (1929): Histoire des écoles jurassiennes. Lausanne: Payot.
- Krumm, Hans-Jürgen (1982): Lehrwerkforschung - Lehrwerkkritik Deutsch als Fremdsprache. Protokoll eines Werkstattgesprächs der Fachgruppe Deutsch als Fremdsprache (Fachverband Moderne Fremdsprache). München: Goethe-Institut.
- Krumm, Hans-Jürgen / Stickel, Gerhard / Wierlacher, Alois (1980): Kriterien zur Bewertung von Lehrwerken für den Unterrichtsbereich Deutsch als Fremdsprache. In: Wierlacher (1980), S. 93-101.
- Kummer, J.J. (1874): Histoire de l'instruction publique dans le canton de Berne. Bern: C.J. Wyss.
- Lang, Jean-Benoard (1978): Du WSD à Vorwärts en passant par le Cours romand. Neuenburg: IRDP.
- Lang, Jean-Bernard et al. (1983): Spielen und Sprechen. Cours romand d'allemand. 4e année. Lausanne: L.E.P.
- Lang, Jean-Bernard et al. (1984): Sprechen und Lesen. Cours romand d'allemand. 5e année. Lausanne: L.E.P.
- Lang, Jean-Bernard et al. (1985): Sprechen und Schreiben. Cours romand d'allemand. 6e année. Lausanne: L.E.P.
- Lescaze, A. (1905): Lehrbuch für den Unterricht in der deutschen Sprache auf Grundlage der Anschauung. Genf: Pasche.
- Loze, J.E. (1911): Manuel élémentaire de langue allemande. Neuenburg: Delachaux & Niestlé.
- Lyster, Roy (1993): Le bilan de l'immersion au Canada. In: Merkt (1993), S. 3-8.
- Maillat, Maurice (1991): Voyage à travers quatre siècles. In: Du Collège des jésuites au Lycée cantonal (1991), S. 13-68.
- Mannheimer Gutachten: Siehe unter Engel et al. (1981a+b)
- Mäsch, Nando (1989): Bilingualer Sachunterricht. In: Bausch (1989), S. 280-283.
- Materialien Deutsch als Fremdsprache. Hg. vom Arbeitskreis Deutsch als Fremdsprache beim DAAD.
- Meier, H. (1944): The 1000 most Frequent German Words. 4. Auflage. New York.
- Merkt, Gérard (Hg.) (1989a): Allemand 89. Colloque organisé par la Conférence intercantonale des chefs de Départements de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin. Document d'information de base. Neuenburg: IRDP.
- Merkt, Gérard (Hg.) (1989b): Travaux en didactique de l'allemand langue seconde. Actes de la Journée universitaire d'information du 22 septembre 1989. Neuenburg: IRDP.

- Merkt, Gérard (Hg.) (1992): *Didactique des langues étrangères et moyens d'enseignement. Actes du Colloque des 3 et 4 octobre 1991 à Neuchâtel*. Neuenburg: IRDP (= Recherches 92.108).
- Merkt, Gérard (Hg.) (1993): *Immersion. Une autre forme d'enseignement/apprentissage des langues vivantes. Actes de la Journée d'information du 2 octobre 1992 à Neuchâtel*. Neuenburg: IRDP (=Recherches 93.101).
- Meury, Jules (o.J.): *Grammaire de la langue allemande à l'usage des écoles françaises. Deutsche Sprachlehre*. Bern: Librairie de l'Etat.
- MODERNE DEUTSCHE PROSA:** Siehe unter *Gfeller (1981, 1982 und 1984)*.
- Mohr, Knut (1992): *Das Lehrwerkmachen in einem Verlag für Deutsch als Fremdsprache*. In: Merkt (1992), S. 17-22.
- Montani, Klara (1973): *Deutsch für Kinder I. Eins, zwei, drei, ich komme ...* Lausanne: Foma.
- Montani, Klara (1974): *Deutsch für Kinder II. Zwei, drei, vier, wir sind wieder hier*. Lausanne: Foma.
- Müller, Martin (1990): *Deutsch als Fremdsprachenlehrausbildung in der Schweiz. Bestandesaufnahme und Perspektiven*. In: Ehnert/Schröder (1990), S. 237-253.
- Müller, Martin / Wertenschlag, Lukas / Wolff, Jürgen (Hg.) (1989): *Autonomes und partnerschaftliches Lernen. Modelle und Beispiele aus dem Fremdsprachenunterricht*. München: Langenscheidt.
- Mützenberg, Gabriel (1974): *Education et instruction à Genève autour de 1830*. Lausanne: Editions du Grand-Pont.
- Näf, Anton (1980): *Grammatik-Inventar. Inventar zu den grammatischen Strukturen und zur Wortbildung*. In: Baldegger/ Müller/Schneider (1980), S. 317-391.
- Näf, Anton (1989): *Zur Makrostruktur von Lehrwerken - Orientierung der Progression an Grammatik, Themen oder Intentionen?* In: Merkt (1989b), S. 21-29.
- Neuner, Gerd (1982): *Wissenschaftliche und praktische Lehrwerkbeurteilung*. In: Krumm (1982), S. 5-8.
- Neuner, Gerd (1989a): *Lehrwerke*. In: Bausch (1989), S. 240-243.
- Neuner, Gerd (1989b): *Methodik und Methoden: Überblick*. In: Bausch (1989), S. 145-153.
- Neuner, Gerd (1991): *Neuere Entwicklungen in der Fremdsprachendidaktik*. In: *Babylonia 0* (1991), S. 10-32.
- Neuner, Gerd / Krüger, Michael / Grewer, Ulrich (1990): *Übungstypologie zum kommunikativen Deutschunterricht*. 9. Auflage. Berlin/München: Langenscheidt (= Fremdsprachenunterricht in Theorie und Praxis).
- Neuner, Gerd / Hunfeld, Hans (Hg.) (1992): *Methoden des fremdsprachlichen Deutschunterrichts. Eine Einführung*. Berlin/München/Wien/Zürich/New York: Langenscheidt.
- Neuner, Gerd et al. (1985): *Deutsch konkret. Ein Lehrwerk für Jugendliche. Lehrerhandreichungen* 1. 2. Auflage. Berlin/München: Langenscheidt.
- Neuner, Gerd et al. (1986a): *Deutsch konkret. Ein Lehrwerk für Jugendliche. Lehrbuch* 1. 4. Auflage. Berlin/München: Langenscheidt.
- Neuner, Gerd et al. (1986b): *Deutsch konkret. Ein Lehrwerk für Jugendliche. Arbeitsbuch* 1. 4. Auflage. Berlin/München: Langenscheidt.
- Nodari, Claudio (1992): *Zum Lehrwerkprojekt "Deutsch für Jugendliche Einwanderer in der Schweiz"*. In: Merkt (1992), S. 23-31.
- Nuffield Foundation (Hg.) (1974, 1980): *Vorwärts International. Kompaktfassung. Schülerbücher K1, K2 und Lehrerhandbuch K1-K2*. Bonn: Gilde.
- Oehler, Heinz (1971): *Grundwortschatz Deutsch*. Stuttgart: Klett.
- Oelkers, Jürgen (1990): *Problemlösung durch Schulen?* In: Watts/Andres (1990), S. 47-52.
- Petit, Jean (1971): *Sing' und spiele mit!* Lehrbuch, Textbuch, Einführungsheft und Lehrerhandbuch. Paris: Hachette (= Classiques Hachette).
- Pipho, Hans-Eberhard (1979): *Das Lehrwerk im Englischunterricht*. In: Hunfeld/Schröder (1979), S. 121-130.
- PRECIS DE GRAMMAIRE ALLEMANDE:** Siehe unter *Uhlig/Chatelanat/Lang (1966a)*
- Quartier-la-Tente, Edouard (Hg.) (1914): *Histoire de l'instruction publique dans le canton de Neuchâtel de l'origine à nos jours*. Neuenburg: Attinger.
- Rampillon, Ute (1989): *Strategien zum erfolgreichen Fremdsprachenlernen von SchülerInnen der Sekundarstufe I*. In: Müller/Wertenschlag/Wolff (1989), S. 49-55.

- Revaclier, A. / Krauss, H. (1910): Cours gradné de langue allemande. Basel/Genf/Lyon: Georg & Co.
- Rochat, Louis-Léopold / Lohmann, Anna (1931): Cours d'allemand. 2 Bde. Genf: Prior.
- Rochat, Louis-Léopold / Lohmann, Anna (1952): Cours de langue allemande. Edition destinée aux écoles neuchâtelaises. 3. Auflage. Lausanne: Payot.
- Schacht, Hans (1900): Deutsche Stunden. Nouvelle méthode d'allemand basée sur l'enseignement intuitif. Lausanne: Payot.
- Schacht, Hans (1904): Erstes Lesebuch. Premières lectures allemandes. Lausanne: Payot.
- Schläpfer, Robert (Hg.) (1982): Die viersprachige Schweiz. Zürich/Köln: Benziger.
- Schmid, Ferdinand (1901): Geschichtliches über das Unterrichtswesen im Kanton Wallis. In: Blätter aus der Walliser-Geschichte. 2. Band (1901), S. 97-178.
- Schneider, Günther (1989): Autonomes Lernen im Unterricht Deutsch als Fremdsprache. Ansätze zur Lehrwerkkritik. In: Merkt (1989b), S. 3-19.
- Schneider, Günther (1991): Hinhören - Weghören. Zur Didaktik des Hörverstehens. In: Andenmaten et al. (1991), S. 43-62.
- Schwitzguébel-Leroy, Antoinette (1988): Le système scolaire neuchâtelais vers la fin de l'ancien régime. In: Université de Neuchâtel (1988), S. 7-44.
- Secrétariat à la coordination romande en matière d'enseignement (Hg.) (1985): Terminologie. Lausanne: COROME.
- Seeger, Harald / Kossegg, Jürgen (1972-74, 1980-82a): Vorwärts International. Kompaktfassung. Schülerbücher K3A, K3B, K4A und K4B sowie Lehrerhandbücher K3, K4A und K4B. Hg. von Schools Council. Bonn: Gilde.
- Seeger, Harald / Kossegg, Jürgen (1972-74, 1980-82b): Vorwärts International. Kompaktfassung. Lesebücher K3A, K3B, K4A und K4B. Hg. von Schools Council. Bonn: Gilde.
- SING' UND SPIELE MIT!: Siehe unter *Petit* (1971)
- Steinig, Wolfgang (1989): Kann man eine fremde Sprache autonom in der Schule lernen? Zur Quadratur eines Kreises. In: Müller/Wertenschlag/Wolff (1989), S. 31-48.
- Stern, Hans H. (1983): Fundamental Concepts of Language Teaching. London: Oxford University Press.
- Stotz, Daniel (1990): Übersicht über die Immersionsprogramme in Kanada. In: Watts/Andres (1990), S. 37-40.
- THEMES ALLEMANDS: Siehe unter *Gfeller* (1986 und 1989)
- Toepffer, Rodolphe (1835): Du progrès dans ses rapports avec le goût bourgeois et avec les maîtres d'école. Manuskript. Genf: BPU.
- Tschoumy, Jacques-André (1991): Enseignement et apprentissage des langues vivantes à l'école publique obligatoire en Europe. Indicateurs de tendances. Neuenburg: IRDP.
- Tschoumy, Jacques-André (1993): Perspectives de développement en Suisse romande et au Tessin. In: Merkt (1993), S. 33-39.
- Uhlig, Werner / Chatelanat, Charles / Lang, Jean-Bernard (1961a): Wir Sprechen Deutsch I. Cours élémentaire d'allemand. 11. Auflage 1980. Lausanne: Payot.
- Uhlig, Werner / Chatelanat, Charles / Lang, Jean-Bernard (1961b): Wir Sprechen Deutsch II. Cours élémentaire d'allemand. 10. Auflage 1986. Lausanne: Payot.
- Uhlig, Werner / Chatelanat, Charles / Lang, Jean-Bernard (1961c): Wir Sprechen Deutsch III. Cours élémentaire d'allemand. 7. Auflage 1981. Lausanne: Payot.
- Uhlig, Werner / Chatelanat, Charles / Lang, Jean-Bernard (1963): Vocabulaire de base allemand-français. Lausanne: Payot.
- Uhlig, Werner / Chatelanat, Charles / Lang, Jean-Bernard (1966a): Précis de grammaire allemande. 8. Auflage 1985. Lausanne: Payot.
- Uhlig, Werner / Chatelanat, Charles / Lang, Jean-Bernard (1966b): Deutsche Übungen. Degrés moyen et supérieur. 7. Auflage 1982. Lausanne: Payot.
- Université de Neuchâtel (Hg.) (1988): Histoire de l'Université de Neuchâtel. Tome I. La première Académie 1838-1848. Neuenburg: Attinger.
- UNTERWEGS DEUTSCH: Siehe unter *Birbaum et al.* (1987ff.)
- VOCABULAIRE DE BASE: Siehe unter *Chatelanat/Henzi* (1972) und *Uhlig/Chatelanat/Lang* (1963)
- VORWÄRTS INTERNATIONAL: Siehe unter *Nuffield Foundation* (1974, 1980) und *Seeger/Kossegg* (1972-74, 1980-82a+b)

- Wadepuhl, W. / Morgan, B.Q. (1934): Minimum Standard German Vocabulary. New York.
- Wahrig, Gerhard / Krämer, Hildegard / Zimmermann, Harald (Hg.) (1980ff.): Brockhaus Wahrig. Deutsches Wörterbuch in 6 Bänden. Wiesbaden/Stuttgart: Brockhaus und Deutsche Verlags-Anstalt.
- Watts, Richard James / Andres, Franz (Hg.) (1990): Zweisprachig durch die Schule. Le bilinguisme à travers l'école. Bern/Stuttgart: Haupt.
- Wiblé, Robert (Hg.) (1959): Le Collège de Genève 1559-1959. Mélanges historiques et littéraires. Genf: Jullien.
- Wierlacher, Alois et al. (Hg.) (1978): Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache. Band 4. Heidelberg: Julius Groos.
- Wierlacher, Alois et al. (Hg.) (1980): Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache. Band 1. 3. Auflage. Heidelberg: Julius Groos.
- WIR SPRECHEN DEUTSCH: Siehe unter *Uhlig/Chatelanat/Lang (1961a-c)*
- Zielsprache Deutsch. Zeitschrift für Unterrichtsmethodik und angewandte Sprachwissenschaft. Hg. vom Goethe-Institut München et al. München: Hueber.

Bildnachweis

Birbaum, Hanspeter et al. (Hg.) (1987): **Unterwegs Deutsch 7. Basis und Basis und Erweiterung.** Schülerbuch, Schülerheft und Lehrerhandbuch. Genf: Economat cantonal.

Titelblatt

Birbaum, Hanspeter et al. (Hg.) (1988): **Unterwegs Deutsch 8. Basis und Basis und Erweiterung.** Schülerbuch, Schülerheft und Lehrerhandbuch. Genf: Economat cantonal.

Titelblatt

Birbaum, Hanspeter et al. (Hg.) (1989): **Unterwegs Deutsch 9. Basis und Basis und Erweiterung.** Schülerbuch, Schülerheft und Lehrerhandbuch. Genf: Economat cantonal.

Titelblatt

Briod, Ernest/Stadler, Jacob (1918): **Cours élémentaire de langue allemande. Troisième partie.** Lausanne: Payot.

Chatelanat, Charles/Henzi, Theodor (1972): **Vocabulaire de base allemand français. Edition entièrement remaniée.** Lausanne: Payot.

Titelblatt

Gfeller, Ernest (1987): **Cours moyen de Langue allemande avec exercices structuraux. Bd. 1. 8. Auflage.** Neuenburg: Messeiller.

Titelblatt

Gfeller, Ernest (1983): **Cours moyen de Langue allemande avec exercices structuraux. Bd. 2. Korrigierte und verbesserte 5. Auflage.** Neuenburg: Messeiller.

Titelblatt

Gfeller, Ernest (1992): **Cours moyen de Langue allemande. Version compacte.** Neuenburg: Messeiller.

Titelblatt

Lang, Jean-Bernard et al. (1983): **Spielen und Sprechen. Cours romand d'allemand. 4e année.** Lausanne: L. E. P.

Titelblatt

Lang, Jean-Bernard et al. (1984): **Sprechen und Lesen. Cours romand d'allemand. 5e année.** Lausanne: L. E. P.

Lang, Jean-Bernard et al. (1985): **Sprechen und Schreiben. Cours romand d'allemand. 6e année.** Lausanne: L. E. P.

Lescaze, A. (1905): Lehrbuch für den Unterricht in der deutschen Sprache auf Grundlage der Anschauung. Genf: Pasche.

Loze, J. E. (1911): Manuel élémentaire de langue allemande. Neuenburg: Delachaux & Niestlé.

Meury, Jules (o.J.): Grammaire de la langue allemande à l'usage des écoles françaises.

Deutsche Sprachlehre. Bern: Librairie de l'Etat.

Montani, Klara (1973): Deutsch für Kinder I. Eins, zwei, drei, ich komme ... Lausanne: Foma.

Neuner, Gerd et al. (1985): Deutsch konkret. Ein Lehrwerk für Jugendliche.

Lehrerhandreichungen 1. 2. Auflage. Berlin/München: Langenscheidt.

Neuner, Gerd et al. (1986): Deutsch konkret. Ein Lehrwerk für Jugendliche. Lehrbuch 1. 4. Auflage.

Berlin/München: Langenscheidt.

Neuner, Gerd et al. (1986): Deutsch konkret. Ein Lehrwerk für Jugendliche. Arbeitsbuch 1. 4. Auflage. Berlin/München: Langenscheidt.

Nuffield Foundation (Hg.) (1974, 1980): Vorwärts International. Kompaktfassung. Schülerbücher K1, K2 und Lehrerhandbuch K1-K2. Bonn: Gilde.

Petit, Jean (1971): Sing' und spiele mit! Lehrbuch, Textbuch, Einführungsheft und Lehrerhandbuch.

Paris: Hachette (= Classique Hachette).

Revaclier, A./Krauss, H. (1910): Cours gradué de langue allemande. Basel/Genf/Lyon: Georg & Co.

Rochat, Lohmann (1931): Cours d'allemand. 2 Bde. Genf: Prior.

Rochat, Lohmann (1952): Cours de langue allemande. Edition destinée aux écoles neuchâtelaises.

3. Auflage. Lausanne: Payot.

Schacht, Hans (1900): Deutsche Stunden. Nouvelle méthode d'allemand basée sur l'enseignement intuitif. Lausanne: Payot.

Schacht, Hans (1904): Erstes Lesebuch. Premières lectures allemandes. Lausanne: Payot.

Seeger, Harald/Kossegg, Jürgen (1972-1974, 1980-1982): Vorwärts International.

Kompaktfassung. Schülerbuch K3A, K3B, K4A und K4B sowie Lehrerhandbücher K3, K4A und K4B. Hg. von Schools Council. Bonn: Gilde.

Titelblatt

Seeger, Harald/Kossegg, Jürgen (1972-1974, 1980-1982): Vorwärts International.

Kompaktfassung. Lesebücher K3A, K3B, K4A und K4B. Hg. von Schools Council. Bonn: Gilde.

Titelblatt

Uhlig, Werner/Chatelanat, Charles/Lang, Jean-Bernard (1961): Wir Sprechen Deutsch I. Cours élémentaire d'allemand. 11. Auflage 1980. Lausanne: Payot.

Titelblatt

Uhlig, Werner/Chatelanat, Charles/Lang, Jean-Bernard (1963): Vocabulaire de base allemand-français. Lausanne: Payot.

Uhlig, Werner/Chatelanat, Charles/Lang, Jean-Bernard (1961): Wir Sprechen Deutsch II. Cours élémentaire d'allemand. 10. Auflage 1986. Lausanne: Payot.

Titelblatt

Uhlig, Werner/Chatelanat, Charles/Lang, Jean-Bernard (1961): Wir Sprechen Deutsch III. Cours élémentaire d'allemand. 7. Auflage 1981. Lausanne: Payot.

Titelblatt

Uhlig, Werner/Chatelanat, Charles/Lang, Jean-Bernard (1963): Vocabulaire de base allemand-français. Lausanne: Payot.

Titelblatt

Uhlig, Werner/Chatelanat, Charles/Lang, Jean-Bernard (1966): Précis de grammaire allemande. 8. Auflage 1985. Lausanne: Payot.

Titelblatt

Uhlig, Werner/Chatelanat, Charles/Lang, Jean-Bernard (1966): Deutsche Übungen. Degrés moyen et supérieur. 7. Auflage 1982. Lausanne: Payot.

Titelblatt