

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

Reflexionen eines Zugereisten

Es führen viele Wege nach Rom, und es läßt sich auf mancherlei Weise begründen, warum eine Lernzieldiskussion für das Fach Deutsch als Fremdsprache in der Schweiz zu diesem Zeitpunkt zu wünschen ist. Im folgenden Beitrag¹ möchte ich – wie es sein Titel sagt – eine Begründung aus der Perspektive des Fremden, des Zugereisten, versuchen. Ich habe diesen Titel gewählt, um ganz deutlich zu machen, daß ich nicht als ein Kenner der schweizerischen Verhältnisse sprechen kann, sondern nur als einer, der die Dinge von außen sieht, der also den Nachteil, aber auch den Vorteil hat, daß er nicht selber mit Haut und Haaren mittendarin ist. Wieweit solche Beobachtungen von außen zur Erhellung der Probleme etwas beitragen können, werden dann die entscheiden müssen, die hier in der Schweiz zu Hause sind.

1. Was dem Fremden auffällt

Wie also stellen sich die Dinge des Deutschunterrichts in der nicht-deutschen Schweiz von außen dar? Was fällt dem Fremden auf?

Nun, es ist dies vor allem eine sehr verbreitete, fast allgemeine, eine sehr tiefgehende, bis zur Resignation, bis zur Hoffnungslosigkeit gehende *Unzufriedenheit* mit dem Deutschunterricht, wie er ist. Das ist jedenfalls meine Erfahrung hier im Kanton Vaud; ich weiß nicht, wie es in anderen Kantonen aussieht. Aber hier im Kanton Vaud, das kann ich sagen, ist die typische Reaktion auf die Frage nach dem Deutschunterricht – und zwar bei Lehrern wie bei Eltern und bei Schülern gleichermaßen – ein allgemeines, etwas schmerzliches: «Ach!» Ich bin als Fremder besonders über die Einmütigkeit verblüfft, mit der das Urteil über den Deutschunterricht hierzulande negativ ausfällt, was den Verlauf des Unterrichts betrifft und was seine Resultate betrifft.

Nur wenige Stimmen habe ich gehört – allerdings gewichtige Stimmen, von Kollegen, auf deren Urteil man etwas geben kann – die wider-

¹ Es handelt sich um eine erweiterte Fassung meines Referats bei der Tagung «Lernziele Deutsch», (März 1983, Lausanne). Den Stil eines Vortrags habe ich in dieser schriftlichen Version beibehalten. – Für zahlreiche Informationen speziell über den waadtländischen Deutschunterricht danke ich Denise DELAY.

sprechen: so schlecht sei dieser Deutschunterricht nun auch wieder nicht. Und in der Tat, dies ist auch mein eigener Eindruck. Die Deutschkenntnisse unserer Studienanfänger hier in Lausanne sind keineswegs so miserabel, daß wir geneigt wären, in das verbreitete Wehklagen mit einzustimmen; und dies, obwohl es in der Regel nicht einmal die Abiturienten mit den besten Deutschnoten sind, die sich zu einem Studium der Germanistik entschließen. Der Deutschunterricht leistet offenbar, was die Maturitätsordnung der Schweiz von ihm verlangt, daß nämlich seine Absolventen in der Lage sind, ein Studium auch an einer deutschsprachigen Universität aufzunehmen².

Wenn dies aber zutrifft, daß sich der Deutschunterricht hier mit seinen Resultaten durchaus sehen lassen kann, dann stellt sich umso mehr die Frage: Wie kommt es denn, daß das allgemeine Urteil über ihn so schlecht ausfällt?

2. Der Zielkonflikt

Auf diese Frage nun, so glaube ich, läßt sich eine Antwort, zumindest eine partielle Antwort geben mit Hilfe des Begriffs und mit Hilfe des Wortes «Lernziel». Denn wenn es um Zufriedenheit und Unzufriedenheit geht, dann ist ja immer zweierlei im Spiel, nämlich die Realität, die jeweils betrachtet wird, und andererseits die Norm, an der man die Realität mißt. Unzufrieden sind wir, wenn Realität und Norm auseinanderklaffen. Das kann, wie wir alle wissen, an der schlechten Realität liegen. Es kann aber auch in einer falschen Norm seine Ursache haben.

Es gibt Normen und es gibt Ziele, von denen man sagen kann, daß sie objektiv schlecht sind. Dies ist u. a. dann der Fall, wenn solche Normen und Ziele nicht erreichbar sind. Ein Ziel kann z. B. zu hoch gesteckt sein. Oder – und auf diese Möglichkeit möchte ich Ihre Aufmerksamkeit nunmehr lenken – ein Ziel kann unerreichbar sein, weil es in sich widersprüchlich ist. Ein junger Mensch kann sich z. B. das Ziel setzen, daß er europäischer Meister im Langlauf oder europäischer Meister im Gewichtheben wird; und unter Umständen wird dann das jeweilige Ziel für ihn zu hoch gesteckt sein. Es ließe sich aber auch jemand vorstellen, der

² Dies zeigen auch die Resultate eines Tests, den wir im vergangenen Jahr mit den Studienanfängern des Faches Germanistik in Lausanne durchgeführt haben: Wir benutzten den schriftlichen Teil des «Modelltests 2» zum Zertifikat Deutsch als Fremdsprache des Deutschen Volkshochschulverbandes (Frankfurt/M., 1978), das an manchen Universitäten der Bundesrepublik als Sprachzeugnis zur Aufnahme eines Studiums berechtigt. Es gab keinen Studenten, der die Prüfung nicht bestanden hätte.

es sich in den Kopf setzt, europäischer Meister im Langlauf und im Gewichtheben *zugleich* zu werden. Und da wissen wir: Das geht gar nicht, das kann niemand. Denn der Gewichtheber muß sich solche Muskelpakete antrainieren, wie sie dann der Langläufer überhaupt nicht mehr wegtragen kann. Das Ziel ist widersprüchlich.

Sie sehen, worauf ich hinaus will. Nämlich auf die Vermutung, daß auch der Deutschunterricht hierzulande in seiner Zielsetzung widersprüchlich ist und daß wir vielleicht, ohne es selber recht zu wissen, versuchen, aus unseren Schülern zugleich Weltmeister im Langlauf und im Gewichtheben zu machen. Daraus muß dann zwangsläufig ein unglückliches Bewußtsein resultieren.

Ich denke mir nun, daß der Deutschunterricht hier in der Schweiz an denselben Widersprüchen zu tragen hat, wie man sie auch in anderen Ländern kennt – nur mit dem Unterschied, daß die resultierenden Probleme hier größer sind, vor allem deshalb, weil die deutsche Sprache als eine Landessprache hier wichtiger ist als anderwärts. Auf eine einfache Formel gebracht, geht es hier wie überall um den Widerspruch von alt und neu, von traditionell und modern. Man kann nicht beides zugleich sein, man muß sich entscheiden, oder man muß einen tragfähigen Kompromiß finden, dem wirklich eine große Mehrheit zustimmt. Und da tut sich, wie es scheint, die Schweiz besonders schwer, weil sie einerseits das Neue besonders dringend braucht – das Lernziel etwa der Kommunikationsfähigkeit ist sicherlich ein richtiges Ziel, besonders für die Schweiz – und weil sie andererseits ein konservatives Land ist, in dem man seinen hergebrachten Zielen und Werten treu bleiben möchte, die ja ebenfalls, wie die neuen Ziele, ihren Sinn und ihre Plausibilität haben³.

Dabei, so scheint es mir, ist es nicht so, daß sich zwei Lager von Lehrern konfrontativ gegenüberstehen. Gewiß, es gibt wohl einige radikale

³ Ein weiterer Grund für eine gewisse Schwerfälligkeit und Trägheit bei der Aufnahme des Neuen ist administrativ-politischer Art. Während die Schweiz im ganzen föderal und also dezentral organisiert ist, herrscht in den einzelnen (zumindest den französischsprachigen) Kantonen bezüglich des Schulwesens ein straffer Zentralismus. Die einzelnen Schulen können nicht selbst über das Lehrwerk entscheiden, das im Anfängerunterricht benutzt werden soll. Dementsprechend können auch nicht einzelne Schulen oder einzelne Lehrer auf eigene Verantwortung mit dem Neuen experimentieren. Entscheidet sich nach zehn oder zwanzig Jahren der Kanton auf höchster Ebene zur Einführung eines neuen Lehrmittels, so ist dies dann ein äußerst schwieriges Unternehmen, das geradezu generalstabsmäßig geplant werden muß, da es eine Art Umschulung aller beteiligten Lehrer erforderlich macht und mit entsprechenden Kosten für den Kanton verbunden ist. Man begreift, wieso sich ein Kanton nur zögernd zu einem solchen Schritt entschließen mag. Hinzu kommt neuerdings die «interkantonale Koordination», nach deren Grundsätzen in allen französischsprachigen Kantonen *dasselbe* Lehrmittel verwendet werden soll, was natürlich eine Umstellung nochmals schwieriger macht. (Diesen Hinweis verdanke ich G. MERKT.)

Verfechter des Neuen, und es gibt vielleicht auch einige radikale Traditionalisten, die wollen, daß alles so bleibt, wie es ist. Aber die meisten, so ist mein Eindruck nach anderthalb Jahren in der Schweiz, erkennen an, daß beide Positionen gute Argumente haben, daß eigentlich beides zu wünschen wäre: das Alte *und* das Neue. So versucht man, beides zu erreichen. Aber das bedeutet Überlastung; das bedeutet *Zielkonflikt*.

Dieser Konflikt muß, so meine ich, ausgetragen werden.

Wir haben sonst damit zu rechnen, daß es doch noch zu einer Polarisierung zwischen verschiedenen Lehrergruppen kommt, was ansatzweise hier im Kanton Vaud in den zones pilotes zu beobachten ist. Da werden die Schüler zuerst kommunikativ nach dem Lehrwerk «Vorwärts» unterrichtet; dann müssen sie – in den classes gymnasiales des collèges – mit einem traditionelleren Lehrbuch noch einmal von vorne anfangen, damit sie nun endlich einmal richtig Grammatik lernen. Während sie Grammatik lernen, verlernen sie dann, so wird mir gesagt, das Sprechen. Im Einzelfall – und dies ist eine verbürgte, wahre Anekdote – ist dies so kraß, daß ein weitblickendes Elternpaar dem Sohn private Konversationsstunden geben läßt, damit er sein gutes, lebendiges Deutsch aus den zwei Anfangsjahren nicht vergißt.

Es gibt, auch heute schon, Lehrer, die den Konflikt kaum ertragen, in den sie, zwischen alten und neuen Zielen, gestellt sind. So werden in den nächsten Jahren manche Kollegen gezwungen sein, mit neuem Lehrmaterial zu unterrichten, obwohl sie von dessen Sinn, d.h. von dessen Zielsetzung, nicht überzeugt sind. Und auf der anderen Seite gibt es Lehrer, die gegen ihre Überzeugung gezwungen sind, mit ihren Schülern formale Grammatik zu pauken, weil das im Abschlußexamen der Schule geprüft wird. Das ergibt eine Art professionelle Schizophrenie⁴. Der einzelne Lehrer muß ausbaden, daß die Lehrerschaft im ganzen sich im Zielkonflikt nicht hat entscheiden können.

Eine andere Möglichkeit ist, daß ein Lehrer versucht, zwei Herren zu dienen und den alten und den neuen Forderungen gerecht zu werden, weil er den Widerspruch der Zielsetzungen nicht deutlich genug sieht. Er kommt dann vielleicht zu dem Ergebnis, daß die neuen Methoden, wie z. B. das Lehrwerk «Vorwärts», doch nicht so gut sind wie die alten, daß man damit auch nicht besser Deutsch lernt. Eine solche Bemerkung beruht auf einem Mißverständnis, nämlich auf der Annahme, daß das Ziel des Deutschunterrichts von vornherein klar wäre – nämlich Deutsch zu lernen – und daß es nur noch um die beste Methode geht, mit der man dieses Ziel erreicht.

⁴ Vgl. den Diskussionsbeitrag von G. VULLIEMIN am Schluß dieses Heftes.

Aber in Wirklichkeit geht es eben nicht nur um neue Wege, sondern vor allem um neue Ziele. Und wenn wir die neuen Ziele wollen, dann müssen wir auf einige der alten verzichten. Der Deutschunterricht muß in realistischer Einschätzung seiner begrenzten Möglichkeiten deutlich machen – auch nach außen – was er will und was er leisten kann – und was er nicht leisten kann.

3. *Alte und neue Ziele*

Wie ist er zustande gekommen, dieser latente Konflikt zwischen alt und neu? Es scheint mir, daß man sich den gegenwärtigen Zustand der Zielüberlastung am besten so erklären kann, daß der Deutschunterricht im Laufe seiner Geschichte immer mehr Lernziele gewissermaßen aufgelesen und gesammelt hat, die an seinem Wege lagen. Jedes neue Lernziel, das plausibel war, wurde akzeptiert; die alten, gleichfalls plausiblen Lernziele wurden beibehalten. Die Frage, ob sich die Ziele widersprachen, wurde nicht genügend diskutiert. Im folgenden zähle ich einige der Ziele auf, die sich auf diese Weise akkumuliert haben.

Da gibt es das traditionelle Lernziel einer *gründlichen* und *vollständigen* Beherrschung der *Grammatik*. Sie muß vor allem gründlich beherrscht werden, sie muß, wie unsere Lehrer sagten, «sitzen». Da darf man keinen Fehler dulden. In meiner Schulzeit wurden Grammatikfehler doppelt gezählt, obwohl sie ja, wie wir heute wissen, für das Verständnis oft gar nicht so wichtig sind wie die Vokabelfehler. Aber ein Grammatikfehler galt als eine Art Verbrechen gegen den Geist. Man mußte sich schämen, wenn man einen Grammatikfehler gemacht hatte. – Und auch vollständig mußte die Grammatik beherrscht werden, als ob es das gäbe, eine vollständige Beherrschung der Grammatik. So haben wir im Französischunterricht noch sehr viel Zeit darauf verwendet, solche Formen zu lernen wie *nous acceptâmes, vous acceptâtes, ils acceptèrent, que nous acceptassions, que vous acceptassiez* . . . obwohl wir nicht einmal den Indikativ des Präsens sicher beherrschten. Analoges traf oder trifft vermutlich auf den Deutschunterricht hierzulande zu. Man glaubte und glaubt vielleicht heute noch, daß dies der Ertüchtigung des Geistes dienlich sei. In der deutschen Tradition hieß denn auch die Rechtfertigung für diese Grammatik: «formale Geistesbildung». Der Geist der jungen Menschen, so dachte man, wird trainiert durch Grammatik in der Art von intellektuellen Turnübungen, durch eine Art von grammatischem Kopfrechnen. Wir mußten z. B. im Lateinischen konjugieren: *ich liebe, du liebst, er-sie-es hat geliebt, wir hatten geliebt, ihr werdet lieben, sie werden geliebt haben*. Diese Übung nannte unser Lehrer: die Treppe.

Es war sicherlich eine hervorragende Konzentrationsübung, die unseren Geist zweifellos gestärkt hat, obwohl sie vielleicht mit Sprachunterricht nicht viel zu tun hat. Aber darauf kam es eben auch gar nicht so sehr an. Sondern der Fremdsprachenunterricht diente der formalen Bildung. Ich vermute, daß dies auch hierzulande so war und daß auch heutzutage die Übungen vom Typ «Forme um ins Passiv!» und «Verwandle in die indirekte Rede!» diesem Gedanken der formalen Geistesbildung noch verpflichtet sind. Ordnung, Disziplin und Fleiß, das sind die Tugenden, die man mit solchen Übungen stählen wollte.

Dann hat der Fremdsprachenunterricht des Gymnasiums seit dem 19. Jahrhundert das Ziel der *literarischen Bildung*. Ziel war die Kenntnis und das Verständnis der klassischen literarischen Werke der Fremdsprache: Faust, Werther, Wilhelm Tell. Gewiß ein sinnvolles Ziel noch heute, nur daß die Klassiker die Eigenschaft haben, daß ihre Sprache nicht mehr die unsere ist. Am Ziel der literarischen Bildung wird der Gymnasialunterricht sicher festhalten wollen, ich meine: zu recht⁵. Nur wird wohl dieser Begriff der literarischen Bildung heute anders interpretiert werden müssen als durch den Bezug auf die Klassiker, wenn man nicht auf andere Ziele des fremdsprachlichen Unterrichts gänzlich verzichten will.

Formale Geistesbildung durch Grammatik und literarische Bildung – das ist die Zielmitgift des 19. Jahrhunderts an den Fremdsprachenunterricht. Aber schon am Ende des 19. Jahrhunderts⁶ wird auch die Forderung nach *Mündlichkeit* erhoben. Die Schüler sollen die fremde Sprache sprechen können, sie sollen gesprochene Sprache verstehen können. Sie sollen eine akzeptable Aussprache haben, das ist ein Ziel, das von einer neuen Wissenschaft, der Phonetik, postuliert wird. Der Zielkonflikt von heute bahnt sich damals an. Die Vielzahl der Ziele bedeutet Überlastung.

Was an Neuem in jüngster Zeit dazugekommen ist, läßt sich recht gut ablesen am Lernzielkatalog der «Expertenkommission zur Einführung und Koordination des Fremdsprachenunterrichts in der obligatorischen Schulzeit» der schweizerischen Konferenz der kantonalen Erziehungs-

5 Vgl. dazu das Plädoyer für die Bedeutung der Literatur im modernen Fremdsprachenunterricht von Walter N. MAIR und Helmut METER: *Fremdsprachenunterricht – wozu?* Tübingen, Narr, 1981.

6 Ich denke hier an die Reformbewegung im neusprachlichen Unterricht des 19. Jahrhunderts und speziell an die immer noch aktuelle Schrift von Wilhelm VIETOR: *Der Fremdsprachenunterricht muß umkehren*. Heilbronn 1882, abgedruckt in: *Die Neuen Sprachen* 81, 1982.

direktoren⁷. Wir finden in diesem vorzüglichen Manifest als «wichtigstes Ziel des Fremdsprachenunterrichts» genannt das Ziel, «den Schüler zu befähigen, sich der fremden Sprache im Umgang mit Menschen zu bedienen, welche diese Sprache als Muttersprache sprechen». Neu an diesem Ziel der Fähigkeit zur «*Kommunikation in sozialer Interaktion*» ist wohl vor allem die Radikalität, mit der es hier an die erste Stelle gesetzt wird. Wir dürfen vermuten, daß der Fremdsprachenunterricht sich eine solche Fähigkeit schon immer als Resultat seiner Bemühungen erhofft hat; sie sollte beim Unterricht gewissermaßen mit abfallen, was sie jedoch gewiß nicht immer tat. Hier nun wird sie im Zielkatalog an die erste Stelle gesetzt, so daß sich der Erfolg des fremdsprachlichen Unterrichts vor allem daran mißt, ob dieses Ziel erreicht wird oder nicht.

An zweiter Stelle im Zielkatalog der Expertenkommission steht die Fähigkeit zu «*verstehendem Lesen*», womit gemeint ist «die Fertigkeit, einem geschriebenen Text jene Informationen zu entnehmen, zu deren Mitteilung er verfaßt wurde». Auch hier haben wir es mit einem neuen Ziel zu tun, insofern im traditionellen Fremdsprachenunterricht das Lesen als Übersetzen betrieben wurde, so daß der Schüler eigentlich gar nicht das Lesen in der fremden Sprache, sondern nur das Übersetzen aus ihr lernte. Charakteristisch für die neue Auffassung scheint mir der Satz zu sein: «Der Schüler soll Texte verstehen, auch wenn er nicht alle Wörter und Wendungen versteht». Diese Forderung ist realistisch genug, denn in der Fremdsprache versteht man fast nie alle Wörter, die einem begegnen, wie übrigens auch in der Muttersprache nicht, und man versteht die Texte trotzdem. Aber diese Forderung schlägt dem herkömmlichen Sprach- und Lektüreunterricht geradezu ins Gesicht. Dort wurde der Schüler zu ängstlicher Gewissenhaftigkeit erzogen und mußte jedes Wort im Text entweder kennen oder nachschlagen, da er es ja übersetzen können mußte. Zu «raten», das war noch in meiner Schulzeit im Fremdsprachenunterricht verboten. Hier nun wird es gefordert: «Der Schüler soll die Bedeutung einzelner Wörter aus dem Textzusammenhang (Kontext) erschließen können.»

Den «sprachlich-kommunikativen Fertigkeiten», von denen ich nur die beiden wichtigsten und ersten genannt habe, sind im Katalog noch weitere Lernziele vorangestellt, die sich auf «Kenntnisse» und «Haltungen» beziehen. Ich zitiere hier nur einen Satz aus dem Abschnitt «*Kenntnisse über die Sprache (Grammatik)*», in dem der Gegensatz zum Hergebrachten deutlich wird: «Sprachliche Einsichten und Kennt-

7 Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren, Genf 1974, p. 93 ff. Vgl. auch den Beitrag von Chr. FLÜGEL in diesem Heft.

nisse sind in dem Maße zu vermitteln, wie sie den Erwerb sprachlich-kommunikativer Fertigkeiten unterstützen.» Die Pointe dieses Satzes liegt in der Formulierung «in dem Maße», die man nämlich paraphrasieren könnte mit den Worten «nur in dem Maße». Grammatische Kenntnisse um ihrer selbst willen oder auch zu Zwecken der formalen Geistesbildung sollen kein Ziel des fremdsprachlichen Unterrichts mehr sein.

Ebenso wichtig und, wie mir scheint, ebenso revolutionär wie die «fachdidaktischen Lernziele» der Expertenkommission sind deren «allgemeindidaktische Lernziele», die den Katalog eröffnen. «Der Schüler soll lernen, selbständig zu handeln.» «Er soll lernen, Verantwortung zu übernehmen.» «Er soll lernen, sich selber zu vertrauen. . . . Er soll die Gelegenheit haben, ein Bewußtsein eigener Stärke zu entwickeln.» «Er soll lernen, mit andern Menschen zusammenzuarbeiten (kooperative Haltung). Dazu gehören Geduld, Toleranz und die Bereitschaft, andere zu verstehen und ihnen zu helfen.» Es sind «im Unterricht zu fördern und zu entwickeln» solche Eigenschaften wie: «Imitationsbereitschaft», «Begeisterungsfähigkeit und Phantasie», «Ungezwungenheit, Natürlichkeit und Spontaneität», «Mitteilungsdrang und Kommunikationsbereitschaft», «Freude am Spiel», «Freude an Bewegung, Rhythmus und Reim», «Neugier und Freude am Entdecken». Und schließlich soll der Schüler auch «das Lernen lernen», er muß «auf das Weiterlernen nach und außerhalb der Schule vorbereitet werden». Ich verzichte darauf, diese klaren Aussagen noch zu kommentieren; es wird deutlich sein, wie sehr sie den herkömmlichen Zielkanon des Fremdsprachenunterrichts erweitern und wie stark sie auch im Gegensatz zur herkömmlichen Praxis stehen. Der Lernzielkatalog der Expertenkommission fordert die Diskussion heraus, der auch diese Tagung dienen soll.

4. Zwifache Optionen

Obzwar kurz und lückenhaft, mag die Revue alter und neuer Ziele des fremdsprachlichen Unterrichts doch einen Eindruck von der möglichen und vielleicht wirklichen Zielüberfrachtung dieses Unterrichts vermittelt haben. Unter diesen Zielen gilt es auszuwählen. Im folgenden nenne ich, um meine These zu konkretisieren, einige der teils gegensätzlichen, teils sogar widersprüchlichen Optionen, zwischen denen der Deutschunterricht auch hierzulande zu gewichten oder zu entscheiden hat.

4.1 Richtigkeit und Flüssigkeit

Der Vergleich des Lernalters mit dem Sportler, der Langlauf und Schwerathletik zugleich trainiert – dieser Vergleich trifft auf den Gegensatz von Flüssigkeit und Korrektheit des Sprechens am meisten zu. «Accuracy and Fluency»⁸ scheinen sich als Ziele im Fremdsprachenunterricht in der Tat insofern auszuschließen, als ein Insistieren des Lehrers auf Korrektheit in den sprachlichen Produktionen des Schülers bewirkt, daß der Schüler übervorsichtig wird. Er prüft dann jeden Satz, den er sagen will, kritisch, er sagt ihn sich gewissermaßen erst einmal innerlich her, bevor er ihn ausspricht, und er verliert so am Ende jede Spontaneität. Wir wissen heute, daß das Fehlermachen zu jedem Spracherwerb konstitutiv dazugehört; wie das Kind in seiner Muttersprache Fehler machen muß, um überhaupt zu lernen, so auch der Schüler in der fremden Sprache⁹. Das Fehlermachen verbieten zu wollen, bedeutet daher geradezu den Versuch, das Lernen der Fremdsprache unmöglich zu machen. (Gottseidank machen Schüler trotzdem Fehler.) In der Terminologie des Fremdsprachendidaktikers Krashen machen wir den Lernenden zum «monitor-over-user», wenn wir vor allem Korrektheit von ihm verlangen¹⁰. Statt ein nützliches Korrektiv zu sein, das er gelegentlich konsultiert, wird dadurch das grammatische Gewissen des Schülers zu einem bedrohlichen Über-Ich, das ihm alle sprachliche Kreativität und Lebendigkeit verwehrt. Es ist also abzuwägen, wieviel Korrektheit im Fremdsprachenunterricht anzustreben ist und welches Mittel man sich bedienen will, um sie herbeizuführen¹¹.

Analoges gilt für die rezeptiven Fähigkeiten Leseverstehen und Hörverstehen. Das «ungefähre» Verstehen verdient, honoriert zu werden, statt daß der Schüler, wenn er ein Wort nicht kennt, getadelt wird. Zum flüssigen Verstehen gehört es ja ebenso wie zum flüssigen Sprechen, daß

8 So der Titel eines vorzüglichen Aufsatzes von Christopher BRUMFIT: «Accuracy and Fluency as Polarities in Foreign Language Teaching Materials and Methodology», *Bulletin CILA* 29, 1979, 89–96.

9 Dieser für die Didaktik des Fremdsprachenunterrichts ebenso fundamentale wie revolutionäre Gedanke ist zuerst formuliert in dem Aufsatz von S. P. CORDER: «The Significance of Learner's Errors», *IRAL* 5, 1967, 161–170.

10 Vgl. dazu die Arbeiten von Stephen KRASHEN, jetzt zusammengefaßt in seinem Buch: *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Oxford etc., Pergamon, 1981.

11 Der Schüler ist im fremdsprachlichen Unterricht nur zu oft in der Situation eines Verhörs, wo alles, was er sagt, ihm schaden kann; da schweigt er dann besser. Dieser Gedanke ist scharf und witzig entfaltet in einem Aufsatz von Karl SORNIG: «Gesteuerte Stummheit: die pragmalinguistischen Hintergründe der Motivationsschwierigkeiten im Fremdsprachenunterricht». MS 1982.

man nicht über jede kleine Schwierigkeit stolpert, daß man vielmehr gewohnt ist, darüber hinwegzugehen. Sinnvoll wäre es wohl, das gründliche und das flüssige Lesen ganz bewußt als zwei sehr verschiedene Fertigkeiten zu lehren.

4.2 Grammatik und Wortschatz

Es ist eine der Traditionen des Fremdsprachenunterrichts, daß die Grammatik in ihm einen sehr großen Raum einnimmt. Das gilt sogar noch für Methoden, wie die audio-linguale, die auf das Lehren grammatischer Regeln ganz verzichten und sich im Bereich der Grammatik auf den Drill beschränken. Man kann in der Tat der Meinung sein, daß die Grammatik das Fundament jeder Sprachbeherrschung ist. Dem steht gegenüber die Beobachtung, daß das Verständnis in einer Fremdsprache wie der deutschen vor allem an einem zu geringen Wortschatz sein größtes Handicap hat; auch beim Sprechen und Schreiben sind es vor allem die fehlenden Wörter, die die Ausdrucksfähigkeit beschränken¹². Daraus ergibt sich die Forderung nach einer Neuabwägung. Entsprechend der Unterscheidung von aktivem und passivem Wortschatz wäre auch in der Grammatik zwischen den Zielen der produktiven und rezeptiven Sprachbeherrschung zu differenzieren. Es könnte dann die Frage gestellt werden, ob z. B. die indirekte Rede, ob der Konjunktiv I, ob der Konjunktiv II («käme» statt «kommen würde»), ja sogar ob das Präteritum («kam» statt «bin gekommen») für jeden Abiturienten zur aktiv beherrschten Grammatik gehören muß. Die Unterrichtszeit, die man durch Reduktion der Grammatik gewinnen könnte, wäre etwa mit viel Gewinn auf mehr Lektüre und damit auf Vergrößerung des Wortschatzes der Schüler zu verwenden.

12 Auch die Fehler, die gemacht werden, sind in ihrer Mehrzahl Fehler der Lexik. Dies ergibt sich jedenfalls aus den Zählungen, die Janine CUAGNIER im Zusammenhang eines «mémoire de licence» in Lausanne an einem Corpus von Prüfungsarbeiten zur demilicence im Fach Germanistik angestellt hat. Sie zählte 31% «fautes de grammaire» und 62% «fautes de lexique». Das Verhältnis würde sich noch sehr verschieben, wenn man in Rechnung stellte, daß ein großer Teil der «fautes de grammaire» in Wahrheit gleichfalls als «fautes de lexique» zu betrachten sind, nämlich alle Rektionsfehler, die ja nicht auf mangelnde Beherrschung des grammatischen Systems, sondern auf mangelnde Kenntnis der einzelnen Verben mit ihren jeweiligen syntaktischen Eigenschaften zurückgehen. Vgl. J. CUAGNIER, «Un exemple d'analyse des fautes», *Etudes de lettres* (Lausanne) IV/4, 1981, 137-147.

4.3 Produktive und rezeptive Kompetenz

Es wäre denkbar und vielleicht wünschbar, daß sich der Deutschunterricht zu einer Verschiebung des Gleichgewichts zwischen den Zielen der produktiven und der rezeptiven Kompetenz – zugunsten einer entschiedenen Förderung des Lese- und des Hörverstehens – entschließt. Der Anfangsunterricht leidet gewiß darunter, daß dem Schüler fast alles, was er im Unterricht in der fremden Sprache hört und liest, alsbald auch wieder als aktive Leistung abverlangt wird. Das hat etwas Unnatürliches, da beim natürlichen Spracherwerb die rezeptive Kompetenz der produktiven immer weit voraus ist. Wir sehen dies am deutlichsten beim Erwerb der Muttersprache, wo die Kinder immer sehr viel mehr verstehen, als sie selber sagen können. Was den Deutschunterricht der Fortgeschrittenen, auf der Oberstufe des Gymnasiums, betrifft, so sprechen auch entwicklungspsychologische Argumente für eine Bevorzugung des Lesens und Hörens gegenüber dem Sprechen. Gerade in der Pubertät haben die jungen Leute Hemmungen, sich in der fremden Sprache, die sie nur unvollkommen beherrschen, zu exponieren. Gerade in diesem Alter wird die Diskrepanz zwischen dem intellektuellen Anspruch, nicht trivial zu sein und Interessantes sagen zu wollen, und der geringen Ausdrucksfähigkeit als beschämend empfunden. Beim bloßen Verstehen fallen die Hemmungen weg, die das Sprechen in der Öffentlichkeit der Schulklasse erzeugt. Wenn sich der Deutschunterricht des Gymnasiums zu einer entschiedenen Bevorzugung der Förderung der rezeptiven Sprachkompetenzen entschließen könnte, so wäre es vielleicht möglich, daß eines Tages die Abiturienten der französischen und italienischen Schweiz alle von sich sagen könnten: «Deutsch sprechen – da mache ich manchmal Fehler. Aber ich versteh fast alles.»

4.4 Das Deutsche als schwere, das Deutsche als leichte Sprache

Nicht die deutsche Sprache ist schwer, sondern der Deutschunterricht. Es ist ein Mißverständnis von Schülern und Lehrern, wenn geglaubt wird, die Schwierigkeit des Schulfachs Deutsch liege in der deutschen Sprache. Es sind die Lehrer selbst, die das Deutsche schwer machen. Denn es sind die Lehrer – und die Lehrpläne – die die Normen setzen, an denen der Erfolg des Schülers gemessen wird. Ein Schulfach ist dann schwer, wenn die gesetzten Normen auch bei großer Anstrengung der Schüler von vielen nicht erreicht werden können; wenn die Normen hoch angesetzt werden, und wenn auf ihre Befolgung streng geachtet

wird. Das Urteil «schwer» oder «leicht» kann sich im Unterricht immer nur auf die Diskrepanz dessen beziehen, was im Unterricht von den Schülern in einem bestimmten Augenblick verlangt wird und was sie in diesem Augenblick tatsächlich leisten können. Ist diese Diskrepanz groß, so ist das betreffende Schulfach schwer; ist sie klein, dann ist es leicht. So ist die sogenannte «Schwere» eines Schulfachs – und das gilt für jedes Schulfach, für die Mathematik wie für das Deutsche – in Wahrheit nur ein Ausdruck für das Maß der Überforderung, die dem durchschnittlichen Schüler zugemutet wird.

Aus dieser Überlegung ergibt sich die Notwendigkeit einer Entscheidung. Denn wenn die Schwierigkeit des Deutschen nicht gottgegeben, sondern Menschenwerk ist, dann obliegt auch den Menschen, d. h. vor allem den Lehrern und der Lehrerschaft im ganzen, die Entscheidung darüber, ob das Deutsche als Schulfach weiterhin so schwer bleiben soll, wie es offenbar meistens ist, ob es vielleicht noch schwerer oder ob es leichter werden soll. Konkret gesprochen bedeutet dies, daß sich der Deutschunterricht entscheiden muß, ob er weiterhin so viele schlechte Noten geben soll wie bisher¹³. Die Vermutung ist naheliegend, daß hinter der Gewohnheit des Schlechte-Noten-Gebens eine Ratio steht, die etwa lautet: «Ich muß als Lehrer den Schüler durch schlechte Noten zwingen, mehr zu leisten. Je schlechter die Noten, desto größer die Leistung.» Der Lehrer fühlt sich verpflichtet, seine Schüler durch schlechte Noten zur Arbeit anzuhalten.

Die rationale Botschaft, die dem Schüler durch die schlechte Note vermittelt werden soll, mag etwa lauten: «Du hast bisher nicht genug gearbeitet. Arbeite mehr; dann wirst du auch erfolgreich sein.» Was aber dem Schüler faktisch vermittelt wird, der jahrelang schlechte Noten bekommt, ist eine andere Botschaft. Sie heißt etwa: «Du bist faul. Du bist dumm. Du bist fürs Deutsche nicht begabt.» Wir wissen, daß eine solche Botschaft große Chancen hat geglaubt und dadurch, im Sinne einer self-fulfilling prophecy, am Ende auch wahr zu werden. Die geheime Botschaft der schlechten Zensuren bewirkt in ihrem kumulativen Effekt, daß der schlechte Schüler sich selber für faul und unbegabt hält. Es ist das Böartige am Mechanismus der Notengebung, daß gerade immer die entmutigt werden – die «schlechten Schüler» – die am dringendsten ermutigt werden müßten.

¹³ Vgl. die Bemerkung über das Deutsche als Auslesefach im folgenden Beitrag von G. MERKT.

4.5 Disziplin und Selbstvertrauen

So stellt sich am Ende auch die Frage nach den «allgemein-didaktischen», den «übergeordneten» Lernzielen, von denen der Deutschunterricht sich leiten lassen soll. Es waren in der Vergangenheit, so vermute ich, Ziele wie Disziplin, Ordnung, Konsequenz und Fleiß, die auf der Skala der Werte hier wie anderwärts in Europa den höchsten schulischen Rang hatten. Der Katalog der Lernziele der Expertenkommission der Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren spricht eine andere Sprache. Selbständigkeit, Selbstbewußtsein, Kooperationsbereitschaft, Bereitschaft zum Weiterlernen – so können wir die neuen Ziele bezeichnen. Der Deutschunterricht muß sich für oder gegen sie entscheiden. Es ist, so meine ich, keine Frage des persönlichen Geschmacks, für welche Folge von Begriffen das Urteil ausfällt. Aus einer Besinnung auf die Funktion des Deutschunterrichts in der mehrsprachigen Schweiz, der dem Verstehen zwischen den Menschen in den verschiedenen Landesteilen dienen soll, müßte sich die Entscheidung ergeben.

5. Was wir uns wünschen

Ich fasse zusammen und komme zum Schluß. Scheinbar sind alt und neu kein Gegensatz, sondern ergänzen sich sogar. Warum nicht beides, warum nicht alles? Theoretisch scheinen sich die verschiedenen Lernziele des Deutschunterrichts nicht zu widersprechen. Ein Mensch kann die Grammatik beherrschen *und* literarisch gebildet *und* kommunikativ gewandt sein; es läßt sich ein Schüler denken, der auch in der Fremdsprache korrekt und flüssig spricht, der die Grammatik gut beherrscht und trotzdem einen großen Wortschatz hat, der vieles extensiv und vieles trotzdem auch intensiv gelesen hat, der Disziplin und trotzdem auch ein gutes Selbstbewußtsein in der fremden Sprache hat.

Aber darin liegt eben, wie mir scheint, das Problem. Gerade weil sie sich nicht zu widersprechen scheinen, kann man sie sich scheinbar alle zu eigen machen, indem man die alten Ziele den neuen einfach hinzufügt, statt den Konflikt zwischen alt und neu zum Austrag zu bringen.

In der engen Realität des Schulunterrichts widersprechen sich die Ziele, die sich theoretisch miteinander vertragen. «Leicht beieinander wohnen die Gedanken. Doch hart im Raume stoßen sich die Sachen.» Es ist wie mit einem Zimmer, in dem nur der Eßtisch oder die Klubsessel Platz finden. Eßtisch und Sessel, das ist theoretisch kein Widerspruch. Aber in der Enge des kleinen Zimmers muß ich mich entscheiden. Der Lehrer muß sich entscheiden.

Ich meine also, daß eine Lernzieldiskussion hierzulande wünschbar ist, damit die Zielkonflikte deutlich werden, die den Deutschunterricht in seiner Effizienz und seinem Selbstvertrauen hemmen. Die Konflikte müssen erst einmal heraus, damit sie bewältigt werden können, damit sich der Deutschunterricht von ihnen befreien kann. Denn mit diesen Konflikten kann er nicht glücklich werden.

In diesem Sinne wünsche ich mir für unsere Tagung einen konfliktiven Verlauf.

Was die Section d'allemand der Universität Lausanne betrifft, so ist die Absicht, die wir mit dieser Tagung verbinden, *nicht*, bestimmte Lernzielkonzeptionen zu vertreten und durchzusetzen. Wir möchten vielmehr hier und jetzt nur helfen, die Debatte darüber, die öffentliche Debatte, in Gang zu setzen und in Gang zu halten. Ich möchte jedoch nicht schließen ohne eine Bemerkung über unsere eigenen Prioritäten und Präferenzen. Wir wissen es zu schätzen, wenn unsere Studenten im ersten Jahr die Regeln der indirekten Rede im Deutschen beherrschen. Viel wichtiger aber – unvergleichlich wichtiger – ist für uns die Einstellung, die ein Student zur deutschen Sprache hat, die Art, wie er sich in ihr bewegt. Wir wünschen uns, um es mit den Worten der Expertenkommission zu sagen, Studenten, die es gelernt haben, sich selber zu vertrauen, auch in der fremden Sprache. Ob sie dann Fehler machen, das ist uns nicht so wichtig wie ihre Bereitschaft, es in der fremden Sprache zu *wagen*: zu sprechen und zu schreiben, zu hören und zu lesen. Wir wünschen uns Studenten, die vor allem eines *nicht* sind, nämlich von der deutschen Sprache traumatisiert. Solche Studenten werden dann eines Tages sicher auch gute Lehrer sein.

Université de Lausanne
Section d'allemand
CH 1015 Lausanne

Fritz HERMANN