



<https://bulletin.vals-asla.ch> · e-ISSN: 2813-7973 · p-ISSN: 1023-2044

Flügel, C. (1983). Lernziehle und Lehrpläne in der französischen und italienischen Schweiz. Eine kritische Bestandesaufnahme. *Bulletin CILA*, 38, 48-61.

<https://doi.org/10.5169/seals-978087>

Dieser Artikel ist unter der *Creative Commons Attribution 4.0 International* Lizenz veröffentlicht (CC BY):

<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0>



© Christoph Flügel, 1983

Lernziele und Lehrpläne in der französischen und italienischen Schweiz

Eine kritische Bestandesaufnahme

Helmut HEUER definiert den Terminus «*Lehrplan*» als «Auswahl und Anordnung von Lernzielen und Lerninhalten, durch die nach fachlichen und überfachlich-erziehlischen Gesichtspunkten die Theorie der Schule und Bildung ausgedrückt und auf einzelne Fächer und Jahrgangsstufen ausgelegt wird. Der Lehrplan ist ein Stoffverteilungsplan, wenn nur Festlegungen der Lehrinhalte (= Stoffe) vorhanden sind»¹. Nicht wenige der untersuchten kantonalen Lehrpläne für den Deutschunterricht² sind im wesentlichen solche *Stoffverteilungspläne*.

Rahmenrichtlinien oder *Rahmenlehrpläne* sind Lehrpläne mit allgemeinen und fachlichen Lernzielen, die jedoch nur als Grobziele, als Lernziele mittlerer Reichweite formuliert sind³. Auch wenn dieser Terminus durch Diskussionen um Rahmenrichtlinien in der Bundesrepublik begrifflich reichlich vorbelastet ist, würde ich dennoch den Entwurf eines «Programme-cadre» der «Sous-commission de l'allemand» der «Commission intercantonale romande de coordination de l'enseignement» (CIRCE III)⁴ vom Dezember 1981 dieser Kategorie zurechnen, und dies obwohl darin Aussagen zur Differenzierungsstruktur und zur «expliziten Abgrenzung der in staatlicher Verantwortung getroffenen Regelungen für Schule und Unterricht von denen der Schulpraxis»⁵ fehlen.

Noch umfassender ist der in den sechziger und siebziger Jahren viel diskutierte Begriff des *Curriculums*. Neben den für Lehrpläne charakteristischen Lernzielen, Inhalten und Methoden umgreift «das Curriculum auch die Unterrichtsbedingungen und Verhaltensdispositionen und somit die gesamte organisierte Sequenz von Lernerfahrungen»⁶.

1 Vgl. HEUER, H. (1977): «Lehrplan», in: SCHRÖDER, K. / FINKENSTAEDT, Th. (eds.): *Reallexikon der englischen Fachdidaktik*, Darmstadt, 126.

2 Der Untersuchung lagen die kantonalen Lehrpläne für den Deutschunterricht der Sekundarstufe I (obligatorische Schulzeit) und der Sekundarstufe II (Gymnasien) der Kantone Bern (französischsprachiger Kantonsteil), Freiburg, Genf, Jura, Neuenburg, Waadt, Wallis und Tessin zugrunde.

3 Vgl. HEUER, H. (1977), 126/127.

4 Vgl. Commission intercantonale romande de coordination de l'enseignement (CIRCE III)/ Sous-commission de l'allemand (1981): *Rapport - Programme-cadre 7 à 9, coordination spécial CIRCE III*, 13-36.

5 Vgl. BROCKMEYER, R. (1977): «Rahmenrichtlinien», in: SCHRÖDER, K. / FINKENSTAEDT, Th. (eds.): *Reallexikon der englischen Fachdidaktik*, Darmstadt, 196.

6 Vgl. HEUER, H. (1977), 127.

Zweck und Aufgabe von Lehrplänen

Fragt man sich, welches die Einflussmöglichkeiten des Staates auf Schule und Unterricht sind, lassen sich die folgenden Einflussphären unterscheiden:

- a) Aus- und Fortbildung der Lehrer
- b) Anstellungspraxis
- c) Unterrichts- und Schulinspektion (wo eine solche existiert)
- d) Prüfungen (soweit diese zentral gesteuert werden)
- e) «Genehmigung» von Lehrwerken bzw. einheitlicher Gebrauch von Lehrwerken (dies betrifft vor allem die Schulen der Sekundarstufe I)
- f) Lehrpläne

Ohne im einzelnen auf diese Bereiche eingehen zu wollen, lässt sich wohl behaupten, dass der Erlass von Lehrplänen sicher nicht die effektivste Art staatlicher Einflussmöglichkeiten auf Schule und Unterricht darstellt. Viele Lehrer unterrichten, ohne überhaupt den Lehrplan ihres Faches zu kennen, was besonders auf der Sekundarstufe II in einzelnen Kantonen zu eigentlich chaotischen Verhältnissen führen kann (in der deutschen Schweiz noch weit mehr als in der Suisse romande und im Tessin).

Und dennoch: die staatlichen Behörden sind verpflichtet, Lehrpläne zu erlassen, tragen sie doch die Verantwortung für die Gewährleistung gleichwertiger und vergleichbarer schulischer Lernangebote. Diese Verpflichtung ist vom Gesetzgeber in den einzelnen kantonalen Schulgesetzen festgehalten. So heisst es etwa im Artikel 1 des Tessiner Schulgesetzes (vom 29. Mai 1958): «La scuola pubblica è ordinata, vigilata e diretta dallo Stato e dai comuni . . .»⁷ oder im Artikel 3 «La direzione dell'insegnamento spetta al Consiglio di Stato che l'esercita per mezzo del dipartimento della pubblica educazione . . .»⁸. Artikel 9 des Tessiner Schulgesetzes nimmt dann direkten Bezug auf die Lehrpläne: «Il Consiglio di Stato emana i regolamenti di applicazione della presente legge e stabilisce i programmi di insegnamento per ogni ordine di scuola»⁹. Artikel 12 des gleichen Gesetzes spricht dann dem Erziehungsdepartement die Kompetenz zu, Normen betreffend Lehrmittel und Schulmaterial zu erlassen¹⁰. Analoge Bestimmungen werden auch die kantonalen Schulgesetze der Suisse romande enthalten. Die staatlichen Behörden

7 Vgl. Repubblica e Cantone del Ticino (1958): *Legge della scuola*, art. 1.

8 Vgl. Repubblica e Cantone del Ticino (1958), *Legge della scuola*, art. 3.

9 Vgl. Repubblica e Cantone del Ticino (1958), *Legge della scuola*, art. 9.

10 Vgl. Repubblica e Cantone del Ticino (1958), *Legge della scuola*, art. 12 «Le norme circa i libri di testo e il materiale scolastico sono stabilite dal dipartimento».

können sich also dieser ihnen vom Gesetzgeber gestellten Aufgabe nicht entziehen.

Darüber hinaus können, könnten Lehrpläne auch noch die folgenden Aufgaben erfüllen:

- Für Eltern und Schüler könnten sie ein nicht unwichtiges Mittel der Information, ja auch der Kontrolle sein, wären sie etwas leserfreundlicher gestaltet und enthielten sie präzisere Aussagen einerseits zum staatlich normierten Bereich, andererseits zu den Gestaltungsfreiräumen, die der Schulpraxis überlassen sind. Weiter könnten Lehrpläne begleitend bei der Erarbeitung neuer Lehrwerke sein, bei der Anpassung bereits vorhandener und bei der Auswahl von Lehrwerken, wäre es nicht so, dass vielfach umgekehrt die Lehrpläne den Lehrwerken angepasst würden (oft werden in den untersuchten Lehrplänen die verwendeten Lehrwerke explizit erwähnt, der Stoffverteilungsplan bezieht sich implizit oder explizit auf sie).

- Würden die Lehrpläne tatsächlich die unterrichtliche Wirklichkeit widerspiegeln, wären sie also nur einigermassen verlässlich, könnten sie auch eine Richtschnur für alle Arten von «Abnehmern» (also auch für weiterführende Schulen) sein, die sich über das Erreichte anhand der Zielformulierungen orientieren wollen.

- Lehrpläne könnten eine zumindest indirekte Hilfe für den unterrichtenden Lehrer sein. Dies mag für einige Fächer zutreffen, in der Regel aber wohl kaum für den Fremdsprachenunterricht, den Deutschunterricht in der Suisse romande und im Tessin; dieser ist – besonders auf der Sekundarstufe I – weit mehr durch die verwendeten Lehrwerke und Materialien gesteuert als etwa durch Lehrpläne, mögen sie auch noch so gut formuliert sein.

«Gefahren» von Lehrplänen

Zum Abschluss dieser einleitenden Überlegungen sei auf einige «Gefahren» hingewiesen, die Lehrpläne in sich bergen können.

Da ist zuerst die Gefahr der Erstarrung zu erwähnen. Lehrpläne haben ein grosses Beharrungsvermögen. Da Lehrpläne verständlicherweise nicht jedes Jahr geändert werden können, haben sie die Tendenz zu erstarren. Neuen Entwicklungen kann nicht rechtzeitig Rechnung getragen werden. Sie entsprechen nicht (mehr) der unterrichtlichen Wirklichkeit, geraten in Vergessenheit (angesichts vieler Lehrpläne lässt sich sagen: zu Recht!). Da Lehrpläne, wie oben erwähnt, oft auf bestimmte (bestehende) Lehrwerke zugeschnitten sind, können sie auch dazu miss-

braucht werden, veraltete Lehrwerke künstlich am Leben zu erhalten, auf dem Gebiete der Lehrwerke neuere Entwicklungen zu verhindern oder doch zumindest zu behindern.

Eine zweite allgemeine Gefahr, die von Lehrplänen ausgehen kann, besteht darin, dass das Augenmerk zu sehr auf das gelenkt wird, was *gelehrt* werden soll; die Aufmerksamkeit richtet sich so weniger auf das, was die Schüler *lernen* (sollen). Viele widerstehen nicht der naheliegenden Versuchung, anzunehmen, die Schüler lernten eben das, was gelehrt wird. Jeder, der Unterricht kennt, weiss aber, dass dem nicht so ist. Tröstlich ist dabei, dass auch der schlechteste Lehrplan nicht verhindern kann, dass etwas *gelernt* wird. Die Überbetonung des Lehrens gegenüber dem Lernen wird noch dadurch verstärkt, dass bei der Lektüre von Lehrplänen einzelnen Lehrplanteilen ein Gewicht zugemessen wird, das ihnen nicht zukommt. Häufig enthalten neuere Lehrpläne nach einer Beschreibung der zu erwerbenden Fähigkeiten, Kenntnisse und Haltungen eine Reihe oft modernistisch aufgeputzter «Kataloge» (Kataloge von Sprechakten, Themen, Grammatikpensen usw.). Beim Lesen werden die einleitenden Beschreibungen kurz überflogen. Der Leser hält sich an das, was er kennt, aus eigener Unterrichtserfahrung kennt, vielleicht auch vom Fremdsprachenunterricht her, den er seinerseits als Schüler genossen hat, zum Beispiel an die Listen grammatischer Inhalte. So sagt sich etwa der Lehrer der Sekundarstufe I «Das muss ich unterrichten», der Lehrer der Sekundarstufe II «Das müssen also meine Schüler können».

Lehrpläne können in ihrem Wert auch dadurch geschmälert werden, dass sich Abschluss- und Übertrittsprüfungen, wo solche bestehen, nicht nach ihnen richten. Für den praktizierenden Lehrer sind aber Prüfungen, die seine Schüler am Ende der betreffenden Schulstufe zu bestehen haben, in der Regel entscheidender als Lehrplanvorgaben. Dazu ein konkretes Beispiel: Es gibt Schulen, deren schriftliche Maturitätsprüfung ausschliesslich aus einer Übersetzung eines meist literarischen Textes von der Muttersprache in die Fremdsprache besteht. Im entsprechenden Lehrplan wird aber die Fähigkeit des Übersetzens mit keinem Worte auch nur erwähnt!

Beurteilung der Lehrpläne für den Deutschunterricht in der französischen und italienischen Schweiz

Im folgenden werden die Lehrpläne für den Deutschunterricht in der französischen Schweiz und im Tessin etwas genauer betrachtet. Das Hauptaugenmerk gilt dabei den darin enthaltenen (oder nicht enthaltenen) Lernzielen.

Der Besprechung der stufenspezifischen Lehrpläne (Sekundarstufe I und Sekundarstufe II) seien einige allgemeinere Überlegungen vorangestellt, welche die Lehrpläne beider Stufen gleichermassen betreffen:

a) Revidierbarkeit von Lehrplänen

Es wurde oben von der Gefahr der Erstarrung gesprochen, die Lehrpläne in sich bergen. Sie müssten also periodisch revidiert werden. Konkrete Hinweise auf Revidierbarkeit finden sich aber in keinem der untersuchten Lehrpläne.

b) Allgemeindidaktische Lernziele

Die Einleitungen einiger, längst nicht aller Lehrpläne enthalten auch Hinweise auf allgemeindidaktische Lernziele. So heisst es etwa im Einleitungskapitel «Langues vivantes» des Lehrplans des Lycée cantonal de Porrentruy «L'enseignement des langues vivantes se propose de contribuer au développement de la personnalité du lycéen en élargissant ses compétences communicatives . . .»¹¹ und weiter unten im selben Lehrplan «. . . l'enseignement des langues vivantes doit permettre, en plus de la sensibilisation aux phénomènes du langage, l'ouverture positive aux mentalités, aux civilisations et aux littératures des différents pays concernés»¹². Analoge Formulierungen finden sich auch in den Tessiner Lehrplänen¹³ und etwa im Berner Lehrplan für die Sekundarstufe I¹⁴. Fachunabhängige Lernziele für den Deutschunterricht lassen sich auch von Artikel 7 der bundesrätlichen Verordnung über die Anerkennung von Maturitätsausweisen (Maturitäts-Anerkennungsverordnung – MAV)¹⁵ ableiten und werden in allgemeinsten Form in vielen Lehrplänen für die Sekundarstufe II erwähnt.

c) Beziehungen zwischen Zielen, Inhalten und methodischen Vorgehensweisen

Beziehungen zwischen Zielen, Inhalten und methodischen Vorgehensweisen werden in der Regel nicht aufgezeigt. Dies gilt für die allgemein-

11 Vgl. Lycée cantonal de Porrentruy (1980), Programme des cours, 5.

12 Vgl. Lycée cantonal de Porrentruy (1980): Programme des cours, 5.

13 Vgl. Programmi del liceo (1982): Lingue moderne, 20.

Vgl. Programmi del liceo (1982): Tedesco, 21.

Vgl. Programmi della scuola media (1983), Lingue moderne/Tedesco, *Scuola ticinese* 103, 12/15.

14 Vgl. Plan d'études des écoles secondaires et progymnases de langue française (1961): Langues modernes, 64.

15 Vgl. Verordnung über die Anerkennung von Maturitätsausweisen (1968): Art. 7.

didaktischen wie auch für die weiter unten zu besprechenden fachspezifischen Lernziele. Damit aber Lernziele allgemeindidaktischer Art nicht zu wohlklingenden Leerformeln erstarren, müssten im fachspezifischen Teil konkrete Hinweise gegeben werden, wie sie realisiert werden können. Der Tessiner Lehrplan für die Sekundarstufe I begnügt sich mit der knappen Andeutung, dass Haltungen wie «disponibilità a esprimersi nella lingua, la fiducia dei propri mezzi, lo spirito d'iniziativa nell'approfondire le proprie competenze»¹⁶ durch eine «metodologia adeguata ad ogni tipo di allievo»¹⁶ zu fördern seien. Je konsequenter nun aber allgemeindidaktische, fächerübergreifende und fachunabhängige Ziele in die Lehrpläne einbezogen werden, umso schwieriger wird es, fachspezifische Lernziele vom grammatischen formalen System einer Sprache abzuleiten. «Wer unterrichtet, hat Entscheidungen verschiedener Art zu fällen: Entscheidungen über Ziele, Themen, Verfahren und Unterrichtsmittel. Die Entscheidungen dieser vier Arten bedingen sich gegenseitig, d.h. Entscheidungen der einen Art haben Folgen für die Entscheidungen der drei andern Arten. Dabei haben Entscheidungen über Ziele den Vorrang vor andern Entscheidungen. Aber auch bei Zielentscheidungen müssen die durch die Themen, Verfahren und Medien gegebenen Möglichkeiten und Grenzen mitbedacht werden»¹⁷.

d) Beziehungen zwischen dem Unterricht in den einzelnen Fremdsprachen und zwischen dem Fremdsprach- und Muttersprachunterricht

Als Fremdsprachunterricht ist der Deutschunterricht in der Suisse romande und im Tessin auch Sprachunterricht. Es erstaunt daher, dass in vielen Lehrplänen, abgesehen von einleitenden Bemerkungen zu den «Langues vivantes», kein Zusammenhang zwischen dem Unterricht in den einzelnen Fremdsprachen besteht. Sie laufen meist völlig parallel. Ebenso erstaunlich ist der völlig fehlende Bezug zum Muttersprachunterricht. Mit jeder neu zu lernenden Fremdsprache muss der Schüler wieder von vorn beginnen. Der Unterricht (oder zumindest der Lehrplan) nimmt keine Rücksicht darauf, dass der Schüler vor Beginn des Deutschunterrichts schon mehrere Jahre Unterricht in seiner Muttersprache gehabt hat, dass er schon eine Sprache «gelernt» und «erworben» hat. Die Strategien, die sich der Schüler im Verlaufe des Lernens

16 Vgl. Programmi della scuola media (1983): Lingue moderne/Tedesco, *Scuola ticinese* 103, 12/15.

17 Vgl. Expertenkommission zur Einführung und Koordination des Fremdsprachunterrichts in der obligatorischen Schulzeit (1976): Fremdsprachunterricht: Unterrichtskonzept Lehrwerkkonzept, Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren, *Informationsbulletin* 7a, Genf, Sekretariat EDK, 8.

und Erwerbs seiner Muttersprache (oder unter Umständen einer weiteren Fremdsprache) angeeignet hat, werden für den Deutschunterricht nicht fruchtbar gemacht. Jedenfalls geht dies aus den untersuchten Lehrplänen nicht hervor. Bestünde aber im gesamten Sprachunterricht Einigkeit über einige wenige Grundfragen des Sprachunterrichts (etwa über den Sprach- und den Lernbegriff), so könnte dadurch dem Schüler das (Sprachen) Lernen wesentlich erleichtert werden.

e) *Deutsch als Landessprache – Probleme der Sprachnorm*

Nicht durchwegs, aber doch sehr häufig fehlt in den Lehrplänen ein Hinweis auf die Tatsache, dass die zu lehrende Sprache auch Landessprache ist. Die deutsche Schweiz wird explizit nur in wenigen Lehrplänen erwähnt: so kurz im Walliser Lehrplan für die Sekundarstufe II¹⁸, ebenso kurz in den Berner Lehrplänen für die Sekundarstufe I¹⁹ und die Sekundarstufe II²⁰. Ausführlicher ist davon die Rede im «programme-cadre»²¹ von CIRCE III und in den Tessiner Lehrplänen²². Im welschen Rahmenlehrplan²³ und in den Tessiner Lehrplänen²⁴ wird dabei auch auf die Möglichkeit eines Schüler- und Klassenaustausches mit der deutschen Schweiz verwiesen. Meist wird in diesem Zusammenhang ein Problem verschwiegen, das andererseits für unsere Schüler von eminenter Bedeutung ist, die Tatsache nämlich, dass – abgesehen von bestimmten, besonderen Situationen – in der deutschen Schweiz als Umgangssprache nicht die Standardsprache, sondern Dialekt gesprochen wird. Im schon mehrfach zitierten Rahmenlehrplan der welschen Schweiz heisst es dazu «La langue à enseigner visera donc à une certaine ouverture vers les dialectes

18 Vgl. Département de l'instruction publique du canton du Valais (1976): Plan d'études et programmes des écoles secondaires du 2^e degré préparant à la maturité, Allemand, 17.

19 Vgl. Plan d'études des écoles secondaires et progymnases de langue française (1961): Langues modernes, 64.

20 Vgl. Gymnase français de Bienne (1982): Réforme et prolongation des études gymnasiales. Rapport I. Plan d'étude: allemand.

21 Vgl. Commission intercantonale romande de coordination de l'enseignement (CIRCE III) / Sous-commission de l'allemand (1981): Rapport – Programme-cadre 7 à 9, *coordination spécial CIRCE III*, 18, 21.

22 Vgl. FLÜGEL, Chr./KOLDE, G./RUPP, H./SITTA, H./STAUFFACHER, W./STERN, M./THOMKE, H. (1982): Ziele des Deutschunterrichts am vierjährigen Liceo, 5, 7, 8.

23 Vgl. Commission intercantonale romande de coordination de l'enseignement (CIRCE III) / Sous-commission de l'allemand (1981): Rapport – Programme-cadre 7 à 9, *coordination spécial CIRCE III*, 21.

24 Vgl. Programmi della scuola media (1983): Lingue moderne, *Scuola ticinese* 103, 12. Vgl. FLÜGEL, Chr./KOLDE, G./RUPP, H./SITTA, H./STAUFFACHER, W./STERN, M./THOMKE, H. (1982): Ziele des Deutschunterrichts am vierjährigen Liceo, 5.

alémaniques»²⁵. Wie aber diese «gewisse Öffnung gegenüber den Dialekten der deutschen Schweiz» im Unterricht konkret zu realisieren sei, darüber gibt dieser Lehrplan keine genauen Auskünfte.

Allgemein fehlen präzisere Angaben zu den jeweiligen Normen der geschriebenen und der gesprochenen Sprache und im speziellen zur Sprache des Lehrers und des Schülers. Mit Ausnahme des Kommentars zum Tessiner Lehrplan für die Sekundarstufe II²⁶ behandelt kein Lehrplan in etwas ausführlicher Weise die Lernautsprache und damit das Problem des Fehlers. Es wird schlicht «Korrektheit», was das auch immer heissen mag, gefordert. In einigen Lehrplänen wird die Verständlichkeit der Schüleräusserungen in den Vordergrund gerückt (und über den jeweils geforderten Korrektheitsgrad nichts ausgesagt!). Eine positive Einstellung zum Phänomen des Fehlers im Lernprozess wäre aber notwendig, nimmt man die allgemeindidaktischen Ziele überhaupt ernst und ist man dazu bereit, etwas dazu beizutragen, sie im Unterricht auch tatsächlich anzustreben.

f) *Gewichtung der einzelnen Fähigkeiten*

Eine Gewichtung der einzelnen zu erwerbenden sprachlichen Teilfähigkeiten fehlt fast in allen Lehrplänen. Meist wird das Problem – besonders in den Lehrplänen für die Sekundarstufe I – mit einem allgemeinen Hinweis auf die Bedeutung mündlicher Fähigkeiten «abgetan».

Lehrpläne der Sekundarstufe I

Im Juni 1974 hat eine Expertenkommission der Erziehungsdirektorenkonferenz Lernziele für den Fremdsprachenunterricht in der obligatorischen Schulzeit formuliert. Zwei Monate später lag dieser Bericht auch in französischer Übersetzung vor. Es handelt sich dabei um die beiden EDK-Bulletins 2a und 2b. Diese Lernziele sind im Herbst 1975 von der Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren auf ihrer Plenarversammlung in Zug gutgeheissen worden. Es stellt sich nun die Frage, *inwieweit diese Lernziele neuere kantonale Lehrpläne beeinflusst haben*, und zwar in erster Linie natürlich die Lehrpläne für die Sekundarstufe I, dann aber auch – indirekt – jene der Abnehmerschulen.

25 Vgl. Commission intercantonale romande de coordination de l'enseignement (1981), 21.

26 Vgl. FLÜGEL, Chr./KOLDE, G./RUPP, H./SITTA, H./STAUFFACHER, W./STERN, M./THOMKE, H. (1982), 3.

Explizit erwähnt wird der genannte EDK-Bericht²⁷ nur im Rahmenlehrplan von CIRCE III, und zwar in den einleitenden Bemerkungen zu den Erarbeitungsgrundsätzen²⁸. Indirekt scheint mir davon auch der Entwurf eines Deutschlehrplans für die Tessiner Scuola media beeinflusst zu sein. Im allgemeinen spürt man aber in den von mir untersuchten kantonalen Lehrplänen recht wenig vom Gedankengut dieser Verlautbarung. Noch sehr wenig, dies ist nur ein Beispiel, wird in den kantonalen Lehrplänen zwischen Hörverständnis in Einwegkommunikation und Hörverständnis in Interaktion unterschieden (diese Unterscheidung wird explizit nur vom schon erwähnten Entwurf eines Rahmenlehrplans von CIRCE III und dem Tessiner Lehrplan für die Sekundarstufe II getroffen). Mindestens erwähnt wird in einigen Lehrplänen das von der Expertenkommission geforderte allgemeindidaktische Ziel des Lernen Lernens. Wie gross der Abstand der Zielformulierungen der Expertenkommission zu jenen der Lehrpläne (und vielleicht auch zum Unterricht) ist, mögen einige Zitate von Lernzielen aus dem Bereich der sprachlich kommunikativen Fertigkeiten belegen: «Der Schüler soll fähig sein zu verstehen, was ein muttersprachlicher Sprecher sagen will, wenn er sich äussert»²⁹. Im Kommentar zu diesem Lernziel wird gesagt «Gegenstand des Verstehens ist primär nicht das Wort oder der Satz, sondern die Äusserung oder noch unmittelbarer: der Mensch, der mittels Sprache etwas äussert»³⁰. Und noch ein Ziel aus dem Gebiete des Hörverstehens in Interaktion: «Der Schüler soll jene Techniken der Kommunikation erwerben, die ihm erlauben, sein ungenügendes Hörverstehen zu kompensieren»³¹. Dieses für einen Schüler der obligatorischen Schulzeit eminent wichtige Lernziel bleibt leider in fast allen Lehrplänen unerwähnt. Ebenso wenig hat das folgende Ziel Eingang in die kantonalen Lehrpläne gefunden «Der Schüler soll fähig sein, nötigenfalls sein Nichtverstehen anzuzeigen und Kommunikationsschwierigkeiten durch Rückfragen zu überwinden»³². Auch das folgende Lernziel, nun aus dem Bereich des Sprechens, wird nicht in seiner ganzen entscheiden-

27 Vgl. Expertenkommission zur Einführung und Koordination des Fremdsprachunterrichts in der obligatorischen Schulzeit (1974): Bericht und Anträge zur Einführung und Koordination des Fremdsprachunterrichts in der obligatorischen Schulzeit, Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren, Informationsbulletin 2a und 2b, Genf, Sekretariat EDK.

28 Vgl. Commission intercantonale romande de coordination de l'enseignement (1981), 17.

29 Vgl. Expertenbericht ... (1974), 98.

30 Vgl. Expertenbericht ... (1974), 98.

31 Vgl. Expertenbericht ... (1974), 99.

32 Vgl. Expertenbericht ... (1974), 99.

den Tragweite für den Deutschunterricht gesehen «Der Schüler soll fähig sein, sich sprachlich so zu äussern, dass ein muttersprachlicher Hörer versteht, was er sagen will»³³. Zu beachten ist in diesem Zusammenhang auch der Satz «Das Lernziel des korrekten Sprachgebrauchs ist ausdrücklich anerkannt, es wird aber dem Ziel der Verständigung untergeordnet»³⁴. Daneben sei gehalten ein Zitat aus dem Entwurf eines Rahmenlehrplans von CIRCE III: «L'élève sera capable de se faire comprendre en allemand, même si l'usage de la langue n'est pas absolument correct»³⁵.

Einige Worte seien nun noch einem «heissen Eisen» gewidmet, das oft Anlass zu Konflikten zwischen den Lehrern der Sekundarstufe I und jenen der Sekundarstufe II gibt. Meine kurzen Bemerkungen wollen als Beitrag verstanden werden, dieses Problem etwas zu entschärfen: ich meine die *Grammatik*.

Im Expertenbericht heisst es dazu: «Das Erlernen einer Fremdsprache ist nicht unbedingt von der Einsicht in deren grammatikalische Struktur abhängig. Sprachliche Einsichten und Kenntnisse können aber den Lernprozess fördern. Sprachliche Einsichten und Kenntnisse sind in dem Masse zu vermitteln, wie sie den Erwerb sprachlich-kommunikativer Fertigkeiten unterstützen»³⁶. In den methodischen Anmerkungen zu diesem Grundsatz findet sich dazu die folgende Erläuterung «Der Unterricht hat der Tatsache Rechnung zu tragen, dass der Nutzen von Einsichten und Kenntnissen nach Lernbegabung und Lernvoraussetzungen der Schüler verschieden ist»³⁷.

Wie gross der Einfluss des Regelwissens auf die Sprachbeherrschung eines Lernalters ist und ob ein solcher Einfluss überhaupt besteht, ist zur Zeit in der linguistischen und didaktischen Diskussion ein noch ungelöstes Problem. Amerikanische Untersuchungen scheinen die Annahme nahezu legen, dass dabei die folgenden Faktoren eine Rolle spielen: erstens: die dem Sprecher/Schreiber zur Verfügung stehende Zeit, zweitens: die Art der Kommunikation (form- oder mitteilungsbezogen) und drittens: die Exaktheit der Regel selbst. Nicht unwichtig sind dabei auch Persönlichkeitsvariablen³⁸.

33 Vgl. Expertenbericht ... (1974), 100.

34 Vgl. Expertenbericht ... (1974), 100.

35 Vgl. Commission intercantonale romande de coordination de l'enseignement (1981), 21.

36 Vgl. Expertenbericht ... (1974), 95.

37 Vgl. Expertenbericht ... (1974), 95.

38 Vgl. die Arbeiten von Stephen Krashen von der University of Southern California, so etwa DULAY, H.; BURT, M.; KRASHEN, St. (1982): *Language Two*, New York/Oxford.

Fasst man «Grammatik» als Bestandteil eines grösseren Bereichs «Sprachliche Reflexion» auf, eines Bereichs, in dem die übliche «Schulgrammatik», wie sie weit herum betrieben wird, auch ihren, allerdings begrenzten Raum finden kann, so darf wohl behauptet werden, dass «sprachliche Reflexion» im Deutschunterricht der Sekundarstufe II ein grösseres Gewicht besitzt als im Unterricht auf der Sekundarstufe I. Man darf aber nicht von der falschen Annahme ausgehen, dass so verstandene «Grammatik» nicht auch schon auf der Sekundarstufe I betrieben werden könne. Art und Umfang sprachlicher Reflexion sind auf den beiden angesprochenen Schulstufen verschieden, müssen es ja wohl auch sein, soll der Unterricht alters- und stufengerecht, soll er schülergerecht sein.

Leider geht aber aus fast allen kantonalen Lehrplänen für den Deutschunterricht in der französischen und italienischen Schweiz ein ganz anderer «Grammatikunterricht» hervor.

Lehrpläne der Sekundarstufe II

An vielen Schulen der Suisse romande und des Tessins wird auf der Sekundarstufe II ein stark *literaturorientierter* Deutschunterricht betrieben. Man konstruiert einen falschen Gegensatz zwischen «Cours de langue» und «Cours de littérature». Das Erstaunliche nun ist, dass sich ein solcher Unterricht in den meisten Fällen nicht auf die kantonalen Lehrpläne berufen kann. Es fragt sich, welchen Stellenwert man der Literatur im Deutschunterricht der Sekundarstufe II einräumen will und ob auf dieser Stufe die sprachpraktische Ausbildung so sehr zurückgedrängt werden darf. Der Neuenburger Lehrplan weist ausdrücklich darauf hin, dass ein Gleichgewicht zwischen «exercice de langue», «pratique de la lecture» und «information sur la civilisation et la culture des pays germanophones»³⁹ eingehalten werden müsse. Auf den Problembereich «Literatur» geht auch der Kommentar zum Tessiner Lehrplan dieser Stufe ein, wo es u. a. heisst: «Gründliche Kenntnis von mindestens drei (für Schüler des Maturitätstyps D: mindestens vier) anspruchsvollen Texten grösseren Umfangs (z. B. Roman, Abhandlung, Drama, Gedichtsammlung), ergänzt durch mindestens eine Zusatzlektüre in italienischer Sprache.

Methodische Hinweise: *Literarische Texte sollen nicht dazu verwendet werden, die Entwicklung unterschiedlicher Lesehaltungen einzuüben; dazu eignen sich Sachtexte deskriptiver, expositorischer, argumentativer oder instruktiver Art wesentlich besser. Ebenso wenig zielt die literarische Lektüre direkt auf den Erwerb bestimmter lexikalischer oder grammatischer Strukturen.* Es geht vielmehr um weiterreichende Ziele, nämlich um den *Erwerb von Strategien, die zur Rezeption fremdsprachlicher Literatur befähigen.* Die Schüler sollen beim Lesen literarischer Texte *auch Spass haben*»⁴⁰.

Besondere Probleme scheinen die Übergänge von einer Schulstufe zur andern auch im Deutschunterricht zu stellen. Ein Zauberwort ist dabei die oft bemühte *Maturitätsanerkennungsverordnung*, die MAV oder ORM. Ihre Aussagekraft wird weit herum sehr überschätzt. Es stimmt zwar, der Anhang (!) zum Reglement für die eidgenössische Maturitätsprüfungen enthält auch die sog. Maturitätsprogramme. In Artikel 13 der MAV heisst es aber «Über den Umfang des Lehrstoffs der im Maturitätszeugnis aufgeführten Fächer geben die Maturitätsprogramme im Anhang zum Reglement vom 17. Dezember 1973 für die eidgenössischen Maturitätsprüfungen für die einzelnen Typen *eine in freier Weise zu benützende Wegleitung*»⁴¹. Ich glaube, die Zeit ist gekommen, damit aufzuhören, bestimmte Forderungen, welche die Sekundarstufe II an die Sekundarstufe I stellt, mit dieser «in freier Weise zu benützenden Wegleitung» abzustützen. Im übrigen enthält die MAV durchaus auch Ziele, die beherzigt werden dürfen (z. B. die im schon erwähnten Artikel 7 angeführten Ziele). Nach Auskunft eines Mitglieds der Eidgenössischen Maturitätsprüfungskommission spielen die Lehrpläne in den Sprachfächern als Kriterium für die Anerkennung von Maturitätsschulen eine untergeordnete Rolle. Ebenso wenig ist die Form der mündlichen und der schriftlichen Maturitätsprüfung zwingend vorgeschrieben. Zum Abschluss dieser Überlegungen sei noch vermerkt, dass die Maturitätsprogramme zur Zeit revidiert werden. Sie sollen inhaltlich genauer bestimmt werden. Erste Resultate dieser Arbeit sind aber erst in einigen Jahren zu erwarten.

39 Vgl. République et Canton de Neuchâtel, Département de l'instruction publique (1981): Plan et programmes d'études pour le gymnase cantonal de Neuchâtel – Allemand, 2.

40 Vgl. FLÜGEL, Chr./KOLDE, G./RUPP, H./SITTA, H./STAUFFACHER, W./STERN, M./THOMKE, H. (1982), 7.

41 Vgl. Verordnung über die Anerkennung von Maturitätsausweisen (1968), Art. 13.

Der Übergang von der Sekundarstufe I zur Sekundarstufe II ist ja alles andere als konfliktlos. Eine Lösung kann meines Erachtens nur im offenen, vorurteilsfreien Gespräch der beiden Schulstufen gefunden werden. Als erster Schritt sollte die Sekundarstufe II aufhören, Forderungen zu stellen, zu deren Erfüllung die Lehrer der unteren Stufe weder willens noch in der Lage sind. Eine Reform hat nur eine Chance, wenn sie von unten nach oben aufgebaut wird. Dabei sollte aber die Sekundarstufe I vermehrt auch an jene Schüler denken (auch wenn sie nur eine Minderheit bilden), die nach Abschluss der obligatorischen Schulzeit eine weiterführende Schule besuchen. Die in den Lehrplänen der Sekundarstufe I enthaltenen Angaben sind leider nicht dazu geeignet, den Lehrern der Anschlussstufen ein auch nur einigermaßen realistisches Bild über den Kompetenzstand ihrer zukünftigen Schüler zu vermitteln. Wenn etwa in einem erneuerten Deutschunterricht der Unterstufe grammatischen Kenntnissen ein anderer Stellenwert zugeordnet wird als früher, kann dies dazu führen, dass auf der Sekundarstufe II ein systematischer Unterricht in der deutschen «Schulgrammatik» nachgeholt wird, was bei Lehrern und Schülern den sicher falschen Eindruck entstehen lässt, der «eigentliche» Deutschunterricht beginne erst jetzt. Es sei erlaubt, hier nochmals eine Stelle aus dem Kommentar zum Tessiner Deutschlehrplan für die Sekundarstufe II zu zitieren: «Der Deutschunterricht am Liceo muss auf den Voraussetzungen, die die Schüler von der Scuola media her mitbringen, aufbauen. Dabei wird es wesentlich darum gehen, der zumindest gegenwärtig naheliegenden Versuchung zu entkommen, den Schülern zu zeigen, wie wenig sie wissen und können; wichtig ist vielmehr, sie in den bereits erworbenen Kenntnissen und Fähigkeiten zu bestätigen, auch wo diese von bisher Gewohntem abweichen, und sie mit Blick auf die Ziele des Deutschunterrichts am Liceo alters- und stufengemäss zu ergänzen»⁴².

Der Anspruch der Sekundarstufe II, möglichst genau zu erfahren, was ihre künftigen Schüler, die einen erneuerten Deutschunterricht genossen haben, nun tatsächlich wissen und können, ist meines Erachtens allerdings auch berechtigt. Vorläufig muss dies durch genaue Kenntnis der auf der Unterstufe verwendeten Lehrwerke und vor allem im direkten Gespräch zwischen Lehrern der beiden Stufen ausgehandelt werden. Lehrpläne geben, wie schon erwähnt, ein nur sehr unscharfes Bild und

entsprechen zudem meist nicht der unterrichtlichen Wirklichkeit. Es soll versucht werden, ein sehr allgemeines holzschnittartiges Bild des wünschenswerten Kompetenzstandes eines Schülers nach der obligatorischen Schulzeit lehrwerkunabhängig zu umreißen: Im Hör- und Leseverstehen wird ein ziemlich hoher Kompetenzstand erreicht werden. Der Lehrer der Sekundarstufe II kann da mit einer geringen, schmalen Bandbreite rechnen. Nicht so hoch, aber auch noch wesentlich höher als früher, wird die Sprechfähigkeit ausgebildet sein. Allerdings ist dabei mit erheblichen individuellen Unterschieden zu rechnen. Am schwächsten wird die Schreibfähigkeit ausgebildet sein, auch da muss mit einer grossen Bandbreite gerechnet werden. Was den erreichten Korrektheitsgrad angeht, so ist an das Zitat aus dem EDK-Bulletin zu erinnern, wonach Korrektheit zwar angestrebt, aber dem Ziel der Verständigung untergeordnet sei. Im Bereiche der Kenntnisse in der deutschen Schulgrammatik werden die Lehrer der Sekundarschule II nicht umhin können, bei ihren künftigen Schülern gewisse Abstriche vorzunehmen. Auch die Lernfähigkeit sollte erhalten geblieben sein. Dies ist, wie jeder Praktiker weiss, keine Selbstverständlichkeit. Hier wird die Bandbreite einerseits von Persönlichkeitsvariablen, andererseits von der Art des Deutschunterrichts auf der Unterstufe abhängig zu machen sein.

Bei meinen groben Umrissen habe ich bewusst Angaben zu Art und Umfang des Wortschatzes, zu Grammatikpensen weggelassen. Solche Listen, obwohl von Lehrern der Sekundarstufe II nicht ungern gesehen, führen nur zu Missverständnissen und tragen nicht dazu bei, den «Graben zwischen den Stufen» zu überbrücken.

Eine genauere Bestimmung von «Treffpunkten» nach der obligatorischen Schulzeit ist im übrigen vom Ausschuss Fremdsprachenunterricht der Pädagogischen Kommission der EDK in Angriff genommen worden. Dass diese Aufgabe von einem gesamtschweizerischen Gremium, eben dem Ausschuss Fremdsprachenunterricht der EDK, bearbeitet wird, zeigt, dass es dabei nicht nur um ein Problem des Deutschunterrichts in der Suisse romande und im Tessin geht, sondern dass die Erarbeitung solcher «Treffpunkte» einem gesamtschweizerischen Bedürfnis entspricht.

Dipartimento della pubblica educazione
Sezione pedagogica
CH 6501 Bellinzona

Christoph FLÜGEL

⁴² Vgl. FLÜGEL, Chr./KOLDE, G./RUPP, H./SITTA, H./STAUFFACHER, W./STERN, M./THOMKE, H. (1982), 1.