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

Herausgeber: Commission interuniversitaire suisse de linguistique appliquée

Band: - (1982)

Heft: 35

Artikel: Fremdsprachenlernen durch Kommunikation : Grundzüge eines didaktischen Konzeptes

Autor: Wiggli, Hermann

DOI: https://doi.org/10.5169/seals-978158

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften auf E-Periodica. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen sowie auf Social Media-Kanälen oder Webseiten ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. Mehr erfahren

Conditions d'utilisation

L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. La reproduction d'images dans des publications imprimées ou en ligne ainsi que sur des canaux de médias sociaux ou des sites web n'est autorisée qu'avec l'accord préalable des détenteurs des droits. En savoir plus

Terms of use

The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. Publishing images in print and online publications, as well as on social media channels or websites, is only permitted with the prior consent of the rights holders. Find out more

Download PDF: 15.07.2025

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

Fremdsprachenlernen durch Kommunikation
Grundzüge eines didaktischen Konzeptes

Ende sechziger, anfang siebziger Jahre haben verschiedene Kantone der deutschen Schweiz Versuche mit Französischunterricht an der ungeteilten Primarschule aufgenommen, in den meisten Kantonen im 5. und 6. Schuljahr. Entsprechende Versuche wurden in der französischen Schweiz und im Tessin mit Deutschunterricht durchgeführt.

Im Bestreben, den Unterricht in der ersten Fremdsprache innerhalb der Sprachregionen zu koordinieren, hat die schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren(Erziehungsdirektorenkonferenz, EDK) 1973 eine Expertenkommission eingesetzt mit dem Auftrag, Anträge betreffend Beginn und Lernziele des Unterrichts in der ersten Fremdsprache zu formulieren. Aufgrund dieser Anträge erliess die EDK 1975 ihre «Empfehlungen und Beschlüsse betreffend Einführung, Reform und Koordination des Unterrichts in der zweiten Landessprache für alle Schüler während der obligatorischen Schulzeit».

Durch die EDK-Empfehlungen von 1975 wurden die Weichen für eine gesamtschweizerische Reform des Unterrichts in der zweiten Landessprache gestellt. In ihrem äussern Aspekt bezieht sich die Reform auf den Beginn des Unterrichts. Die EDK empfiehlt den Kantonen, im 4. oder 5. Schuljahr anzufangen. Dabei sollen sie sich nach EDK-Regionen[1] auf das 4. oder das 5. Schuljahr einigen.

Was die deutsche Schweiz betrifft, sind von der äussern Reform vor allem die Regionen Ostschweiz und Zentralschweiz betroffen, denn hier beginnt der Französischunterricht bisher allgemein im 7. Schuljahr. In der Region Nordwestschweiz dagegen werden zwei grössere Kantone, Bern und Basel-Stadt, möglicherweise nicht von der äussern Reform tangiert, da sie heute schon im 5. Schuljahr anfangen. (Zwei andere Kantone der Nordwestschweiz, Aargau und Basel-Land, beginnen im 6. Schuljahr.)

In ihrem innern Aspekt bezieht sich die Reform auf die Ziele und Methoden des Unterrichts. Die von der EDK-Kommission erarbeiteten didaktischen und methodischen Grundsätze beschränken sich nicht auf den Unterricht an der Primarschule, sondern sie gelten für den Unterricht während der ganzen obligatorischen Schulzeit, vom 4. bzw. 5. bis 9. Schuljahr. Insofern sind alle Kantone gleichermassen betroffen.

Die innere Reform des Fremdsprachunterrichts ist weniger spektakulär als die äussere Reform. Sie zeigt sich nicht in äusseren Veränderungen, wie Einbau eines neuen Fachs in den Fächerkanon der Primarschule, mit Auswirkungen auf die Stundentafel der betroffenen Schuljahre und auf die Ausbildung der Primarlehrer, aber sie ist auf das Vorliegen geeigneter Lehrmittel angewiesen. In den Empfehlungen von 1975 verlangt die EDK denn auch die Schaffung von Lehrmitteln, die den neuen didaktischen und methodischen Grundsätzen entsprechen.

Heute liegen verschiedene neue Lehrmittel vor, die sich in didaktischer und methodischer Hinsicht auf die EDK-Empfehlungen beziehen, sowohl Lehrmittel für die Sekundarstufe als auch solche für die Primarschule.

Im Kanton Zürich wurde 1977 eine Arbeitsgruppe für die Entwicklung eines Französisch-Lehrwerks für die ungeteilte Primarschule auf der Grundlage der EDK-Empfehlungen eingesetzt. Die von den Autoren erarbeiteten Unterrichtsentwürfe wurden in den Versuchsklassen in mehreren Durchgängen erprobt und aufgrund der Erprobung überarbeitet und weiterentwickelt. Das aufwendige Verfahren ermöglichte es, die Lehrer auf breiter Basis am Projekt zu beteiligen. Bedürfnisse und Interessen von Lehrern und Schülern wurden erhoben und bei der Weiterentwicklung der Entwürfe berücksichtigt. Das Ergebnis dieser Entwicklungsarbeit erscheint seit 1981 unter dem Titel LE HERISSON.

1 Die Kantone gruppieren sich in vier EDK-Regionen: französische Schweiz und Tessin, Nordwestschweiz, Zentralschweiz, Ostschweiz.

Im folgenden Beitrag wird das didaktische Konzept, das dem Lehrwerk LE HERISSON zugrunde liegt, dargestellt. Es handelt sich dabei um eine Weiterentwicklung und Konkretisierung der in den EDK-Empfehlungen enthaltenen Grundsätze.

Der Verfasser des Beitrags war 1973 bis 1976 wissenschaftlicher Mitarbeiter im EDK-Sekretariat für Fremdsprachenunterricht. Er ist der eigentliche Autor der in den EDK-Empfehlungen formulierten didaktischen und methodischen Leitgedanken.

Die Redaktion

Zwei Beispiele zur Illustration

Ich will den Grundgedanken des didaktischen Konzeptes, das hier darzustellen ist, anhand von Textbeispielen aus zwei Lehrwerken erläutern.

Das erste Beispiel, Beispiel A, ist ein Dialog aus dem bekannten Lehrwerk LA FRANCE EN DIRECT (Capelle/Capelle 1969) und zeigt einen herkömmlichen Ansatz. Das zweite Beispiel, Beispiel B, stammt aus dem Lehrwerk LE HERISSON (Wiggli/Zweidler 1981 ff.) und zeigt den neuen Ansatz, der hier vorgestellt werden soll.

Das Beispiel A ist ein Dialog zwischen zwei jungen Damen, die im Stadtverkehr am Steuer eines Autos einen Bekannten entdecken und ihn zum Anhalten veranlassen. Aber die «Entdeckung» erweist sich als Irrtum (Capelle/Capelle 1969, I, 18–19).

Text A: C'est Jean

Sylvie: Tiens! Voilà Jean.
Hélène: Où?
Sylvie: Là-bas, dans la voiture noire.
Hélène: C'est sa voiture?
Sylvie: Mais non. La voiture de Jean est bleue.
Hélène: Jean! Jean!
Oh! Ce n'est pas lui.
Pardon Monsieur.
Le monsieur: Ce n'est rien, Mademoiselle.
Je m'appelle Jean aussi.

Die Funktion dieses Dialogs ist klar: Durch den Dialog wird das Sprachmaterial eingeführt – Wörter, Wendungen, Strukturen –, das im entsprechenden Dossier zu üben ist.

Ich nehme jetzt die letzte Replik des Dialogs – Je m'appelle Jean aussi – heraus und zeige, wie das Verb «s'appeler» im Lehrwerk LE HERISSON eingeführt wird (Wiggli/Zweidler 1981, 1, 13).

Eine Vorbemerkung: Im Lehrwerk LE HERISSON wird das Sprach-

material nicht primär durch Dialog-Texte eingeführt[2], sondern es wird durch den Lehrer vermittelt, der sich in der Situation des Unterrichts direkt an die Schüler wendet. Anstelle der klassischen Dialog-Texte enthält LE HERISSON «Unterrichtsvorschläge», das sind Vorschläge oder Anleitungen für das, was der Lehrer im Unterricht mit den Schülern tun soll. Jedem Unterrichtsvorschlag geht eine knappe Beschreibung der Lernstituation voraus.

Text B: Comment tu t'appelles?

Lernsituation: Der Lehrer fragt verschiedene Schüler nach dem Namen und schreibt ihre Vornamen deutsch und evtl. auch französisch an die Wandtafel.

Unterrichtsvorschlag[3]

Lehrer (zu einem Schüler): Toi, comment tu t'appelles?
Schüler: (versteht nicht)
Lehrer: Écoute.
Moi (Geste), je m'appelle . . . (Name des Lehrers).
Et toi, comment tu t'appelles?
Schüler (sagt seinen Namen): Hans.
Lehrer: Ah! Tu t'appelles Hans.
En français, tu t'appelles Jean.
Bonjour Jean.
(Ebenso mit weiteren Schülern)

Ein Vergleich der Texte A und B lässt drei Unterschiede hervortreten:

Erstens: Der Text A erzählt in dramatisierter Form eine kleine Geschichte. Der Text B dagegen erzählt nicht, was irgendwo geschehen ist, sondern er gibt eine Hilfe für das, was *im Unterricht* geschehen soll.

Zweitens: Der Text A bildet den Ausgangspunkt für eine Reihe von Unterrichtsaktivitäten, durch welche die im Text eingeführten Wörter, Wendungen und Strukturen aufgenommen, wiederverwendet, *geübt* und somit gelernt werden sollen. Der Text B dagegen entwirft eine Unterrichtssituation, in der das *Üben* stattfinden kann, und skizziert den Übungsverlauf.

2 Die Texte, die im Lehrwerk LE HERISSON vorkommen, haben zur Hauptsache eine andere Funktion: Sie dienen als Anlass für die Kommunikation in der Klasse.

3 Es handelt sich um eine gekürzte Version. Die Lehrwerk-Version enthält verschiedene Hinweise und Erklärungen für den Lehrer, die hier aus Gründen der Lesbarkeit weggelassen wurden.

Drittens: Im ersten Fall bedeutet *Üben,* dass der Schüler angeleitet wird, die Wörter, Wendungen und Strukturen des Dialog-Textes zu verstehen und selber zu verwenden. Im zweiten Fall besteht das Üben darin, dass der Lehrer den Schüler anleitet, die Lehreräusserungen zu verstehen und sich am Gespräch mit dem Lehrer zu beteiligen.

Französische Äusserungen verstehen

In beiden Beispielen – Text A und Text B – muss der Schüler französische Äusserungen verstehen.

Im Fall A muss der Schüler verstehen, was die Partner des Dialogtextes (Sylvie, Hélène, le monsieur) miteinander sprechen. Das Verstehen ist hier sozusagen Selbstzweck. Der Schüler muss die Äusserungen verstehen, um die Geschichte zu verstehen.

Im Fall B muss der Schüler verstehen, was der Lehrer sagt, damit er im Gespräch mit dem Lehrer richtig reagieren und handeln kann. Das Verstehen ist in diesem Fall nicht Selbstzweck, denn der Schüler ist verantwortlich handelndes Subjekt in der Interaktion mit dem Lehrer.

Das ist, wie schon angedeutet, der Hauptunterschied zwischen A und B: In A wird mittels Sprache eine Geschichte erzählt. Der Schüler ist in der Rolle des Zuhörers. Im Fall B *geschieht* eine Geschichte. Schüler und Lehrer sind die handelnden Personen, die miteinandersprechen und sich mittels Sprache verständigen. Das sind für den Schüler zwei grundverschiedene Arten, Sprache zu erfahren und Sprachunterricht zu erleben.

Wer ist nun der Adressat der Äusserungen, die der Schüler im Fall A und im Fall B verstehen soll?

Normalerweise muss man Äusserungen verstehen, die an einen persönlich gerichtet sind. Aber im Fall A muss der Schüler Äusserungen verstehen, die nicht an ihn gerichtet sind, die ihn also eigentlich nicht – oder nichts – angehen. Bloss im Fall B ist der Schüler wirklich Adressat der Äusserungen, die er verstehen soll.

Ich erinnere hier an eine bedeutsame Feststellung: Kinder lernen ihre Muttersprache nur dann, wenn sie in dieser Sprache angesprochen werden. E. HATCH (1980, 182) berichtet, dass Kinder stummer Eltern die Sprache nicht vom Fernsehen lernen, – dass auch amerikanische Kinder zweisprachiger Eltern die Sprache der Eltern sehr oft nicht lernen, wenn sie nicht in dieser Sprache angesprochen werden.

Ist nicht auch der Erfolg des Fremdsprachunterrichts u.a. davon abhängig, ob die Schüler vom Lehrer in der Fremdsprache angesprochen werden? Dadurch, dass der Lehrer den Schüler anspricht, entsteht eine personale Beziehung zwischen Lehrer und Schüler. Der Schüler fühlt

sich durch die Zuwendung des Lehrers aus der anonymen Anzahl der Mitschüler herausgehoben und in seinem individuellen Eigenwert erkannt und anerkannt: Toi, comment tu t'appelles? Gerade darauf beruhen Bereitschaft und Interesse des Schülers, sich mit dem Lehrer einzulassen und ihm Red und Antwort zu stehen. Der Schüler *hat* ein Interesse an der Kommunikation mit dem Lehrer. Er *hat* ein Interesse zu verstehen, was der Lehrer mit der Äusserung «Comment tu t'appelles?» meint. Genau so, wie der Lehrer ein Interesse daran hat, dass der Schüler seine Fragen versteht und beantwortet, – sonst hätte er sie ja nicht gestellt. Das gegenseitige persönliche Interesse am Gelingen der Verständigung ist ein wichtiger Faktor für das Lehren und Lernen einer Sprache, Erstsprache oder Zweitsprache.

Im Fall A fehlt der persönliche Bezug zwischen dem Sprechenden und dem Angesprochenen. Der Schüler muss verstehen, was *andere* miteinander sprechen, die Partner des Dialog-Textes. Das Interesse ein Gespräch von Drittpersonen zu verstehen, ist nicht so vital wie das Interesse, sich mit einem Partner zu verständigen.

Was geschieht nun, wenn der Schüler eine fremdsprachliche Äusserung nicht versteht?

Im Falle A werden alle Äusserungen zum vornherein vom Lehrer erklärt, obschon er nicht der Sprecher der Äusserungen ist. Sie werden den Schülern erklärt, obschon sie nicht die Adressaten der Äusserungen sind.

Im Fall B dagegen wird die Lehrerfrage «Comment tu t'appelles?» konsequenterweise vom Lehrer erklärt, – von dem, der die Frage gestellt hat, und zwar dem, der sie nicht verstanden hat und das auch nicht-verbal zum Ausdruck gebracht hat. Die Verständigung kommt durch Kooperation der interessierten Partner zustande. Der Schüler ist interessiert, die Frage des Lehrers zu verstehen. Daher bringt er sein Nicht-Verstehen unwillkürlich durch Gestik, Mimik und Körperhaltung zum Ausdruck und verlangt dadurch vom Lehrer, dass er ihm erklärt, was er meint. Der Lehrer ist interessiert, vom Schüler eine Antwort zu erhalten. Daher versteht er die nicht-verbalen Äusserungen des Schülers und erklärt seine Frage. Bis der Schüler die Äusserung des Lehrers versteht und die gewünschte Antwort gibt.

Auch im Falle von A besteht Kooperation zwischen Lehrer und Schüler, – nicht zum Zwecke der gegenseitigen Verständigung, sondern zum Zweck des Textverstehens. Aber das Interesse am Zustandekommen des Verstehens ist auf beiden Seiten nicht so dringend und ausserdem bei Lehrer und Schüler anders gelagert. Der Schüler hat ein gewisses Interesse, den Text zu verstehen. Der Lehrer hat ein anderes Interesse, dass der Schüler den Text versteht.

Vergleichen wir die beiden Textbeispiele in bezug auf das, was der Schüler spricht oder sprechen sollte.

Im Unterricht mit dem Text A ist es selbstverständlich, dass der Schüler die Repliken aller Kommunikationsteilnehmer sprechen lernt. Lernen bedeutet hier stillschweigend sprechen lernen.

Im Fall B dagegen können die beiden Rollen – die Lehrerrolle und die Schülerrolle – nicht vertauscht werden. Lehrer und Schüler spielen ja nicht eine fremde Rolle, die sie zuerst lernen müssen, sondern jeder spielt die Rolle, die ihm im Unterricht ohnehin zukommt: Der Lehrer ist der, der die Sprache schon kann und sie daher dem Schüler mitteilt. Der Schüler ist der, der die Sprache noch nicht kann und sie daher vom Lehrer und mit Hilfe des Lehrers lernt.

Im Text A können alle Personen gleich gut Französisch. Ihre Äusserungen unterscheiden sich nicht in bezug auf Länge und sprachliche Komplexität. Im Text B dagegen ist die Kommunikation ungleich und asymmetrisch. Der einzige, der die Sprache kann und sie auch spricht, ist der Lehrer. Der Schüler beschränkt sich entsprechend seiner noch unentwickelten sprachlichen Kompetenz auf das Zuhören und Verstehen und auf das nicht-sprachliche Reagieren. Er hat seine Rolle nicht im voraus gelernt, sondern gerade jetzt, in seiner Rolle als Schüler, hat er die Gelegenheit, die Sprache zu lernen.

Wenn die Schüler die Repliken des Lehrwerkdialogs nach Typ A auswendig aufsagen und den Dialog mit verteilten Rollen aufführen, so präsentieren sie das Resultat eines Lernens, das vorausgegangen ist. Wenn aber der Lehrer mit den Schülern den Unterrichtsvorschlag nach Typ B ausführt, dann ist das gerade die Situation, in der Lehren und Lernen stattfindet.

Die Konzeption eines Unterrichts, in dem der Lehrer die Sprache dadurch vermittelt, dass er sie mit dem Schüler spricht und dem Schüler die Gelegenheit gibt, auf dem Niveau seiner augenblicklichen Kompetenz am Gespräch teilzunehmen, ist für viele neu. Man ist einen andern Sprachunterricht gewöhnt, einen Unterricht, der Lernen mit Sprechen gleichsetzt und daher vom Schüler verlangt, dass er die Sätze und Äusserungen, die in den Texten vorkommen, nicht nur versteht, sondern auch auswendig sprechen lernt. Daher die Bedenken und Einwände von Lehrern, die neu mit dieser Unterrichtskonzeption konfrontiert sind: Muss nicht der *Schüler* sprechen lernen? Warum spricht denn der *Lehrer?* Sollte nicht mindestens der Schüler angehalten werden, die Lehreräusserungen nachzusprechen, zu wiederholen, auswendig zu lernen?

Dass der Schüler sprechen lernen soll, ist unbestritten. Wir müssen uns bloss darüber einigen, was sprechen heisst.

Kann der Schüler sprechen, wenn er die Repliken eines Dialogs auswendig aufsagen kann? Zweifellos spricht er. Er äussert Sätze, die möglichst korrekt sein müssen.

Es gibt auch die andere Definition: Sprechen als die Fähigkeit, zu sagen, was man sagen will. «Sagen» ist etwas anderes als «sprechen». «Sprechen» bezeichnet den äusserlich wahrnehmbaren (hörbaren) Aspekt der Tätigkeit. Es sind die Worte, die einer braucht, – die sprachliche Form der Äusserung. «Etwas sagen» oder «etwas sagen wollen», das ist die Absicht, die hinter dem Sprechen steht, das, was ich meinem Gesprächspartner mitteilen will, der Inhalt, die Sache. Man spricht, um etwas zu sagen, um eigene Redeabsichten auszudrücken.

Welche Definition soll für den Unterricht gelten? Soll der Schüler lernen, korrekte Sätze zu bilden? Oder soll er lernen, eigene Redeabsichten zu äussern?

Das Bilden korrekter Sätze steht im herkömmlichen Unterricht im Vordergrund. Aber wenn Menschen miteinander sprechen, ist das, was sie sagen, wichtiger als die Worte, die sie dazu brauchen. Wenn ich einen Gesprächspartner nicht verstehe, frage ich: «Was hast du gesagt?» und fordere ihn damit auf, nochmals zu formulieren, was er sagen wollte. Ich verlange nicht, dass er die Worte wiederholt, die er gesprochen hat. Was interessiert, ist der Inhalt der Mitteilung, nicht die Form.

Gibt es einen Grund, im Unterricht die Form über den Inhalt zu stellen?

Man kennt die Argumentation: Zuerst soll der Schüler korrekt sprechen lernen. Das andere kommt von selbst, sobald er sich in einer echten Gesprächssituation befindet.

Zuerst korrekte Sätze sprechen lernen, dann die Anwendung. Das ist ein bewährtes schulisches Rezept. Wie wirkt sich diese Trennung auf das Interesse des Schülers aus? Der Unterricht ist solange lebendig, als der Schüler die Sprache in ihrer Mitteilungsfunktion erfährt und erlebt. Er wird tot und langweilig, sobald die sprachliche Form zur Hauptsache wird und der Inhalt nur noch Vorwand ist. Was die Schüler am Unterricht interessiert, ist das, was mit Sprache mitgeteilt wird, nicht die sprachliche Form der Mitteilung.

Dieses Interesse kann von Anfang an befriedigt werden, wenn wir dem Schüler die Gelegenheit geben, eigene Redeabsichten zu äussern: «Comment tu t'appelles?» Der Schüler versteht die Frage und will dem Lehrer seinen Namen mitteilen: «Hans». Das bedeutet das gleiche wie «Je m'appelle Hans». Sollen wir von der Gelegenheit profitieren und dem

Schüler «Je m'appelle» beibringen? Wir haben keinen Anlass dazu. Die Antwort «Hans» genügt vollkommen.

Ausserdem ist «Hans» die Antwort, die der augenblicklichen sprachlichen Kompetenz des Schülers entspricht. Mit «Je m'appelle Hans» würden wir ihn überfordern, wir würden etwas von ihm verlangen, was er im Augenblick – in der ersten Französischstunde – noch nicht leisten kann. Vor allem würden wir ihn ohne Sinn und Zweck überfordern, denn mit der Antwort «Hans» hat er ja die Aufgabe, die ihm durch die Lehrerfrage «Comment tu t'appelles?» gestellt wurde, vollkommen erfüllt. Wenn wir auf der Antwort «Je m'appelle Hans» bestehen, geben wir bloss zu, dass uns die sprachliche Form der Äusserung doch wichtiger ist als der Inhalt. Sind wir uns bewusst, dass wir die Kommunikation durch die Einführung solch künstlicher Hürden behindern und erschweren? «Je m'appelle» enthält in der vorliegenden Situation weder für den Schüler noch für den Lehrer irgendwelchen Informationswert.

Kommunikation und Texte

In dem Masse, wie sich in den letzten zwei oder drei Jahrzehnten der Gedanke der Kommunikationsfähigkeit verbreitet hat, wurden die Texte in den Lehrwerken immer perfektere und raffiniertere Beispiele für das, was mit Kommunikationsfähigkeit und sprachlicher Bewältigung von Alltagssituationen gemeint ist.

Ist man dadurch dem Ziel der Kommunikationsfähigkeit näher gekommen? Ich glaube, dass man dem Ziel näher kommen kann, wenn man die Texte aufgibt. Ich meine die Texte in ihrer Funktion als Vermittler des Sprachmaterials, der Wörter, Wendungen, Strukturen, die der Schüler lernen soll.

An sich hätten die Texte ja auch eine andere Funktion. Sie sind, wie gesagt, Beispiele für das, was mit Kommunikationsfähigkeit gemeint ist, nämlich die Fähigkeit, in Kommunikationssituationen eigene Redeabsichten zu äussern. Aber die Beispiele führen dazu, dass man die Beispiele lernt, und nicht die Fähigkeit: Statt die Fähigkeit zu üben, eigene Redeabsichten zu versprachlichen, lernt man die Beispiele, die diese Fähigkeit illustrieren. Und lernen heisst notwendigerweise auswendiglernen. Kann man eine Fähigkeit lernen, indem man die Beispiele lernt? Kann man, sagen wir Zinsrechnen lernen, indem man Beispiele von Zinsrechnungen auswendig lernt? Man kann anhand von Beispielen lernen, aber nicht durch das Auswendiglernen von Beispielen. Indem die Schüler die Repliken des Dialogs auswendig lernen, lernen sie ganz einfach Sätze

oder Äusserungen auswendig, und das ist grundsätzlich nichts anderes, als wenn sie Wörter, Wendungen oder isolierte Sätze auswendig lernten.

Man bezieht sich häufig auf den Begriff der Situation, der Kommunikationssituation. Die Dialoge sind situativ, d.h. an eine konkrete Alltagssituation gebunden. Die Schüler sollen ja lernen, Alltagssituationen sprachlich zu bewältigen. Welches ist die Alltagssituation, die der Schüler bewältigt, wenn er in der Klasse die Repliken eines Dialogs aufsagt? Es ist die Situation des Unterrichts, in welcher der Schüler dem Lehrer und den Mitschülern zeigen muss, was er gelernt hat. Für die Alltagssituation, die im Dialog gemeint ist, lernt der Schüler zwar einige Wörter und Wendungen, ohne aber mit diesen Wörtern im Augenblick etwas anderes zu bewältigen als die Situation des Unterrichts. Kommunikation ist eine Tätigkeit oder eine Handlung, nicht ein Sprachinventar, das man auswendig lernt, auch nicht ein situativ geordnetes.

Es ist ein Irrtum zu glauben, dass die Dialogszenen, die die Schüler vor der Klasse aufführen, etwas mit Kommunikation zu tun haben. Kommunikation ist grundsätzlich offen. Ein Schüler antwortet dem andern, und die Antworten lassen sich nicht im voraus festlegen. Eine auswendig gelernte Antwort ist keine Antwort. In der «Kommunikation», die die Schüler vor der Klasse aufführen, gibt es denn auch nur Sprecher und keine Zuhörer. Es sei denn jenen, der kontrolliert, ob der andere seine Rolle richtig sagt, und ihn nötigenfalls verbessert: den Lehrer.

Es ist ein erstaunliches Phänomen, dass durch die Texte gerade das verhindert wird, was man fördern möchte. Die Texte zeigen gute, überzeugende Beispiele von Kommunikation. Aber sie verhindern, dass die Kommunikation in der Klasse praktiziert und geübt wird. Im Dialog-Text erscheint die Sprache als Mittel der Verständigung zwischen den Dialog-Partnern. Aber für den Lehrer und den Schüler wird der Dialog-Text zum Lehr- und Lerngegenstand und somit zum Anlass für Unterrichtsaktivitäten und Unterrichtspraktiken, die mit lebendiger Kommunikation nichts mehr zu tun haben.

Statt eines Dialog-Textes, in dem die Partner miteinander Französisch sprechen, braucht der Schüler einen Partner, der mit ihm Französisch spricht. Mit dem Partner kann er sprechen und Kommunikation praktizieren. Einen Text kann er immer nur lernen.

Sprachvermittlung in der Kommunikation

Der Lehrer als Kommunikationspartner des Schülers. Dieser Gedanke ist nicht neu. Er ist schon im Grundsatz der Einsprachigkeit des Unter-

richts enthalten, der verlangt, dass die Fremdsprache im Unterricht nicht nur Gegenstand des Lehrens und Lernens sei, sondern auch Mittel der Verständigung zwischen Lehrer und Schüler. Allerdings ist die Sprache, fixiert in Texten, auch im einsprachig geführten Unterricht primär Gegenstand des Unterrichts, und die Verständigungsakte zwischen Lehrer und Schüler, die sich grösstenteils auf das beziehen, was mit Texten geschieht und in Texten mitgeteilt wird, haben eine untergeordnete Bedeutung. Hinter dem Grundsatz der Einsprachigkeit steht denn auch eher der Gedanke permanenter Sprachpraxis und Sprachanwendung als die Absicht konsequenten Lehrens und Lernens.

Das ist anders im Unterricht nach dem neuen Konzept. Hier fehlt der Text, und damit verschwindet die Sprache als Gegenstand. Der Schüler vernimmt sie aus dem Munde des Lehrers in den Situationen des Unterrichts, die den Gebrauch der Sprache zum Zwecke der Verständigung erfordern. Einige Beispiele aus den ersten Wochen des Französischunterrichts: den Namen an die Wandtafel schreiben; zählen lernen; einfache Gegenstände zeichnen und in verschiedenen Farben ausmalen, usw.

In allen diesen Interaktionen des Anfangsunterrichts ist die Kommunikation einseitig, komplementär: Der einzige, der die Sprache spricht, ist der Lehrer. Die Schüler beteiligen sich vorwiegend nicht-verbal an der Kommunikation. Sie führen Aufforderungen des Lehrers aus, arbeiten unter seiner Anleitung und nach seinen Anweisungen. Allmählich entwickelt sich dieses komplementäre Kommunikationsverhalten in Richtung auf ein symmetrisches Verhalten, d.h. die Schüler beteiligen sich mehr und mehr auch verbal an der Kommunikation mit dem Lehrer (WIGGLI 1976, 50).Die einzelnen Kommunikationsakte sind aber während der ganzen Dauer des Unterrichts unsymmetrisch und nicht umkehrbar, d.h. die Lehreräusserungen sind jeweils länger und komplexer als die Schüleräusserungen. Was der Lehrer spricht, muss der Schüler verstehen, jedoch in der Regel nicht selber auch sprechen können. Typisch sind z.B. Lehrerfragen, die sprachlich recht komplex sind, jedoch einfach beantwortet werden können: Comment tu t'appelles? (Antwort: Hans). Tu habites où? (Antwort z.B. à Berne). Regarde cette maison, elle a quelle couleur? (Antwort: jaune / Elle est jaune).

Es wird der Tatsache Rechnung getragen, dass das Hörverstehen in der Situation des Unterrichts an den Schüler andersartige Anforderungen stellt als das Sprechen und dass das Hörverstehen dem Sprechen zeitlich um einiges vorausgeht.

Für den Prozess der Sprachvermittlung ist es wesentlich, dass der Lehrer die Schüler persönlich anspricht und dass ihm daran gelegen ist, dass sie ihn verstehen. Er erklärt ihnen in der Kommunikation – und durch

Kommunikation –, bis sie verstehen, was er meint. Häufig genügen nicht-verbale Erklärungen, oft kaum merkbar mit der Äusserung selber verbunden; so, wenn der Lehrer einen Schüler herbeiruft und mit der Aufforderung «Viens ici» unwillkürlich und unauffällig eine entsprechende Geste verbindet. Andere Äusserungen bedürfen einer verbalen Erklärung, wie z.B. die Frage nach dem Namen: Comment tu t'appelles? Vgl. das Textbeispiel B.

Wie funktioniert nun die Sprachvermittlung durch Kommunikation? Das kann am Textbeispiel B gezeigt werden. Der Lehrer stellt die Frage «Comment tu t'appelles?» und erwartet vom Schüler die richtige Antwort. Der Schüler seinerseits versteht, dass er der Adressat der Lehreräusserung ist und dass der Lehrer von ihm eine bestimmte Reaktion erwartet. Er möchte daher wissen, was der Lehrer mit seiner Äusserung meint. Lehrer und Schüler kooperieren nun im weiteren Verlauf der Interaktion mit Hilfe von sprachlichen und nicht-sprachlichen Mitteln, bis eine Verständigung zustande kommt, d.h. bis das Verständigungshindernis in Form des dem Schüler unverständlichen «Comment-tu-t'appelles» beseitigt ist. Nicht nur der Lehrer, auch der Schüler weiss jetzt, was mit «Comment tu t'appelles?» gemeint ist.

Das ist Lehren und Lernen in der Kommunikation. Der Lehrer führt in der Kommunikation mit dem Schüler immer wieder neue «Verständigungshindernisse» ein, d.h. neue Wörter und Wendungen, um sie – in Kooperation mit dem Schüler – laufend zu beseitigen und abzubauen. Jedes beseitigte Kommunikationshindernis ist für den Schüler ein Lerngewinn, ein Lernzuwachs. Der Schüler lernt immer dann, wenn er etwas versteht, was er vorher noch nicht verstanden hat.

Die Kunst des Lehrers – oder vielmehr des Lehrwerkautors, der ja das unterrichtliche Handeln des Lehrers im geheimen, sozusagen aus den Kulissen des Lehrwerks heraus, lenkt, besteht darin, die Kommunikationshindernisse nicht zu gross – und nicht zu zahlreich – werden zu lassen, damit der Schüler nicht abgeschreckt wird und das Interesse an der Interaktion verliert. Anderseits ist es wichtig, das Interesse des Schülers zu stimulieren und ihm durch interessante Aufgabenstellungen die Erfahrung zu vermitteln, dass sich die Teilnahme an der Kommunikation trotz der Hindernisse lohnt.

Sprechen oder sprechen lernen?

Soll der Schüler im Unterricht sprechen, oder soll er sprechen lernen? Die Frage ist absichtlich provokativ formuliert und richtet sich an jene,

die verlangen, dass der Schüler im Unterricht möglichst viel spreche, ohne dass sie sich darum kümmern, ob er auch sprechen lernt, wenn er spricht.

Wie verhält es sich mit Sprechen und Sprechenlernen? Ich will diese Frage anhand von drei verschiedenen methodischen Ansätzen zu klären versuchen.

Im klassischen audio-visuellen Unterricht sollen die Schüler ein bestimmtes Sprachverhalten erwerben, – das Sprachverhalten, das durch die Sprecher der Dialogtexte demonstriert wird. Sie werden angehalten, die Dialogsprecher nachzuahmen, zu imitieren. Dieses Vorgehen führt zu nichts anderem, als dass die Schüler die Repliken der Dialogpartner reproduzieren lernen. Sie lernen aber nicht die Fähigkeit, die den Dialogpartnern selber das Hervorbringen ihrer Äusserungen erlaubt, und folglich auch nicht die Fähigkeit, eigene Äusserungen hervorzubringen.

Dieser Gedanke lässt sich auch anhand der saussure'schen Begriffe «langue» und «parole» erklären. «Langue» ist das allen sprachlichen Äusserungen zugrunde liegende System der Sprache. Die konkreten, von einzelnen Sprechern hervorgebrachten Äusserungen heissen «parole» und sind Aktualisierungen der «langue».

Nachahmung auf der Ebene der «parole» führt zu nichts, denn echte «parole» kann nur aus der Sprachfähigkeit, der «langue» kommen. Wo keine Sprachfähigkeit ist, ist auch kein echtes Sprechen. Der Unterricht kann eigentlich nur die «langue» lehren, nicht die «parole».

Dieser Gedanke ist nicht neu. Er liegt dem vielgeschmähten traditionellen Grammatikunterricht zugrunde. Der Grammatikunterricht vermittelt den Schülern Elemente der «langue» und leitet sie an, ihr «langue»-Wissen bei der Formulierung von Äusserungen anzuwenden. Dieser Unterricht kann erfolgreich sein, ist aber für viele Schüler zu anspruchsvoll und oft wenig motivierend. Vor allem führt die Trennung von Lernen und Anwenden zu einem schulmässigen und wenig lebendigen Unterricht.

Der Unterricht nach dem didaktischen Konzept, das ich vertrete, gleicht dem herkömmlichen Unterricht insofern, als er das Hauptgewicht auf das Lernen der Sprache (langue) legt und darin die Voraussetzung für das Sprechenkönnen sieht. Er unterscheidet sich aber vom grammatikorientierten Unterricht in zwei Punkten: Erstens ist der Unterschied zwischen Lernen und Anwenden aufgehoben, denn beides, Lernen und Anwenden, geschieht in der Kommunikation mit dem Lehrer. Zweitens erscheint das Lernen in bezug auf eine bestimmte sprachliche Erscheinung nicht wie im herkömmlichen Unterricht als ein punktueller Akt, der, kaum begonnen, schon abgeschlossen ist, sondern als

ein Vorgang, der mehrere Phasen umfasst und sich über einen längeren Zeitraum erstreckt. Ich will diese beiden Punkte näher ausführen.

Lernen und Anwenden

Ich habe gezeigt, wie der Lehrer die Sprache dadurch vermittelt, dass er in der Kommunikation mit dem Schüler bewusst neue Wörter und Wendungen einführt, die für den Schüler, da er sie nicht versteht, zunächst einmal Kommunikationshindernisse darstellen, und wie diese Kommunikationshindernisse durch Kooperation von Lehrer und Schüler beseitigt werden, indem der Lehrer verbal und/oder nicht-verbal erklärt, was er meint. So verwandeln sich Kommunikationshindernisse in Kommunikationsmittel, eine Verwandlung, die man üblicherweise als Lernen bezeichnet.

Das Lernen der neuen Wörter und Wendungen ist also nicht in eine besondere Phase – eine Lernphase – verlegt, die zeitlich vor der Kommunikation (vor der Anwendung) liegt, sondern es geschieht in der Anwendung, in der Kommunikation. Das sind denn auch die beiden Bedingungen, unter welchen die Unterscheidung zwischen Lernen und Anwenden aufgegeben werden kann.

- Der Schüler kann an der Kommunikation teilnehmen, ohne dass er vorher lernt;
- er lernt, indem er in der Kommunikation mit dem Lehrer versteht, was der Lehrer sagt.

Der Schüler muss nicht warten, bis er etwas kann, um an der Kommunikation mit dem Lehrer teilzunehmen, sondern er nimmt an der Kommunikation mit dem Lehrer teil, um zu lernen.

Die Überwindung des Paradigmas «zuerst lernen – dann anwenden» stellt einen entscheidenden Gewinn für den Unterricht dar. Erfahrungsgemäss sind die Schüler wenig an einem Gespräch interessiert, das bloss ein Vorwand ist, um vorher Gelerntes anzuwenden, und ebensowenig lassen sie sich begeistern, Wörter, Wendungen und Grammatikregeln zu lernen, ohne dass ein plausibler Grund vorliegt. Wenn aber Lernen in der Kommunikation geschieht, kann beides attraktiv werden, das Lernen wie die Kommunikation. Vorausgesetzt, dass die Schüler an der Sache und an den Aufgaben interessiert sind, um die es geht, beteiligen sie sich gern an der Kommunikation mit dem Lehrer. Echte Kommunikation zwischen Lehrer und Schüler ist die Bedingung für lebendiges Lehren und Lernen.

Der Lernvorgang

Wie erwähnt ist das Lernen in bezug auf eine bestimmte sprachliche Erscheinung im Unterricht nach unserem Konzept nicht ein punktueller Akt, sondern ein Vorgang, der sich über einen längeren Zeitraum erstreckt. Wichtigstes Merkmal dieses Vorgangs: Er vollzieht sich fast ganz im rezeptiven Bereich, d.h. der Schüler lernt vorwiegend dadurch, dass er Lehreräusserungen – gelegentlich auch Hörtexte oder Lesetexte – versteht, in welchen die zu lernenden sprachlichen Erscheinungen vorkommen. Dabei wird die Aufmerksamkeit des Schülers konsequent auf den Inhalt der Mitteilung gelenkt, nicht auf die zu lernenden Erscheinungen. Das Sprechen kommt ganz am Ende des Lernvorgangs; es ist das Ergebnis des Lernens, nicht eine Tätigkeit zum Zwecke des Lernens.

Dazu ein Beispiel aus dem Lehrwerk LE HERISSON.

In der ersten Unterrichtsstunde hört der Schüler die Lehrerfrage «Comment tu t'appelles?» Er begreift schnell, dass er auf diese Frage seinen Namen sagen muss. Dabei bleibt ihm die sprachliche Struktur der Äusserung vorläufig noch undurchsichtig. Er «versteht» bloss eine willkürliche Folge von fünf Silben [kɔ-mã-ty-ta-pɛl], die für ihn die Bedeutung eines Signals haben: er soll seinen Namen sagen. Das ist vorsprachliches Verstehen. Das vorsprachliche Verstehen wird nun allmählich zum sprachlichen Verstehen, indem einzelne Silben (Laute) oder Gruppen von Silben (Lauten) als Bedeutungsträger erkennbar werden, und in gleichem Masse löst sich das Verstehen auch von der Abhängigkeit von Situation und Sprachkontext.

Bereits in der zweiten Französischstunde hört der Schüler ausser [kɔ-mã-ty-ta-pɛl] auch [ty-ta-pɛl-kɔ-mã]. Dadurch gliedert sich die ursprüngliche Folge von fünf Silben in zwei Gruppen von zwei, beziehungsweise drei Silben, die vertauschbar sind, in [kɔ-mã] und [ty-ta-pɛl].

Einen dritten Schritt auf dem Weg zum sprachlichen Verstehen vollzieht der Schüler wenig später anhand des folgenden Hörtextes[4]:

Voix d'homme: Comment tu t'appelles?
Voix de fille: Liliane.
H.: Comment, Silviane?
F.: Non, pas Silviane; Liliane.
usw.

Das Thema dieses Hörtextes wird darauf in der Lehrer-Schüler-Interaktion aufgenommen:

Lehrer: Toi, comment tu t'appelles?

4 Wiggli Zweidler 1981, 1, 23.

Schüler: (sagt seinen Namen)
Lehrer: Comment?
Sch.: (wiederholt seinen Namen)
usw.

Spätestens jetzt wird dem Schüler die Bedeutung der Silben [kɔ-mã] klar: Es ist das «Fragewort», mit dem man nach dem Namen fragt (in Verbindung mit dem Verb «s'appeler»).

In weiteren Schritten wird dem Schüler auch die Bedeutung der einzelnen bedeutungstragenden Elemente von [ty-t-apɛl] einsichtig gemacht. Zuerst lernt er [ty] als besondern Bedeutungsträger identifizieren, indem er der gleichen Silbe auch in andern Zusammenhängen begegnet: tu vois / tu viens / tu prends usw. Dann lernt er [apɛl] als besonderes Element unterscheiden, da es unverändert mit verschiedenen andern Lautgruppen in Verbindung tritt: mit *je m', tu t', il s', elle s'* usw.

In den ersten zehn Wochen des Unterrichts lernt der Schüler – natürlich nebst vielem andern – die mündlich oder schriftlich formulierten Fragen «Comment tu t'appelles?» und «Comment il/elle s'appelle?» verstehen, wie auch die entsprechenden Aussagen ohne das Fragewort «comment». Er muss aber keine dieser Äusserungen selber formulieren.

Was ist der Sinn dieses Vorgehens? Sollen die Schüler nicht sprechen lernen? Die Schüler sind durchaus fähig, schon in der ersten Französischstunde Äusserungen wie «je m'appelle . . .» nachzusprechen, auswendig zu lernen und auf Abruf zu reproduzieren. Sprechen ist aber etwas anderes. Wer spricht, reproduziert nicht auswendig gelernte Äusserungen, sondern bildet Äusserungen aufgrund der erworbenen Sprachfähigkeit.

Der Unterricht muss darauf ausgehen, beim Schüler die Sprachfähigkeit aufzubauen und zu entwickeln. Der Schüler muss also nicht einzelne Äusserungen sprechen lernen. Um einzelne Äusserungen sprechen zu können, muss er das System der Sprache erwerben, das ihm das Hervorbringen von Äusserungen erlaubt.

Das System des verbe pronominal mit den beiden pronoms conjoints vór dem Verb (je me, tu te usw.) ist ein Subsystem der französischen Sprache. Um einzelne Formen dieses Subsystems zu bilden, muss der Schüler das Subsystem in den wichtigsten Erscheinungen kennen. Der Lehrer gibt ihm die Gelegenheit, solche Subsysteme zu erwerben, indem er mit ihm spricht.

Das Vorgehen bedeutet eine beträchtliche Streckung des Lernprozesses. Was der Schüler im traditionellen Grammatik-Unterricht in wenigen Stunden sprechen lernen muss, hört er jetzt in zahlreichen Beispie-

len, verteilt auf viele Wochen, aus dem Munde des Lehrers, bis er selber so weit ist, die Struktur in eigenen Äusserungen zu verwenden.

Besucher vor Versuchsklassen, die nach unserem Konzept unterrichtet werden, haben gelegentlich die Frage gestellt, ob das Sprechen nicht zu lange aufgeschoben werde.

Vom Standpunkt des herkömmlichen Unterrichts aus gesehen, der von Anfang an auf das Sprechen tendiert und überhaupt Lernen und Sprechen gleichsetzt, ist die Frage verständlich. Vom Standpunkt unseres Konzeptes aus gesehen müsste man erwidern, dass die Frage falsch gestellt ist. Denn der Zeitpunkt, in dem der Schüler spricht, kann nicht willkürlich festgesetzt werden. Er spricht dann, wenn er die Lernerfahrungen gemacht hat, die ihm das Sprechen erlauben. Dabei brauchen nicht alle Schüler gleich lang, bis sie so weit sind.

Es ist nicht sinnvoll, Lernresultate zu verlangen, bevor Lernresultate vorliegen können. Wir verzichten darauf, einen Zeitpunkt festzusetzen, in dem eine bestimmte Struktur von allen Schülern beherrscht werden soll. Es ist wichtiger, dass der Lehrer im Unterricht immer wieder neue Lerngelegenheiten schafft, damit jeder die Lernerfahrungen machen kann, die er braucht.

Es ist natürlich, dass die Schüler nicht immer gleich weit sind. Für den Unterricht ist das kein Nachteil. Im Gegenteil: Die langsameren Schüler können von den schnelleren lernen. Der Lehrer ist somit nicht mehr der einzige Sprachvermittler. Er wird in dieser Funktion von den schnelleren Schülern der Klasse unterstützt.

Ist es nicht so, dass durch dieses Vorgehen recht viel Zeit verloren geht, bis der Schüler endlich zum Sprechen kommt?

Tatsächlich dauert es verhältnismässig lange, bis die Schüler etwas komplexere Strukturen sprechen können. Aber ist diese Zeit wirklich verloren? Sie ist dann verloren, wenn sie nicht für das Lernen genutzt wird. Das ist eine Frage des Lehrwerks. Das Lehrwerk muss so konstruiert sein, dass der Schüler ständig dazulernt, – dass seine Lernerfahrungen systematisch ausgebaut und erweitert werden. Wenn das der Fall ist, ist die Zeit, bis der Schüler spricht, nicht verloren. Denn in dieser Zeit geschieht gerade das Wesentliche: der Schüler lernt. Wir müssen uns von der Vorstellung befreien, dass Lernen immer sofort zu feststellbaren und kontrollierbaren Resultaten führen muss. Das Entscheidende sind die inneren geistigen Vorgänge und Operationen, die durch den Unterricht angeregt und in Gang gesetzt werden.

Ich möchte daher die These vertreten, dass die Schüler, die nach unserem Konzept unterrichtet werden, am Anfang vielleicht verhältnismässig viel Zeit brauchen, bis sie sich korrekt und fehlerfrei ausdrücken

können, dass das Lernen aber im gesamten solider und dauerhafter ist und dass die Schüler nach einer gewissen Zeit fliessender und gewandter sprechen, indem sie schneller und spontaner über das Gelernte verfügen.

Abgesehen davon hat das vorgeschlagene Vorgehen gegenüber andern Ansätzen wesentliche Vorteile, die besonders im Unterricht an der ungeteilten Primarschule ins Gewicht fallen dürften:

Erstens gelingt es, die Schüler optimal zu motivieren. Nach bisherigen Erfahrungen in Versuchsklassen lässt die Motivation im Laufe der ersten zwei Lernjahre kaum nach und ist am Ende des zweiten Lernjahres ebenso gut wie am Anfang.

Zweitens erlaubt das Vorgehen allen Schülern, am Unterricht teilzunehmen, indem sie durch den Unterricht weder überfordert, noch unterfordert werden. Der Unterricht hat daher kaum selektionierende Wirkung, sodass die Klasse nicht wie im herkömmlichen Unterricht nach wenigen Wochen oder Monaten in gute und schlechte Schülergruppen auseinanderfällt.

Drittens berücksichtigt der Unterricht die individuell verschiedenen Lernvoraussetzungen, indem der Unterricht primär Lerngelegenheiten schafft und nicht festsetzt, in welchem Zeitpunkt bestimmte Ziele erreicht sein müssen.

Spracherwerb im Unterricht

Das dargestellte didaktische Konzept geht davon aus, dass es eine spezifische Sprachlernbegabung gibt und dementsprechend auch spezifische Sprachlernprozesse. Der herkömmliche Fremdsprachunterricht ist oft mühsam, weil er die Eigengesetzlichkeit der sprachlichen Lernprozesse ignoriert und dem Schüler ein Lernparadigma aufzwingt, das dem Wesen der Sprache und des sprachlichen Lernens fremd ist. Die Sprache wird eher *gegen* die natürliche Sprachlernfähigkeit der Schüler als *mit* ihr gelehrt. Es geht im Unterricht m.E. darum, sich die natürliche Sprachlernfähigkeit der Schüler zunutze zu machen.

Die Sprachdidaktik unterscheidet zwischen Sprachlernen und Spracherwerb. Spracherwerb findet ausserhalb des Unterrichts statt, z. B. wenn das Kleinkind seine Muttersprache lernt oder wenn wir später in fremdsprachiger Umgebung durch den Umgang mit Anderssprachigen eine Zweitsprache erwerben.

Viele vertreten die Auffassung, dass Spracherwerb nur ausserhalb des Unterrichts vorkommt, dass im Unterricht nur Sprachlernen möglich ist. Als ehemalige Schüler wissen wir aber aus Erfahrung, dass wir in der

Fremdsprache dann besonders gute Fortschritte machten, wenn der Lehrer die Fremdsprache selber fliessend sprach. Es gibt den Spracherwerb auch im Unterricht.

Heute mehren sich die wissenschaftlichen Belege, dass Spracherwerb im Unterricht eine grössere Rolle spielt als das Sprachlernen. So meint S.D. KRASHEN (1980, 191), der Fremdsprachenunterricht habe vor allem die Aufgabe, die Schüler mit Spracherfahrung («intake») für den Spracherwerb zu versehen. Das ist auch der zentrale Gedanke des Konzepts, das ich vorgestellt habe.

Seminar für pädagogische Grundausbildung
CH 8000 Zürich

Hermann Wiggli

Literatur

Lehrwerke

CAPELLE, Janine et CAPELLE, Guy (1969): *La France en direct 1,* Paris, Librairie Hachette.

WIGGLI, Hermann und ZWEIDLER, Sibylle (1981): *Le hérisson 1,* Projekt A der Interkantonalen Lehrmittelzentrale, Lehrmittelverlag des Kantons Zürich.

Theoretische Grundlagen

HATCH, Evelyne (1980): «Second Language Acquisition – Avoiding the question», in Sacha W. Felix (ed.): *Second Language Development. Trends and Issues,* Tübingen, Gunter Narr Verlag.

KRASHEN, Stephen D. (1980): «Relating Theory and Practice in Adult Second Language Acquisition», in Sascha W. Felix (ed.): *Second Language Development. Trends and Issues,* Tübingen, Gunter Narr Verlag.

WIGGLI Hermann (1975): *Unterrichtskonzept,* 9 S. (unveröffentlicht).

WIGGLI, Hermann (1975): *Kommentar zum «Unterrichtskonzept»,* 18 S. (unveröffentlicht).

WIGGLI, Hermann (1976): «Das Lernziel der Kommunikationsfähigkeit im Fremdsprachenunterricht», in Gerhard Nickel (ed.): *Proceedings of the Fourth International Congress of Applied Linguistics,* Vol. 3, Stuttgart, Hochschulverlag.

Offizielle Publikationen

INTERKANTONALE LEHRMITTELZENTRALE (o.J.) (1976): *Konzept eines Französischlehrmittels für den Anfangsunterricht in der deutschen Schweiz. Französisch-Basislehrmittel,* Zürich, (unveröffentlicht).

SCHWEIZERISCHE KONFERENZ DER KANTONALEN ERZIEHUNGSDIREKTOREN (1974): *Bericht und Anträge zur Einführung und Koordination des Fremdsprachunterrichts in der obligatorischen Schulzeit,* Informationsbulletin 2a. Genf, Sekretariat EDK.

SCHWEIZERISCHE KONFERENZ DER KANTONALEN ERZIEHUNGSDIREKTOREN (1976a): *Empfehlungen und Beschlüsse betreffend Einführung, Reform und Koordination des Unterrichts in der zweiten Landessprache für alle Schüler während der obligatorischen Schulzeit,* Genf, Sekretariat EDK.

SCHWEIZERISCHE KONFERENZ DER KANTONALEN ERZIEHUNGSDIREKTOREN (1976b): Fremdsprachunterricht: *Unterrichtskonzept/Lehrwerkkonzept,* Informationsbulletin 7a, Genf, Sekretariat EDK.