

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

**Band:** - (1979)

**Heft:** 29: La conception et le rôle des matériels pédagogiques dans l'enseignement des langues secondes

**Artikel:** Gestaltung und Stellenwert der Lehrmaterialien im Fremdsprachenunterricht : Synthese des Kolloquiums

**Autor:** Wyler, Siegfried

**DOI:** <https://doi.org/10.5169/seals-977823>

### **Nutzungsbedingungen**

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften. 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. [Siehe Rechtliche Hinweise.](#)

### **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. [Voir Informations légales.](#)

### **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. [See Legal notice.](#)

**Download PDF:** 07.10.2024

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

## **Gestaltung und Stellenwert der Lehrmaterialien im Fremdsprachenunterricht: Synthese des Kolloquiums**

Siegfried Wyler, Hochschule St. Gallen für Wirtschafts- und Sozialwissenschaften und Kantonsschule St. Gallen

Die eingehende und umfassende dreitägige Diskussion neuerer Lehrwerke und ihres Stellenwertes im Unterricht war zunächst dadurch charakterisiert, dass sie auf zwei Ebenen geführt wurde: einerseits konzentrierte sich das Interesse auf das methodische Vorgehen und die zu wählenden didaktischen Massnahmen, andererseits auf die theoretischen Grundlagen einer zu wählenden Fremdsprachendidaktik. Diese Ausrichtung hatte nun zur Folge, dass die Diskussion der zu behandelnden Sache eher abstrakt, d. h. wenig anschaulich geführt wurde. Es wurde allerdings bald deutlich, dass diese Abstraktheit, das Verweisen auf Allgemeines anstelle des Speziellen, Beispielhaften innere Gründe hatte. Die Kluft zwischen prinzipiellen Überlegungen, allgemeinen Prinzipien der Methodik und Didaktik und den tatsächlich bestehenden Gegebenheiten, die u. a. bestimmt sind von lokalen, regionalen, nationalen, altersmässigen, lehrzielbestimmten Entscheidungen, z. T. auch von ausserschulischen Instanzen, schafft so vielfache und verschiedenartige Voraussetzungen, dass es äusserst schwierig ist, verbindliche Aussagen über die didaktischen Umsetzungen methodischer Grundsätze zu machen.

Dieser symptomatische Umstand führte denn dazu, dass die Erörterungen des Kolloquiums weniger Darlegungen einzelner Lektions- oder Unitypen oder Anwendungen von linguistischen Theorien darstellten, sondern vielmehr eigentliche Grundsatzdiskussionen waren. Hier zeigte sich nun aber im Verlauf der Verhandlungen doch mit einiger Deutlichkeit, dass in einer heute geführten Diskussion über Lehrwerke gegenüber den Voraussetzungen für die Erstellung von Lehrbüchern und zugehörigen Materialien und ihrem Stellenwert im Unterricht zur Zeit vor rund zehn Jahren eine stark veränderte Grundhaltung und das Hervortreten wesentlich andersartiger Prinzipien festzustellen ist.

In den Papers und den Diskussionen ist deutlich hervorgetreten, dass heute keine Lehrwerke mehr erarbeitet werden, die ausschliesslich oder auch nur vorwiegend auf Pattern/Strukturen und Pattern Drill oder totaler Language Immersion aufgebaut sind. Eine eindeutige Abkehr von einem Strukturalismus und Behaviorismus der vierziger und fünfziger Jahre ist unverkennbar. Aus den Ausführungen liess sich recht eigentlich heraus hören, dass Lehrwerke strikter behavioristisch-strukturalistischer Obser-

vanz geradezu mit Verachtung gestraft werden. Das trifft natürlich auch die audio-visuellen Lehrgänge. Man befindet sich heute offensichtlich in einer Phase der Abkehr von Errungenschaften, von denen man sich – vornehmlich unter dem amerikanischen Einfluss der unmittelbaren Nachkriegszeit – eine grössere Effizienz im modernsprachlichen Unterricht versprochen hatte, als dies mit den damals herkömmlichen Mitteln der Fall war. Heute wird deutlich, dass die Übernahme von Methoden und Instrumenten durch englische, französische und teilweise auch deutsche Autoren doch zu rasch und zu unreflektiert erfolgt war. Der angestrebte Erfolg hat sich offensichtlich nicht eingestellt. Ernüchternd wirkten ja ganz besonders die Ergebnisse eines auf Pattern Drill aufgebauten Sprachlaborunterrichts im Zuge der in Amerika und England durchgeführten mehrjährigen Evaluationen. (Siehe CILA Bulletin 1974/20: *Rôle et efficacité du Laboratoire de langues dans l'enseignement secondaire et universitaire.*)

Mit dieser Ernüchterung einher geht offensichtlich die Einsicht, dass die Beherrschung sprachlicher Fertigkeiten, sogenannter sprachlicher Skills noch nicht eigentliche Sprache darstellt. Die so erworbene „Sprache“ ist zu abhängig von Stimuli, die sie auslösen müssen. Treten die verlangten Stimuli nicht ein, so tritt anstelle der sprachlichen Aktion oder Interaktion die Ratlosigkeit des Sprechers, bzw. Hörers. Sicher dürfen die Einsichten Bloomfields, Skinners (um nur einige zu nennen) nicht einfach als unrichtig abgetan werden. Es ist nicht mehr wegzudenken, dass Stimulus und Response, Kodierung und Dekodierung wichtige Prozesse im Sprachgeschehen sind und als solche auch in einer Fremdsprachendidaktik ihren Platz finden müssen. Sie sind aber – das zeigt die Unbefriedigtheit der Lehrwerkautoren, der Lehrkräfte und wohl auch der Lernenden –, falls man sie zur ausschliesslichen Basis einer Didaktik macht, nicht in der Lage, Lehrwerke zu erzeugen, die Schüler und Lehrer genügend motivieren und eine befriedigende Effizienz erbringen. Strukturendrill und Stimulusbeantwortung kann wohl zu genormtem Sprachverhalten führen, es führt aber auf die Dauer kaum zu grosser Befriedigung beim Lernenden, weil sie ihn zu sehr auf das spezifische Lehrwerk einengen oder den Rahmen der Sprachmächtigkeit eng halten. Wo aber beim Sprachenlernen keine Freude dabei ist, da bleibt die Effizienz aus.

Es ergibt sich nun eine zwiespältige Situation, die sich auch im Kolloquium recht deutlich abzeichnete. Noam Chomskys Sprachtheorie wird zwar vielerorts mit Misstrauen begegnet und auch – sicher mit Recht – als nicht ohne weiteres in eine Fremdsprachendidaktik überführbar angesehen. Andererseits ist man sich aber vielleicht doch zu wenig klar darüber, dass es vor allem und in ganz hervorragendem Masse Chomsky's Theorie und die damit verbundene Einstellung zur Sprache schlechthin ist, die für

die heutige kritische Einstellung und für die teilweise Abkehr von einer Stimulus/Response und Strukturen-Drill-Grammatik verantwortlich ist. An die Stelle einer methodisch-didaktischen Auffassung, dass nur wieder erzeugbar sei, was einmal gelernt, bzw. gespeichert worden ist, ist eindeutig wieder die Auffassung getreten, dass Sprache – ist einmal ein Basissystem (auf irgendeine Weise) impersonalisiert – frei erzeugbar wird. Es ist auch folgerichtig, dass nur auf dieser Voraussetzung angenommen werden kann, ein Lernender könne in auftretenden Situationen in eine freie Kommunikation mit einem Gegenüber eintreten. Sprachhülsen, Klischees werden von den heutigen Autoren als leere Drillstrukturen abgelehnt. Ziel des heute angestrebten modernsprachlichen Unterrichts ist, den Lernenden zu befähigen, Rede und Widerrede zu erzeugen aus sprachlichen Elementen, die er sich nur bruchstückweise oder überhaupt nicht in gleichen oder verwandten Situationen angeeignet hat. Das heisst aber in andern Worten, dass eine solche Strategie oder Fremdsprachendidaktik das kreative Element, das im Sprachgeschehen wirksam wird, an zentraler Stelle eingesetzt oder voraussetzt. Hier hat wohl die Fremdsprachendidaktik auf ihre Weise Entwicklungen nachvollzogen, die die moderne Linguistik durchgemacht hat. Aufschlussreich waren in dieser Hinsicht etwa die Ausführungen von Herrn Brumfit und der von ihm verwendete Terminus „groping for language“.

Es wurde schon darauf hingewiesen, dass die Forderung einer „compétence de communication“ eine folgerichtige Reaktion auf die Oppositionen-Strukturen Phase darstellt. Doch darf dabei nicht übersehen werden, dass es bis heute keineswegs klar und eindeutig ist, was denn der Inhalt der sprachlichen Interaktionen, der Kommunikation sein soll. So lässt sich denn unter Kommunikation (ein Terminus, der Gefahr läuft zum Schlagwort zu werden) recht vieles und verschiedenartiges verstehen. Hier seien nur einige Inhalte von „Kommunikation“ angedeutet, wie sie im Rahmen des Kolloquiums verschiedentlich verstanden wurden: – ist Kommunikation sprachliches Aktivwerden in der Kleinstgruppe (Sprecher-Hörer) oder in irgendeiner Form der Gruppe? – ist Kommunikation beschränkt auf Alltagssituationen, was sich didaktisch dann oft als „Rollen-spiel/role playing“ darstellt? – ist Kommunikation ein Sprachhandeln zwischen Angehörigen sprachheterogener Gruppen, was die Kenntnis von entsprechenden „registers“ oder „niveaux de langue“ verlangt? – ist Kommunikation die Weitergabe von Information schlechthin, also auch sprachliche Aktivität hinsichtlich Lesen und Schreiben? – ist Kommunikation die Auseinandersetzung mit sozialen und kulturellen Inhalten der Zielsprache? – ist Kommunikation schliesslich auch die Metasprache im Unterricht selbst: das Sprechen über die Sprache und auch über das Sprachlernverfahren, die zu wählende Strategie (angesprochen unter dem Terminus „négociations“)? Welchen dieser Varianten von „Kommunika-

tion“ die einzelnen neueren didaktischen Ansätze folgen oder sich verpflichten, ist nicht ohne weiteres erkennbar. Gelegentlich kommt der Eindruck auf, Kommunikation bedeute mehr die Form des Sprechens von Person zu Person als eine klare Vorstellung von der inhaltlichen Seite des sprachlich Aktivwerdens.

Es ist nicht nur Noam Chomskys Reaktion (und jene der Vertreter seiner und verwandter Richtungen), die in der heutigen Fremdsprachendidaktik irgendwie ihren Niederschlag gefunden hat. Gegen den engen Strukturalismus wandten sich auch die Semiotiker, die generativen Semantiker, aber auch Leute wie Austin und Searle u. a. mit ihren Theorien von den Wörtern und den Sprechakten. Wie Sprechakte in eine Fremdsprachendidaktik eingebracht werden sollen, wann und wo und in welcher Weise, darüber gehen die Meinungen noch sehr stark auseinander. Die Schwierigkeit besteht vor allem darin, dass einerseits eine Gruppe von Sprechakten und ihr zugehöriger sprachlicher Apparat sich von selbst einstellen – möglicherweise durch Interferenz der Muttersprache –, eine zweite Gruppe wohl ausschnittsweise leicht in einen Lehrtext oder in Übungsteile eingebracht werden könnten, sich aber schliesslich eine dritte Gruppe syntaktisch-lexikalisch kaum oder gar nicht manifestiert. Zudem würden Lerneinheiten, die auf Sprechakten aufgebaut sind, wohl wenig spontan. Sie würden sich – aus ihrer didaktischen Absicht heraus – entfernen von authentischer Sprache, was heute ein allgemein anerkanntes Erfordernis des neusprachlichen Unterrichts ist. Greift man aber auf authentische, meist gesprochene Texte, um Sprechakte lehrhaft darzustellen, so stellen sich kaum vorauszusehende und nur schwer zu bewältigende Schwierigkeiten im Lernverfahren ein, die von der Problematik der muttersprachlichen gesprochenen Sprache („*langue parlée*“) herrühren. Auch ist bei der Sprechaktvermittlung die Gefahr der Klischeebildung nicht ganz von der Hand zu weisen. Im Bereich der Sprechaktlehre scheint noch alles im Fluss zu sein. Sicher muss auch die den Überlegungen Wunderlichs folgende Pragmatik in die Nähe der Sprechakttheorie gestellt werden. Sie will den Lernenden befähigen, mittels Sprache Situationen zu meistern, insbesondere Konfliktsituationen zu bewältigen. Sprachlich manifestiert sich diese Konfliktstrategie in vorwiegendem Masse als Sprechakte, die allerdings oft reich differenziert sind.

Obwohl das Kolloquium Ausführungen über Bedeutung und Didaktik nur verhältnismässig geringen Raum zugestand, wurde doch recht deutlich, dass den semantischen Realitäten im Fremdsprachenunterricht wieder eine wichtigere Stellung eingeräumt werden muss, als dies während längerer Zeit der Fall gewesen ist. Fragen der Bedeutung lassen sich nicht einfach in unkommentierte Wortlisten, „structures“ oder Bilder (Zeichnungen) verlegen. Howatt und Arcaini wiesen darauf hin, dass Bilder und

Morpheme Zeichen sind, die als Symbole ihre Deutung erfordern. Chomsky hat sich in den ‚Syntactic Structures‘ (1957) wohl auf die Syntax beschränkt, in seinem 10. Kapitel aber deutlich auf die Wichtigkeit der Semantik für das Verständnis eines Satzes, auf didaktischer Ebene möchten wir sagen: eines Textes, hingewiesen („To understand a sentence we must know much more than the analysis of this sentence on each linguistic level. We must also know the reference and the meaning of the morphemes or words of which it is composed, naturally, grammar cannot be expected to be of much help here. These notions form the subject matter for semantics.“ 104) Seit der Mitte der sechziger Jahre hat die Linguistik die Semantik zum zentralen Anliegen gemacht (Katz/Fodor 1964, Chomsky 1965). Erkenntnisse von Selektionsregeln, Kollokationen, Komponentenanalyse und Paraphrase haben Instrumente bereitgestellt, die es der Fremdsprachendidaktik ermöglichen, Inhalte von Morphemen und Syntagmen besser zu erfassen und für den Lernenden leichter erkennbar und lernbar zu machen. Wenn auch im Kolloquium nicht darauf verwiesen wurde, so muss doch auch hier erwähnt werden, dass die auf die Sprachinhaltsforschung zurückgehende Wortfeldtheorie der Sprachlehrdidaktik grosse Möglichkeiten eröffnet hat.

Im Zusammenhang mit den auf Semiotik und Semantik gründenden Überlegungen wurde im Verlauf des Kolloquiums klar, dass das Bild, bzw. die Zeichnung in Sprachlehrwerken keineswegs eine geklärte Stellung einnimmt. Bilder, Zeichnungen erfordern als Zeichen eine Dekodierung, wie sie die lexikalischen Zeichen ihrerseits auch erfordern. Dabei zeigt sich, dass die Dekodierung des Bildes nur über die Sprache möglich ist, was mit andern Worten heisst: auf der didaktischen, bzw. der Schülerebene erfolgt die Übersetzung/Dekodierung des ikonographischen Zeichens zunächst in die  $L_1$ , die ihrerseits wieder in die  $L_2$  übersetzt werden muss. Bekanntlich bringt jeder Übersetzungsvorgang aber einen Genauigkeitsverlust („loss of accuracy“) mit sich.

Ambiguität, Polysemie werden in der Sprache, in der Kommunikation ganz besonders, als störende Eigenschaften, z. T. gar als Fehlleistungen der Sprache betrachtet. Disambiguierung, das Ausschalten unerwünschter Bedeutungen ist jedoch bei Lehrzeichnungen in starkem Masse erforderlich. Andererseits sollen Bilder eine Unterrichtshilfe sein. Ihr Einsatz, ihre Erforderlichkeit kann wohl nur von Fall zu Fall festgelegt werden. Sie als zentrales oder gar unabdingbares Element der Fremdsprachendidaktik anzusprechen wäre verfehlt. Bevor sie zum Einsatz kommen, sind grundlegende und zahlreiche Abklärungen hinsichtlich der Dekodierungsmöglichkeiten der Bilder erforderlich.

Eine etwas andere Stellung nimmt allerdings das Bild in der Pragmatik ein: dort dient es vor allem der Evozierung sprachlicher Äusserung

schlechthin und der Einordnung dieser Äusserung in ein Sozialverhalten. Hier wollen Bilder nicht Rede im Hinblick auf Strukturen, Morphemgruppen, Sprechakte, usw. steuern. In der Pragmatik kann man im Gegensatz zum in vielen Lehrwerken auftauchenden „Steuerungsbild“ vom „emanzipierten Bild“ sprechen. Dementsprechend treten Bilder in der Pragmatik weniger als Zeichnungen, sondern eher als Photos oder Reproduktionen auf.

Es soll hier nochmals auf Chomsky zurückgegriffen werden. Chomskys Theorien wurden entwickelt an der Muttersprache, insbesondere an der in Amerika gesprochenen Form des Englischen. Wie allgemein bekannt ist, erhoben Chomsky und die Generativisten den Anspruch, wenn einmal genügend Untersuchungen vorliegen, bis zu einer „Universal Grammar“ vorstossen zu können. Diese Überlegung birgt in sich, dass eine  $L_1$  und eine  $L_2$  und . . . eine  $L_n$  nicht fundamental voneinander verschieden sein können. Aus dieser Ansicht heraus lässt sich auch verstehen, dass die heutige Didaktik das Heranziehen der Muttersprache im fremdsprachlichen Unterricht weniger schroff ablehnt, als dies in der Structure/Pattern Drill Phase, aber auch schon beim Aufkommen der „direkten Methode“ der Fall war. (Frühere Grammatiken lehnten die Muttersprache aus sehr verschiedenen Motiven heraus ab: praktische, weil der Verfasser einsprachig war / ökonomische, weil der Absatzbereich des Lehrbuches grösser war, psychologische, weil das Rückgreifen auf die Muttersprache das Übersetzen förderte und die Flüssigkeit in der  $L_2$  hemmte, usw.) Howatt hat allerdings klargestellt, dass der Erwerb einer  $L_1$  („language acquisition“) und einer  $L_2$  („language learning“) grundsätzlich verschiedene Vorgänge sind. Beide Vorgänge spielen sich aber an Sprachen ab, die ihrerseits beschrieben werden können mit einer „universal grammar“ und „accidental properties“. Es scheint sich heute eine Haltung abzuzeichnen, die anerkennt, dass im Unterricht einer  $L_2$  von der  $L_1$  schon wesentliche Vorarbeit geleistet worden ist, die einerseits vorausgesetzt, andererseits zur Erleichterung oder zur Erreichung grösserer Genauigkeit („accuracy“) herangezogen werden kann. Die negative Einstellung zur Muttersprache als Verursacherin von Interferenzen ist in den Hintergrund gerückt worden. Eine einheitliche Einstellung zur Mitverwendung der  $L_1$  lässt sich allerdings zur Zeit kaum erkennen. Die kontrastive Grammatik als Fremdsprachenmethode wurde in diesem Kolloquium kaum explizit angesprochen. Eine entscheidende Rolle käme natürlich der Muttersprache in einer kontrastiv konzipierten pädagogischen Grammatik zu.

Im Kolloquium wurde darauf hingewiesen, dass sich vor allem in den Vereinigten Staaten, aber auch in Grossbritannien und in Frankreich der moderne Fremdsprachenunterricht in einer Krise befinde. Diese Krise ist wohl identisch mit der Ernüchterung, die sich eingestellt hat, weil der

Optimismus und die Erwartungen, die man in bestimmte Methoden und Medien gesetzt hatte, sich nicht oder doch nur in geringem Masse erfüllt haben. Frühe Anzeichen dieser Ernüchterung waren die ersten publizierten Ergebnisse von Effizienztests beim Sprachlaborunterricht (vgl. Schödel, A. / Stille, O. (1973): *Tonträger und Sprachlabor im Englischunterricht*, Frankfurt/M., Hirschgraben.) Allerdings darf in diesem Zusammenhang nicht ganz übersehen werden, dass in den genannten Ländern und anderswo die angesprochenen Methoden und Hilfsmittel nicht immer klug, wohl aber oft zu einseitig und extrem eingesetzt worden sind. Auch sind es Länder, die – in bezug auf Massenverbreitung moderner Fremdsprachen – nur eine schwache Fremdsprachentradition aufweisen. Die Feststellung einer Krise im Unterricht moderner Fremdsprachen liesse sich in bezug auf die schweizerischen Verhältnisse, aber auch auf gewisse Ostländer oder auch auf Deutschland wohl kaum machen, wenn man auch einräumen muss, dass gewisse Sprachen wie z. B. das Französische zugunsten des Englischen oder auch des Russischen an Boden verlieren. Doch dies sind nicht oder nicht nur Fragen der Methoden.

Was als Krise angesprochen wurde, ist aber wohl auch gleichzusetzen mit dem Unbefriedigtsein über die Inhalte des Fremdsprachenunterrichts, das verbreitet festgestellt werden kann. Hier sind die Lehrbücher entscheidend mitbeteiligt. Fremdsprachenunterricht als Beherrschung von ‚skills‘, die in sozialen Interaktionen zum Einsatz gebracht werden sollen, lässt schliesslich im Lernenden und im Lehrenden eine Leere zurück. Die anfängliche Motivation klingt rasch ab. Diese angelernte Sprache vermag wohl auch nicht den Lernenden später in eine Lage zu versetzen, die er tatsächlich sprachlich meistern kann. Zwischen schulmässigen sprachlichen Interaktionen und Wirklichkeit klafft eine grosse Lücke. Zudem scheint ein Sprachunterricht, der sich vornehmlich auf die Impersonalisierung von Strukturen und Morphemgruppen ausrichtet, dem menschlichen Drang nach Selbstaussdruck, nach Selbstidentifikation in einem Idiom entgegenzustehen. Sprechen in eingeübten Strukturen entspricht nicht dem Humanum, es ist letztlich in seiner Art ein restringierter Kode. Schon die Karthesianer und Humboldt, in neuerer Zeit Chomsky, haben dargelegt, dass die menschliche Sprache als Charakteristikum aufweist, dass sich aus einer begrenzten Zahl von „items“ eine unbegrenzte Zahl von Kombinationen oder Syntagmen erzeugen lässt. Auch berücksichtigt eine Methode, die fast ausschliesslich Strukturen und inhaltlich fixierte Kollokationen einübt, kaum die eigenartige und irgendwie wunderbare Tatsache, dass auch von den bestehenden Normen abweichende Syntagmen lange sinnvoll bleiben und dass jeder Satz, jede Wortgruppe und auch jedes sinntragende Wort in jeder Situation eine neue, spezifische Dekodierung erfordern, – was auch in fast allen Fällen gelingt.



Es deuten sich heute Sprachdidaktiken an, die weit über eine einfache situationsgebundene Kommunikation hinausreichende Lehr- und Lernziele beinhalten. Es darf hier noch einmal auf Hallidays Ausspruch von „language as something about“ hingewiesen werden. Es wird heute vielfach gefordert, dass das Nur-Sprachliche zurückzutreten habe und dass Inhalte die dominierenden Elemente im modernen Fremdsprachenunterricht sein sollten: kognitive und soziale Erfahrungen vor allem, möglicherweise aber auch sprach-systematisches Wissen. Ich verweise hier etwa auf das von Coste erwähnte Modell von J. Rogers in Hawaii: „Die sieben A“. Lehrwerke sollen über die kommunikative Kompetenz hinausführen, etwa wie es von Piepho und Wilkins formuliert wurde: sie müssen hinführen zur „kommunikativen Kompetenz“, dann zur „notionalen Kompetenz“ und schliesslich zur „linguistischen Kompetenz“. Das kann allerdings nur erreicht werden in einem Unterricht, der sich in bestimmte, voneinander verschiedene Phasen aufgliedert. Das heisst wiederum, dass zu verschiedenen Zeiten und mit verschiedenen Schülern verschiedene sprachliche Kompetenzen anvisiert werden. Dementsprechend sind auch die Lehrwerke gestaltet. Die Vorstellung, dass Lehrwerke, wie etwa viele der audio-visuellen Lehrgänge, sich an ein allgemeines, unspezifiziertes Publikum wenden können, ist der Auffassung gewichen, dass Lehrwerke sich nur an ein spezifisches Zielpublikum richten müssen.

Damit nähert sich aber – wie mir persönlich scheint – die Fremdsprachendidaktik wieder mehr dem „traditionellen, europäischen Fremdsprachenunterricht“, wie er vor dem Aufkommen des Strukturalismus bestand. Diese Annäherung will allerdings nicht heissen, dass eine heutige Didaktik einfach, gewissermassen als Reaktion, eine alte und teilweise auch veraltete Methodik und Didaktik wieder aufgreife. Wieder in den Vordergrund treten inhaltsbetonte Lehrgänge, die implizit, weniger explizit, Sprechakte und Sozialverhalten mitbeinhalten. Bei der didaktischen Präsentation und Umsetzung spielt wohl der gelegentlich erwähnte „truc pédagogique“ eine wesentliche Rolle. Zu diesem Erbgut treten aber, als neuere Errungenschaften, Erkenntnisse der Psycholinguistik, der Soziolinguistik („registers“), der Gruppendynamik, der Semiotik und der Semantik, der Sprechakttheorie, der Textanalyse (Discourse Analysis), usw. usw. . . Wie eine zukünftige Fremdsprachendidaktik aussehen wird, lässt sich wohl heute nur andeutungsweise erkennen. Es ist auch sehr wohl möglich, und dies ganz besonders bei der pluralistischen Ausgangslage, dass es nie eine unitarische moderne Fremdsprachendidaktik geben wird. Und das ist vielleicht doch eher ein Glück als ein Unglück.

Ein ganz wesentliches Moment, das zur heutigen Fremdsprachendidaktik hinzugekommen ist, ist die neue Einstellung zum jungen, heranwachsenden Menschen und zum Mitmenschen schlechthin. An die Stelle

des Anordnens und des normativen Entscheidens ist das Gespräch, die eigentliche Kommunikation und die Mitsprache getreten. Das zeichnet sich in der Fremdsprachendidaktik darin ab, dass Stoffe und Lernstrategien mit den Lernenden besprochen werden und den Anliegen der Lernenden vermehrt Aufmerksamkeit geschenkt wird. Die Lehrwerke haben in ihrer Gestaltung darauf Rücksicht zu nehmen und sie müssen mithelfen, die notwendigen Voraussetzungen zu schaffen (z. B. Auswahlangebot von Stoffen, Themen, usw.). Das Moment der Mitsprache und des Mitentscheidens der Lernenden ist von ungeheurer Bedeutung, denn Mitsprache und Mitentscheiden schaffen Motivation, Motivation erzeugt Erfolg, Erfolg erzeugt wiederum Erfolg. Auch das ist eine „spirale miraculeuse“, die vielleicht den Lernprozess verständlicher macht, auch wenn sie ihn nicht erklären kann.

Im Kolloquium selbst wurde der Frage des Stellenwertes des Lehrbuches sehr wenig Beachtung geschenkt, obwohl sie gelegentlich gestreift wurde. Ich möchte sie hier abschliessend aufwerfen und in einer ganz bestimmten Richtung beantworten. Die heute anvisierten Lehrwerke sind grundsätzlich auf Kommunikation, sei es im engern oder im weitern Sinne, ausgerichtet. Zudem wollen sie ausdrücklich schülerorientiert sein. Sie erfordern aber, um dies sein zu können, im Gegensatz zu den vorwiegend auf dem Strukturalismus/Behaviorismus aufgebauten Lehrwerken, vermehrt die starke Lehrerpersönlichkeit. Letztlich hängt viel, wohl der Erfolg überhaupt, vom Lehrerverhalten ab. Dabei ist es nicht nur die fundierte Sachkenntnis des Lehrers, sondern neben seiner persönlichen, auch emotionale Vertrautheit mit der zu lehrenden Sprache ganz wesentlich seine psychologischen, seine menschlichen Fähigkeiten und die Fähigkeit zur Führung. Der Lehrer muss der „Künstler“ sein, der sprachliche Probleme „easy“ macht, das heisst er muss die Probleme einsichtbar, verstehbar, transparent machen. Dann werden sie lernbar, „leicht“ zu bewältigen, dann führen sie zum Erfolg und helfen, die folgenden Erfolge einzuleiten. Es sind die Lehrer, die letztlich durch ihre eigene Einstellung zu einem Lehrwerk entscheiden, ob der Lernende bereit ist, auf dieses Lehrwerk einzutreten oder nicht. Es wurde im Kolloquium auch darauf hingewiesen, dass ein Lehrwerk nicht den ganzen Gang des Lehrprozesses lückenlos festlegen darf. Es muss Lakunen enthalten, die der Imagination und der Gestaltungskraft des Lehrers Spielraum lassen.

Wenn wir so den Stellenwert des Lehrbuches oder des Lehrwerkes etwas genauer abgrenzen wollen, so lässt sich sagen, dass heute im Dreieck Lehrer – Schüler – Lehrwerk den Lehrern und den Schülern wichtigere Rollen zugeteilt werden, als Lehrwerke es taten, die alles festlegten und wenig Freiheit für Lehrer und Schüler übrig liessen. Für die Zukunft möchte ich persönlich es gerne sehen, wenn das Lehrwerk noch eine ge-

ringere Rolle im Lehrganzen spielte, die Schüler und die Lehrer eine noch dominierendere Rolle übernehmen. Denn letztlich ist das Verhältnis von Lehrer zu Schüler und von Schüler zu Lehrer vielleicht doch wesentlicher und für den Lehr- und Lernerfolg entscheidender als diese oder jene Didaktik, diese oder jene Methode.

In einer Hinsicht ist das Lehrwerk selbst allerdings von entscheidender Bedeutung, wie dies ganz besonders von Capelle hervorgehoben wurde: das Lehrwerk und die neu erscheinenden Lehrwerke fordern den Lehrer zur Auseinandersetzung mit ihnen heraus. Sie sind so eigentliche Instrumente der Weiterbildung, der „*éducation permanente*“, gelegentlich sogar die einzig tatsächlich praktizierte Weiterbildung. Diese kritische Begegnung mit neuen Lehrwerken, neuen Tendenzen und Problemstellungen, neuen Erscheinungen der angewandten Sprachwissenschaft und der Pädagogik sind aber auch ein echter Beitrag zur Formung souveräner Lehrerpersönlichkeiten.

Als Lehrwerke, die unter die erwähnten Kategorien und Tendenzen fallen, können u. a. genannt werden:

**strukturell-behavioristisch:** *Bonjour Line, Voix et Images de France* (CREDIF), *Present-day English* (Candlin), erste Bände (und Tonbänder) *New Concept English* (Alexander), z. T. *Success with English* (Broughton)

**funktional-intentional:** *English by Objectives* (Ferguson), *Deutsch durch Lernziele* (Ferguson); *Starting Strategies* (Freebairn), *Strategies* (Abbs u. a.)

**sprechaktbezogen:** *Topic English* (Harrison u. a.), *Say what you mean in English* (Andrews)

**inhaltlich-kulturell betont:** *La France en Direct* (Capelle), *Salut*, Ausgabe B (Barrera-Vidal), z. T. *English, of Course* (vermischt mit strukturell-intentionalen Teilen) (SABE 1977)

Selon une formule nouvelle,

la Commission interuniversitaire suisse de linguistique appliquée (CILA)  
organise, du 24 septembre au 5 octobre 1979, à l'Université de Neuchâtel  
un cours intitulé

**L'enseignement des langues étrangères  
à la lumière des techniques nouvelles;  
comment développer la compétence de  
communication**

Après un petit nombre d'exposés théoriques permettant de faire le point sur les domaines fondamentaux de l'enseignement des langues, les stagiaires élaboreront des unités didactiques variées à partir de documents produits par les media. Ce travail de groupe (30 h. à l'horaire) sera dirigé en permanence par un spécialiste du domaine théorique, un animateur pédagogique et un technicien, afin d'éviter toute rupture entre la théorie et la pratique. En outre, plusieurs heures seront réservées aux rencontres entre participants, à l'échange d'expériences et à des entretiens avec les conférenciers.

Langues d'enseignement: français, allemand, anglais.

Inscriptions et renseignements:

Centre de perfectionnement  
professionnel des professeurs  
de l'enseignement secondaire  
Guggistrasse 7  
6000 Lucerne 4

ou

M. René Jeanneret  
Directeur du cours CILA 11  
Centre de linguistique appliquée  
Université  
CH 2000 Neuchâtel