

Basler Versuche mit audiovisuellem Französischunterricht

Autor(en): **Hauri, Helen**

Objektyp: **Article**

Zeitschrift: **Schweizer Schule**

Band (Jahr): **57 (1970)**

Heft 2

PDF erstellt am: **28.07.2024**

Persistenter Link: <https://doi.org/10.5169/seals-527713>

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Inhalten der Zeitschriften. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern. Die auf der Plattform e-periodica veröffentlichten Dokumente stehen für nicht-kommerzielle Zwecke in Lehre und Forschung sowie für die private Nutzung frei zur Verfügung. Einzelne Dateien oder Ausdrucke aus diesem Angebot können zusammen mit diesen Nutzungsbedingungen und den korrekten Herkunftsbezeichnungen weitergegeben werden. Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. Die systematische Speicherung von Teilen des elektronischen Angebots auf anderen Servern bedarf ebenfalls des schriftlichen Einverständnisses der Rechteinhaber.

Haftungsausschluss

Alle Angaben erfolgen ohne Gewähr für Vollständigkeit oder Richtigkeit. Es wird keine Haftung übernommen für Schäden durch die Verwendung von Informationen aus diesem Online-Angebot oder durch das Fehlen von Informationen. Dies gilt auch für Inhalte Dritter, die über dieses Angebot zugänglich sind.

auf ein weitverbreitetes Mißverständnis hinzuweisen:

Ein zutreffendes Bild von der Welt, bzw. ein «Weltbild» ist weder einem Medium allein, noch allen gemeinsam zu entnehmen. Weltaneignung und Weltdeutung vollziehen sich nicht durch das bloße Perzipieren. Das Fernsehen bietet in der Regel lediglich das Material an, dessen bewußte Verarbeitung in Gespräch und eigenem Nachdenken erst aus der Summe ungeordneter Bilder von der Welt ein «Weltbild» formt. Wenn es nicht in diesem Sinne zur Aneignung und Deutung kommt, bewirkt das Fernsehen wie alle Massenmedien — ob sie es beabsichtigen oder nicht — mit den vermittelten Gedanken, Klängen und Bildern nur eine riesenhafte Diffusion, in der das Diabolische wörtliche Bedeutung gewinnt, weil alle Werte, alles Wissen, alle Sinnzusammenhänge durcheinandergeworfen scheinen.

Screen Education und Medienerziehung sind keine Unternehmungen für den heutigen Tag. Die Prognosen der Techniker verwei-

sen uns darauf, daß der Umfang der Medien und ihrer Wirkungen, daß die Anzahl neu auszuwählender Kanäle mit jedem weiteren Jahr ansteigen wird.

In Den Haag beispielsweise können heute bereits 13 europäische Fernsehprogramme empfangen werden. Unser Thema ist also ein Thema der Zukunft. Auch für es gilt, daß man Bildung heute verstehen muß als eine Ausstattung zum Verhalten im anbrechenden 21. Jahrhundert.

Erzieher erhoffen sich als Ziel ihrer Bemühung nicht den ethisch funktionierenden Automaten, sondern Menschen, die frei des Erkennens, Urteilens und Entscheidens fähig sind. Ich kann mir den verhaltenen pädagogischen Optimismus nicht versagen, der mich hoffen läßt, daß es auch möglich sein müßte, die Menschen kommender Generationen fähiger zu machen, mit jenen technischen Mitteln menschlicher umzugehen, als es uns gelingt, die wir sie zu unseren Lebzeiten haben entstehen sehen.

Basler Versuche mit audiovisuellem Französischunterricht*

Helen Hauri

An einer Tagung des Comité de l'enseignement général et technique des Europarates im Sommer 1963 in Stockholm auf audio-visuellen Fremdsprachenunterricht aufmerksam geworden, besuchte ich im Frühjahr 1964 in Paris einen dreiwöchigen «Stage de spécialisation pour l'emploi des méthodes et des techniques audio-visuelles» des C.R.E. D.I.F. (Centre de Recherches et d'Etudes pour la Diffusion du Français, Saint-Cloud). Es handelte sich dabei vor allem um eine theoretische und praktische Einführung in VOIX ET IMAGES DE FRANCE (VIF) (méthode rapide pour adultes). Am Rande gestreift wurde auch BONJOUR LINE (BL), die «méthode d'enseignement du français aux

enfants étrangers de 8 à 11 ans», wovon damals erst der erste Teil vorlag.

Die unbefriedigenden Ergebnisse unseres traditionellen Französischunterrichts veranlaßten mich, unmittelbar nach dem Kurs einen Versuch in einer 1. Klasse der Mädchenrealschule (5. Schuljahr) (1) zu beginnen. Ich schwankte zwischen VOIX ET IMAGES DE FRANCE und BONJOUR LINE. Es war mir klar, daß VIF an der obern Grenze dessen liegt, was Realschülerinnen zugemutet werden kann. Inhaltlich sind die Dialoge mit ganz wenigen Ausnahmen (ein paar karikaturistische Szenen) jedoch durchaus dem

1) Die Basler Realschule entspricht der bernischen und ostschweizerischen Sekundarschule. Gegen 30 % der Schüler treten nach der 4. Primarklasse in ein Gymnasium über, die Realschule nimmt ca. 40 % auf, der Rest tritt in die Sekundarschule und die Sonderschule über.

* Ausschnitte aus einem Artikel, erschienen im Bulletin CILA Nr. 8, Neuchâtel 1969. (Entnommen den «Glarner Schulmitteilungen».)

Verständnis zehn- bis elfjähriger Stadtkinder angemessen. Schließlich entschied ich mich für VIF, weil darin der Übergang zum Schreiben und Lesen bereits ersichtlich war, während der erste Teil von BL ausschließlich für den mündlichen Unterricht konzipiert ist. Einen zweiten Versuch mit demselben Lehrgang unternahm ich 1966. Daneben beschäftigte ich mich für die Einführungskurse in die Methodik des audio-visuellen Unterrichts eingehend mit BL. 1966 setzten an der Mädchenrealschule Versuche mit diesem kindertümlichen Lehrgang ein. Der zweite Versuch mit VIF, das Vorliegen des 2. und 3. Teils von BL, sowie die sehr positive Reaktion der zwölfjährigen Sekundarschülerinnen auf BL brachten mich zur Überzeugung, daß auch für die Realstufe BL geeigneter sei als VIF.

1968 hätte ich an unserer Schule einen Versuch mit BL begonnen, wenn nicht im Winter 1967 bei Hachette FRERE JACQUES (FJ) eine neue «méthode de langage pour enfants», geschaffen vom B.E.L.C. (Bureau de l'enseignement de la langue et civilisation françaises), erschienen wäre, die mir eines Versuchs wert schien. Anstelle des Stehfilms bedient sie sich der Figurinen auf der Moltonwand.

Schülerzahl

34 Zehn- bis Elfjährige saßen in meiner ersten Versuchsklasse (2), eine zu große Zahl, wenn man bedenkt, daß in der Phase der Einprägung jede Schülerin jede Sequenz mindestens einmal, besser aber mehrmals wiederholen sollte. Die beiden spätern Versuchsklassen zählten 31 Schülerinnen. Die geringe Differenz machte sich schon angenehm bemerkbar. Generell möchte ich sagen, daß bei audio-visuellem Anfängerunterricht die Schülerzahl 30 nicht überschreiten sollte. Ideal sind Klassen von 22 bis 24 Schüler, wie sie an den Basler Sekundarschulen die Regel sind.

Zahl und Dauer der Lektionen

4 Wochenstunden zu 45 oder 50 Minuten standen mir beim ersten Versuch zur Verfügung; in einer Stunde war jeweilen nur die halbe Klasse anwesend, was vor allem der

Phase der mémorisation zugute kam. Solange der Unterricht rein mündlich bleibt (bei den Versuchen in der Realschule ein halbes Jahr, in der Sekundarschule ein ganzes Jahr), sind die Lektionen von 45 bis 50 Minuten zu lang. Nach 25 bis 30 Minuten treten Ermüdungserscheinungen auf, die sich darin äußern, daß die Kinder nicht mehr richtig perzipieren und damit auch nicht mehr korrekt reproduzieren, daß Analogieschlüsse, die am Anfang der Lektion fast spielend gezogen werden, plötzlich nicht mehr funktionieren. Eine audio-visuelle Methode stellt eben gewaltige Ansprüche an das Konzentrationsvermögen der Kinder. Sie fördert das Konzentrationsvermögen aber gleichzeitig auch. Wenn die Lektionsdauer 25 bis 30 Minuten nicht überschreiten sollte, so müssen sich dafür die Lektionen in kürzern Intervallen folgen, damit Klang und Strukturen haften bleiben. Jeden Tag mindestens einmal sollte die neue Sprache ans Ohr des Kindes dringen und vom Kind reproduziert werden.

Methodisches Vorgehen

Nicht ganz ohne Bedenken verzichtete ich beim ersten Versuch auf eine phonetische Vorbereitung und warf meine Schülerinnen von der ersten Stunde an mit dem ersten Sketch ins tiefe Wasser. Mit drei bis vier Ausnahmen perzipierten und reproduzierten die Kinder den Klang erstaunlich gut: ein Beweis, daß das kindliche Ohr eben noch feiner, die Artikulationswerkzeuge geschmeidiger sind als beim Pubertierenden oder gar beim Erwachsenen. Allerdings geht bei wenigen die Feinheit des Gehörs so weit, daß sie den Unterschied nahe verwandter Laute, etwa deutsches b in «beben» und französisches b in «bébé» ohne besonderen Hinweis hören und reproduzieren. In allen meinen Versuchsklassen haben die stimmhaften Konsonanten die größte Mühe bereitet. ô und a werden nicht immer klar unterschieden; am Wortende ô anstelle von o gesprochen (manteau — mâto). Als typische Interferenz der Muttersprache ist z anstelle von s am Wortanfang zu betrachten. Mit fast traumwandlerischer Sicherheit aber erfaßten und reproduzierten die Kinder von der ersten Stunde an Intonation und Rhythmus.

Heute empfehle ich in den Methodikkursen den Verzicht auf einen phonetischen Vor-

2) Normalzahl für Real- und progymnasiale Klassen: 32

kurs: die correction phonétique soll dort, wo sie sich als nötig erweist, eingeflochten werden.

Konsequent habe ich die Weisung des C.R.E.D.I.F. befolgt, eine Sequenz vom Band wiederholen zu lassen, bis sie akustisch richtig erfaßt war, und selbst nur mit den Lippen mitzusprechen. Es ist für die Kinder eine große Hilfe, wenn sie durch dieses Mit-artikulieren sehen, wie ein Laut gebildet wird. Die Gefahr, daß der Lehrer beim Wiederholen in einen accent d'insistance verfällt, ist groß: die falsche Intonation schnappen die Kinder mit Sicherheit auf. Die Versuchung, selbst zu wiederholen, ist gerade für den mit den Apparaturen noch nicht ganz vertrauten Lehrer groß: er scheut es, ein kurzes Stück zurückzuspulen aus Angst, nicht den richtigen Einsatz zu treffen.

Strikte habe ich mich beim methodischen Vorgehen an die vier vom C.R.E.D.I.F. vorgeschriebenen Phasen gehalten.

a) *présentation*: zweimalige Vorführung von Bild und Ton, wobei ich die Dialoge und längeren mécanismes in 2 bis 3 Abschnitte unterteilte, um die Kinder nicht mit zu viel Unbekanntem auf einmal zu erdrücken und mich in einer Lektion nicht auf eine Phase beschränken zu müssen. Meine Zehn- und Elfjährigen erfaßten spontan Bedeutung und Zusammenhang der Bilder, so daß sich eine vorausgehende Darbietung der Szene ohne Ton mit gewissen Erklärungen in der Muttersprache, wie sie der C.R.E.D.I.F. für BL empfiehlt, erübrigte. In der Sekundarschule dagegen zeigen wir zunächst nur den Film und lassen die Schüler in der Muttersprache erzählen, was vorgeht, um ganz sicher zu sein, daß ihre Phantasie nicht durch irgendeine Nebensächlichkeit auf Irrwege gerät.

b) *explication*: die Erklärung erfolgt durch Zeigen mit dem Lichtzeiger, durch Mimik, durch Nachahmung der Handlung, durch bereits bekannte französische Wendungen, ab und zu durch eine Skizze an der Wandtafel. Nur in ganz seltenen Fällen, bei Begriffen, die den Kindern fremd sind, etwa «concierge», «métro», muß die Muttersprache herangezogen werden. Durch französische Fragen wird sofort kontrolliert, ob die Kinder den Sinn begriffen haben.

c) Die Phase der mémorisation ist in großen Klassen zeitraubend, es muß Schlag auf Schlag gehen, damit überhaupt alle dran-

kommen. Vom Chorsprechen halte ich nicht viel. Die Gefahr des Schleppens ist groß; die Schwachen drücken sich zu leicht. Überraschender war es für mich, daß nicht nur die zehnjährigen Realschülerinnen, sondern auch die zwölf- bis dreizehnjährigen Sekundarschülerinnen des Wiederholens nie müde werden, sie berauschen sich gewissermaßen an dem neuen Klang, was sich auch darin zeigt, daß sie zu Hause die neuerworbenen Wendungen immer wieder vor sich hin sagen. Bei einzelnen Schülern mag die Freude am reinen Nachsprechen allerdings auch auf Denkträgheit zurückzuführen sein. d) Während die drei ersten Phasen vom Lehrer vor allem Selbstdisziplin, Konsequenz und Unnachgiebigkeit bei der phonetischen Korrektur verlangen, erfordert die *exploitation* ein erkleckliches Maß an Phantasie. Ich halte mich auch dabei an die Schritte, die der C.R.E.D.I.F. empfiehlt: Wiederfinden des Dialogs ohne Band anhand der Bilder, Aufführen des Dialogs mit verteilten Rollen. Hier bleiben nun, wie mir verschiedene Schulbesuche anlässlich des Stage des Europarates in Reading (GB) im April 1967 zeigten, viele Lehrer stehen. Die Schüler können die neuerworbenen Wendungen nur im einmal gegebenen Zusammenhang reproduzieren, nicht aber auf analoge Situationen übertragen: die Sprache wird also nicht zum wahren Kommunikationsmittel. Einen ersten Schritt über das bloße Reproduzieren hinaus tun wir, indem wir einzelne Bilder auswerten, Fragen dazu stellen oder noch besser, die Kinder einander Fragen stellen lassen. Dann aber gilt es, sich von der gegebenen Szene zu befreien und die neuen Strukturen auf den Lebensbereich der Kinder zu übertragen. Wichtig ist, daß sich dabei die Kinder auch immer wieder in die Rolle des Fragenden versetzen und nicht stets die Befragten bleiben.

Es ist eine glückliche Idee, daß in FJ am Ende einer Lektion eine Reihe von Aussagesätzen gegeben werden mit der Anweisung: «Trouvez la question».

Die Kinder eignen sich die neuen Vokabeln und Strukturen erstaunlich rasch an, obwohl es ja kein Wörterlernen im herkömmlichen Sinne mehr gibt. Dadurch, daß zwei Wahrnehmungsorgane, Ohr und Auge, gleichzeitig angesprochen werden, wird der Einprägungsprozeß wesentlich beschleunigt. Da

jede Wendung an eine bestimmte bildhafte Situation gebunden ist, bleibt sie auch viel eher im Gedächtnis haften als reine Wörterlisten. Eine vergessene Wendung läßt sich meist mit Hilfe des Bildes oder mit einer Andeutung auf die entsprechende Situation wieder ins Bewußtsein zurückrufen.

Vergleich BL und FJ

Die sehr kindertümlichen Szenen in FJ sind kürzer als bei BL. Anstelle des Stehfilms treten hier die weißen Figurinen, die der Lehrer synchron mit dem Ablauf des Dialogs auf die dunkelblaue Moltonwand zu bringen hat. Dies ist einerseits eine Erleichterung, andererseits eine gewisse Erschwerung für den Lehrer. Eine Erleichterung insofern, als er nicht zwei Apparate zu bedienen hat (was technisch weniger begabte Lehrer bei den C.R.E.D.I.F.-Lehrgängen oft abschreckt), eine Erschwerung, weil der Lehrer vor der Stunde die Figurinen in der richtigen Reihenfolge bereitlegen muß und das synchrone Anheften an die Moltonwand einige Geschicklichkeit erfordert. Die Figurinen sind graphisch gut — im Gegensatz zu den Filmen von BL 1ère partie — und sehr suggestiv. Mit den allereinfachsten Mitteln werden Begriffe versinnbildlicht: die beiden Figurinen für «l'arbre» und «les fleurs» kombiniert ergeben «le jardin». Der Begriff «travailler» wird durch ein paar Bücher neben einem offenen Heft und einer Füllfeder dargestellt. Dieses Symbol neben eine Person geheftet, bedeutet «il» (elle) travaille». Die Kinder sprechen sehr positiv auf die Figurinen an. Ein ganz großer Vorteil der Figurinen dem Stehfilm gegenüber besteht darin, daß die Kinder sie selbst manipulieren, daß sie mit Hilfe der Figurinen selbst neue Szenen darstellen können. In der Auswertung kann man beispielsweise anstelle von Gesprächspartnern, die sich duzen, solche einsetzen, die sich siezen, oder man verändert die lokalen Gegebenheiten. Unzählig sind die Variationsmöglichkeiten.

Erwerb der morphologischen und syntaktischen Kenntnisse

Die «mécanismes» von VIF bieten eine «grammaire en situation». Im mécanisme der Lektion 5 wird beispielsweise der Article patitif im affirmativen und negativen Satz eingeführt. Die Schüler lernen durch Hören

und Nachahmen; analysiert wird mindestens im ersten Jahr nicht. Es ist Aufgabe des Lehrers, durch geschickte Stimuli die Schüler zum Bilden so vieler analoger Beispiele anzuregen, bis die Strukturen zu Automatismen werden.

FRERE JACQUES enthält diese Strukturübungen bereits. Auf den Dialog folgen anstelle der «mécanismus» oder der «jeux de questions» eine ganze Reihe «exercices de ré-emploi», in denen sämtliche neuauftretenden Strukturen eingedrillt werden. Die Meinung ist, daß jeder Beispielssatz mit Hilfe der Figurinen darzustellen sei. Wenn man das tut, so kann man in einer 1. Realklasse nach 2 bis 3 Beispielen die Schüler auch den Stimulus selbst finden lassen. Oder aber, es kann beispielsweise beim Eindrillen von Verbformen nach wenigen Musterbeispielen die Figurine weggelassen werden, so daß die Kinder gezwungen sind, sich ganz auf das Ohr zu verlassen. Zum Einüben der Strukturen sind die Figurinen ideal.

Mit ihrer Hilfe läßt sich beispielsweise mit einer einzigen Handbewegung das räumliche Verhältnis wechseln: sur, sous, devant, derrière le lit, à côté du lit . . . , ohne ein einziges Wort des Lehrers werden die Schüler zu einer spontanen Aussage angeregt. Besonders lebendig wird das Gespräch, wenn die Schüler selbst die Figurinen versetzen und die entsprechenden Fragen stellen. Auf grammatikalische Analyse habe ich in meinen drei Versuchsklassen im ersten Jahr konsequent verzichtet. Die Schüler hören: M. Thibaut est français, Mme Thibaut est française. Durch zahlreiche analoge Beispiele: Catherine est française. Paul est français, la dame est petite, le monsieur est petit, la maison est petite, le bureau est petit, werden die Schüler automatisch dazu geführt, die richtige Form zu setzen. Lange nicht alle Realschülerinnen werden sich zunächst dessen bewußt, was sie tun. Wenn es eine Schülerin merkt und es auch ausspricht, erhält sie dafür ein Lob, von den übrigen verlangen wir die Erkenntnis vorderhand nicht. Es sollen ja Sprachgewohnheiten erworben, nicht Regeln angewendet werden. Rechenschaft über eine Struktur geben wir uns erst viel später, wenn sie längst zum Automatismus geworden ist, nämlich beim Schreiben. Der Schüler eignet sich also die neue Sprache auf induktivem Wege an, ähn-

lich wie er sich die Muttersprache angeeignet hat. Wie bei der Muttersprache erfolgt die Analyse erst in einer spätern Phase, dann nämlich, wenn der Schüler von der Entwicklungsstufe des spielerisch-imitatorischen Lernens in die des rationalen Erfassens eingetreten ist, etwa im Alter von 12 bis 13 Jahren. In meiner ersten Versuchsklasse, einer verhältnismäßig kindlichen Mädchenschar, habe ich diese analytische Phase erst im 3. Jahr (7. Schuljahr) erreicht. In der Rückschau muß ich zugeben, daß dies etwas spät war. Es scheint mir richtiger, wie es in den Versuchsgebieten der nordwestschweizerischen Kantone vom Frühjahr 1969 an geplant ist, mit dem audio-visuellen Französischunterricht nicht erst im 5., sondern bereits im 4. Schuljahr einzusetzen, auf einer Altersstufe, wo die spielerisch-imitatorische Lernfähigkeit noch voll entwickelt ist und so auch voll ausgenützt werden kann und dann nach 2 Jahren, jedenfalls auf der Selektionsstufe auch zur rationalen Erfassung der Sprachgewohnheiten überzugehen.

Lesen und Schreiben

Ein halbes Jahr lang, nämlich bis Intonation und Rhythmus sowie eine Anzahl Grundstrukturen wirklich Automatismen geworden waren, habe ich mit meinen Versuchsklassen kein Wort gelesen oder geschrieben. Nach dieser Zeit empfanden die Schülerinnen ein ausgesprochenes Bedürfnis nach dem Schreiben.

Das Vorgehen ist folgendes: Man fragt sich, durch welches Zeichen ein Laut dargestellt wird, wobei von den einfachsten Lauten wie a und i, e, u, ou, ô, wa etc. auszugehen ist. Zu jedem Orthographiekapitel erhielten die Schülerinnen ein vielfältigtes Blatt, das sie in ein Ringheft einordneten.

Schreiben und lesen lernen die Kinder, indem sie kurze Sätze mit Wörtern, die das neue Schriftzeichen enthalten, nach Diktat schreiben und dann gleich wieder lesen, um vom Schriftbild sofort wieder zum Klangbild zurückzufinden. Bei diesem ersten Lesen ist darauf zu achten, daß Intonation und Rhythmus nicht beeinträchtigt werden. Auf die Diktate erfolgen bald schriftliche Einsatz- und Umwandlungsübungen aller Art — nur keine Übersetzungen aus der Muttersprache. Zu FJ gibt es zwei Schülerheftchen «leçon

de lecture» und «Exercices de lecture». Sie enthalten zahlreiche Zeichnungen, die die Kinder zu beschreiben haben, wodurch sie stark zum Sprechen, zur Selbsttätigkeit angeregt werden.

Mit dem «Livret de l'élève» zu BL haben wir in Basel noch keine Erfahrungen. Ich habe den Eindruck, daß es weniger stark zur eigenen Aktivität anregt als die Schülerhefte zu FJ. Zudem ist es nicht möglich, eine Lektion voranzunehmen, weil sich jede inhaltlich eng an den entsprechenden Dialog anschließt. Der anfänglich sehr breite Graben zwischen Verstehen und Sprechen einerseits, Lesen und Schreiben andererseits wird sich so langsamer schließen als bei FJ. Für unsere Realschule, resp. die Sekundar- oder Bezirksschulen anderer Kantone betrachte ich dies als weniger günstig; für Oberschulen, wo das Schreiben ohnehin zugunsten des Verstehens und Sprechens stark in den Hintergrund treten sollte, ist dieser Aufbau wohl richtig.

Sehr geschätzt habe ich die zu VIF gehörigen «Textes de lecture». Die ersten sechzehn nehmen die Themen der Dialoge in erzählender Form wieder auf. Der Wortschatz wird so zugleich repetiert und erweitert, und die Schülerinnen lernen die Orthographie. Die Lesestücke erklingen zuerst mindestens zweimal vom Band. Schwächere Schülerinnen wiederholen Satz um Satz vom Band.

Das Sprachlabor als Ergänzung zum audio-visuellen Unterricht

Durch einen Glücksfall war es mir möglich, mit meiner Versuchsklasse vom Sommer des 2. Jahres an eine Stunde pro Woche im Sprachlabor arbeiten zu können. Ich war mir bewußt, ein Wagnis einzugehen, als ich meine damals Elf- bis Zwölfjährigen zu Strukturübungen, wie wir sie im Klassenzimmer machten, ins Sprachlabor führte, war doch damals die Meinung noch weit verbreitet, bei Schülern unter 15 Jahren funktioniere die Selbstkorrektur nicht. Die Ergebnisse waren überraschend. Die technische Handhabung der Schülergeräte bereitete den Schülerinnen nicht die geringsten Schwierigkeiten. Beim Abhören der Arbeitskopie wurden sie sich ihrer Fehler bewußt und verbesserten sie durch Rückspulen und

Neuaufnahmen. Nur zwei Schülerinnen, die aber auch in der Muttersprache und im Rechnen völlig versagten, ließen noch zahlreiche Fehler stehen. Sie wurden denn auch am Ende der 2. Klasse zurückversetzt.

Um bei der großen Schülerzahl (unsere Labors haben 30 Kabinen) ganz sicher zu gehen, daß möglichst wenig Fehler unbeachtet bleiben, nehme ich regelmäßig 4 bis 5 Bänder nach Hause und höre sie ganz ab: eine zeitraubende, aber lohnende Arbeit. In der Regel zweimal pro Semester höre ich bei einer besonders wichtigen Übungsreihe sämtliche Bänder ab.

Strukturübungen zu VIF für das Sprachlabor habe ich selbst zusammengestellt. Im Laufe der Jahre sind so ca. 60 Übungseinheiten zu 5 bis 6 Übungen mit durchschnittlich 8 Sätzen entstanden. Die vom C.R.E.D.I.F. herausgegebenen «Exercices de laboratoire» eignen sich für Elf- bis Vierzehnjährige wenig oder höchstens auszugsweise, weil die Lernschritte zu ungleich groß sind. Einzelne «Exercices de réemploi» von FJ können direkt für das Labor übernommen werden. Der größere Teil aber ist auf die Darstellung mit den Figurinen angewiesen. So stelle ich zusätzliche Laborübungen auch für FJ zusammen, um die Übung dadurch zu intensivieren, daß alle Schülerinnen gleichzeitig sprechen. Die Phase der mémorisation — allerdings ohne Bild — verlege ich heute ins Labor. So kann jede Schülerin den ganzen Dialog mindestens vier- bis fünfmal durchsprechen. Intonation, Rhythmus und Geläufigkeit werden dadurch stark gefördert.

Um den Schülerinnen möglichst viel Gelegenheit zum freien mündlichen Ausdruck zu geben, stelle ich zu einzelnen Dialogen oder Lesetexten mündliche questionnaires zusammen, 20 bis 24 Fragen zum Inhalt, die frei und möglichst ausführlich zu beantworten sind. Selbstverständlich sind solche Übungen nur sinnvoll, wenn der Lehrer sämtliche Bänder mit den Antworten abhört und die Fehler in der Klasse bespricht. Mit Pluspunkten bewerte ich bei solchen Tests ganz individuelle, vom Originaltext freie Aussagen.

Die wöchentliche Stunde im Labor bestätigte mir eines, woran ich zuvor gezweifelt hatte: im Klassenverband gehemmte Schülerinnen verlieren im Labor — Ausnahmen gibt es auch hier — fast alle Hemmungen; sie spre-

chen freier, gelöster, wenn sie wissen, daß außer dem Lehrer sie niemand hören kann. Daß auch jüngere Schülerinnen den Unterricht im Labor nicht als Klausur empfinden, zeigt, daß viele, mit denen man sich für eine oder zwei Minuten abgegeben hat, spontan mit «merci, Madame», reagieren, was ihnen im Klassenunterricht nie in den Sinn käme. Der Unterricht wird also keineswegs entpersönlicht, das Gegenteil ist der Fall.

Wichtig ist nur, daß die Schülerinnen die ständige Gegenwart des Lehrers spüren. Guten Schülerinnen muß man durch ein «très bien» zu verstehen geben, daß man sie abgehört hat und mit ihnen zufrieden ist.

Übergang vom audio-visuellen zu einem auf das visuelle Element verzichtenden Unterricht

Beim Beginn im 4. oder 5. Schuljahr ist nach zwei bis maximal drei Jahren eine Stufe erreicht, wo auf das visuelle Element verzichtet werden kann, wo das Bild zum Verständnis nicht mehr nötig ist. Wie dieser Übergang zu gestalten ist, ist noch nicht restlos abgeklärt. VIF 2e partie bietet weiterhin Dialoge, die nun ohne das Vehikel des Bildes verstanden werden sollen. Als Anschluß-Lehrmittel kommen sie für Dreizehnjährige nicht in Frage, einerseits aus inhaltlichen Gründen, andererseits weil die Struktur- und Konversationsübungen teilweise zu schwierig und da und dort auch zu wenig systematisch aufgebaut sind.

Das große Problem bestand für mich darin, von VIF aus den Anschluß an ein bestehendes Lehrbuch zu finden. Mein erster Versuch wurde zweifellos dadurch etwas verfälscht, daß ich im 4. Jahr ab und zu unser altes Lehrbuch «Parlons français» von Otto Müller zu verwenden, vor allem auch Übersetzungen zu machen hatte, damit die Schülerinnen in den nach traditionellen Methoden unterrichtenden Anschluß-Schulen nicht ganz verloren waren. Der Graben zwischen den beiden Methoden war ganz erschreckend breit, die Umstellung für die Schülerinnen entsprechend schwer.

Den heutigen Anforderungen an ein Lehrbuch wesentlich besser als «Parlons français» entsprechen die «Etudes françaises B» des Klett Verlags. Dieses Lehrmittel verzichtet weitgehend auf Übersetzungen, ist

auf einen Grundwortschatz aufgebaut und weist Übungen strukturalistischen Charakters auf. Ich sehe vor, von FJ aus im Frühjahr oder Frühsommer, nach ca. 5 Lektionen des 2. Teils, in die «Etudes françaises» einzusteigen, und zwar etwa bei L. 9. Um den Übergang möglichst reibungslos zu gestalten, werde ich in der ersten Zeit FJ 2 daneben weiter verwenden, nämlich die entsprechenden neuen Strukturen anhand von FJ einführen und dann durch die «Etudes françaises» erweitern und vervollständigen.

Als Fortsetzung zu BL 2e partie und FJ 2 ist für die Versuche in den nordwestschweizerischen Kantonen für Sekundar- und Oberschulen vorderhand die Programmierung des 2. Teils von Mauger-Gougenheim, «Le français élémentaire» geplant.

Wichtig ist, daß nach Abschluß der audio-visuellen Phase die mündliche Ausdrucksfähigkeit weiterhin sorgfältig gepflegt wird. (3) Möglichst oft muß authentisches Französisch von der Schallplatte oder vom Band ans Ohr der Schülerinnen dringen. Es ist darauf zu achten, daß die Schüler die Fähigkeit, gesprochenes Französisch ohne Stütze des Schriftbildes zu verstehen, nicht durch ein Übermaß an Lektüre oder schriftlichen Übungen verlieren. Übungsstunden im Labor tragen viel dazu bei.

Ergebnis der Versuche

— Nach audio-visueller Methode unterrichtete Schüler verstehen authentisches, in normalem Sprechtempo gesprochenes Französisch besser.

— Sie sind fähig, sich in natürlicher Umgangssprache an einem Gespräch über die Begebenheiten des Alltags zu äußern.

— Intonation und Sprechrhythmus sind meist gut.

— Der einzelne Laut ist dagegen bei vielen Schülerinnen nicht sauber. Die lässige Artikulation in der Muttersprache erschwert die viel prononciertere französische Artikulation.

3) Bei meiner ersten Versuchsklasse stellte ich gegen Ende des 3. Jahres — mitten in der Pubertätszeit — einen deutlichen Rückgang der Sprechfreudigkeit fest. Um ihr zu begegnen, ließ ich in Gruppenarbeiten Szenen von 5 bis 10 Minuten Dauer erfinden und vor den Eltern aufführen. Nur die allergrößten Fehler korrigierte ich. Die Ergebnisse waren sehr unterschiedlich, zwei oder drei Szenen klangen durchaus französisch und ganz natürlich.

Einer sauberen Artikulation in der Muttersprache sollte von der 1. Primarklasse an vermehrte Aufmerksamkeit geschenkt werden. Auffällig viele Kinder sind nicht Herr über ihre Sprechwerkzeuge.

— Mäßig begabte Schüler erzielen in der rein oralen Phase noch brauchbare Leistungen, was ihr Selbstvertrauen hebt und die Freude am Fach wachhält.

— Enttäuschend ist, daß teilweise dieselben primitiven Fehler vorkommen wie bei der traditionellen Methode, insbesondere Artikelfehler.

— Die Methode ist von großem Vorteil für die immer zahlreicher werdenden Legasthener und die orthographieschwachen Schüler im allgemeinen. In der ersten Versuchsklasse saßen zwei überdurchschnittlich intelligente Schülerinnen mit ausgezeichneten mündlichen Leistungen, die aber die größten Schwierigkeiten in der Orthographie hatten. In einer nach traditioneller Methode unterrichteten Klasse, wo in erster Linie die schriftlichen Leistungen zählen, wären sie zweifellos am Französischen gescheitert. In relativ vielen Fällen ist die Diskrepanz zwischen mündlicher und schriftlicher Leistung auffallend. Eine Schülerin war in der rein oralen Phase eindeutig ungenügend, später in den schriftlichen Arbeiten ausgesprochen gut; sie überwand aber die wohl auf Hemmungen zurückzuführenden Schwierigkeiten nie, selbst im Sprachlabor nicht.

— Die Umstellung auf eine traditionelle Methode, insbesondere auf das Übersetzen, fällt den Schülern schwer.

— Im mündlichen Ausdruck ist die Satzstellung gut; beim Schreiben sind Interferenzen mit der Muttersprache doch noch häufig.

Zusammenfassung

Ich bin heute überzeugt, daß der Unterricht in einer zweiten Sprache möglichst früh, am besten vor dem 10. Altersjahr einsetzt. Verfehlt ist der Beginn in der Pubertät, wo Nachahmungstrieb und Mitteilungsbedürfnis abgeklungen sind. Für den Frühbeginn fremdsprachlichen Unterrichts kommt nur eine audio-visuelle Methode in Frage.

BONJOUR LINE und FRERE JACQUES eignen sich beide ausgezeichnet für Kinder von 8 bis 9 Jahren an. In BL sind die Szenen spannender als in FJ. FJ bietet dafür mehr programmierten Übungsstoff.

Die Figurinen von FJ erlauben sehr viel mehr Variationsmöglichkeiten als der starre Stehfilm. BL erfordert zwei Apparate, Bandgerät und Projektor, FJ nur ein Bandgerät. Beide Lehrgänge enthalten ziemlich ausführliche «indications pédagogiques», die vor allem für den Nichtromanisten sehr wertvoll sind. Zu BL werden gegenwärtig vom C.R.E.D.I.F. zusätzliche Exercices structuraux und methodische Anweisungen ausgearbeitet.

Welchen der beiden Lehrgänge ein Lehrer vorzieht, hängt wohl weitgehend von seinem Temperament ab. Der dynamische Typ wird eher FJ, der ihm mehr Variationsmöglichkeiten bietet, zuneigen.

Erfolg und Nichterfolg hängen auch bei audio-visuellen Lehrgängen, mögen sie noch so sorgfältig programmiert sein, vom Lehrer ab, hat er doch letzten Endes auch für die genügende Motivation zum Erlernen einer zweiten Sprache zu sorgen.

Der audiovisuelle Unterricht und seine Kehrseite

Hans Ryf

Technik und fortschrittsgläubiger Pioniergeist haben im Sprachunterricht in den letzten Jahren neue Wege vorgezeichnet. Wir meinen das audiovisuelle Lehrverfahren, das mit visionär anmutender Überzeugungskunst — und von St. Cloud aus geschickt gesteuert — unsere mittleren und höheren Schulen aus beschaulicher Selbstgenügsamkeit aufschreckt und zur Stellungnahme herausfordert.

Es hieße die Tatsachen verkennen, wollte man leugnen, daß seit Hoeslis wegweisenden Untersuchungen zur Neugestaltung des fremdsprachlichen Unterrichts alle Reformversuche im Epigonentum steckengeblieben sind. Die Blütenräume der «Méthode directe» verflüchtigten sich und wichen einer mehr verstandesmäßigen Lehrweise, wie sie etwa in O. Müllers «Parlons Français» ihren Niederschlag gefunden hat. Indessen trifft der Vorwurf der Reformer ins Schwarze, daß vielerorts gerade der Französischunterricht zur unfruchtbaren Treitmühle erniedrigt und zur Magd einer fragwürdigen Verstandesbildung degradiert worden ist. Was hilft es, wenn Absolventen unserer Volksschule die Formenlehre und mitunter sogar die Übersetzungskunst leidlich beherrschen, in der konkreten Sprechsituation aber versagen, weil dem Kriterium der praktischen Alltagssprache im Unterricht zu wenig oder gar keine Beachtung geschenkt worden ist?

Das uneingestandene Schuldgefühl der traditionell-konventionellen Richtung mag erklären, warum die audiovisuelle Methode auf ihrem stürmischen Vormarsch bis heute nur auf schwachen Widerstand gestoßen ist. Andererseits ist wohl kaum anzunehmen, daß unsere Lehrerbildungsanstalten und Hochschulinstitute, die Jahr für Jahr Lehrkräfte für den praktischen Sprachunterricht vorbereiten, der Herausforderung aus St. Cloud keine Alternative entgegensetzen hätten. Der Sache des Sprachunterrichts wäre indessen mit einer offenen Konfrontation besser gedient als mit zaghaftem Abwarten und versteckter Abwehrtaktik. Dabei wäre gerade die simplifizierende Schwarzweiß-Malerei der Reformer, wonach die alte Schule schlechthin als eine Stätte unfruchtbarer Drills abgestempelt, die audiovisuell orientierte dagegen als Retterin aus aller Sprachnot gepriesen wird, Grund genug zu einer sachlichen Richtigstellung.

Mittlerweile haben jedoch praktische Erfahrungen wertvolle Anhaltspunkte für die Beurteilung der audiovisuellen Lehrmethode geliefert. Wünschenswert wäre freilich gewesen, wenn sich ein schweizerisches Hochschulinstitut der Sache angenommen hätte, um die sprachpsychologischen und methodischen Thesen der ausländischen Reformer auf ihren Wahrheitsgehalt zu prüfen. Solange aber ein wissenschaftlicher Prüfstand