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

Herausgeber: Commission interuniversitaire suisse de linguistique appliquée

Band: - (1969)

Heft: 8

Artikel: Basler Versuche mit audio-visuellen Französischunterricht

Autor: Hauri, Helen

DOI: https://doi.org/10.5169/seals-977862

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: 13.07.2025

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

Basler Versuche mit audio-visuellem Französischunterricht

1 Begegnung mit audio-visuellen Methoden

1.1 An einer Tagung des Comité de l'enseignement général et technique des Europarates im Sommer 1963 in Stockholm über "L'enseignement des langues vivantes aux enfants moyennement et peu doués" kam ich erstmals in Berührung mit audio-visuellen Methoden. Insbesondere lernte ich den für den obligatorischen Englischunterricht in den 4. Primarklassen Schwedens geschaffenen Lehrgang *Hallo Everybody*[1] kennen. Die Situation wird durch einen Stehfilm dargestellt, die dazugehörige Aussage erklingt vom Band.

Mein erster Eindruck war ein etwas zwiespältiger. Es schien mir durchaus möglich, die Grundkenntnisse einer flexionsarmen Sprache wie der englischen auf eine, wie mich dünkte, der direkten Methode doch sehr nahe stehende Art zu erlernen. Die grössten Zweifel aber hatte ich in Bezug auf den Französischunterricht nach einer solchen Methode. Die erstaunlich korrekte Intonation und der natürliche Sprechrhythmus der schwedischen Viertklässler beeindruckten mich. Ihre Äusserungen klangen durchaus englisch, wenn auch der einzelne Laut, etwa θ, ϑ und r, in vielen Fällen gar nicht sauber war. Der Lehrgang selbst erschien mir im Vergleich zur direkten Methode insofern nicht als etwas revolutionär Neues, als die neuen Strukturen anhand einzelner, nichtzusammenhängender Sätze eingeführt werden *(This is an apple. This is a ball...)*, und somit nicht von Anfang an ein natürliches Gespräch zustandekommt.

1.2 Hinweise auf die vom CREDIF (Centre de Recherches et d'Etudes pour la Diffusion du Français, Saint-Cloud) geschaffenen Lehrgänge und die unbefriedigenden Ergebnisse unseres traditionellen Französischunterrichts veranlassten mich, im Frühjahr 1964 in Paris einen dreiwöchigen "Stage de spécialisation pour l'emploi des méthodes et des techniques audio-visuelles" zu besuchen. Es handelte sich dabei vor allem um eine sorgfältige theoretische und praktische Einführung in *Voix et Images de France (VIF)*. 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. Als ganz wesentlichen Vorteil dem schwedischen Lehrgang gegenüber empfand ich, dass die neuen Strukturen und Begriffe anhand von völlig natürlichen Dialogen aus dem Alltagsleben eingeführt werden, so dass die neue Sprache dem Lernenden als wirkliches Verständigungsmittel entgegentritt,

1 Verfasser: Uno Sondelius, Carl-Axel Axelsson, Gustav Widing; Verlag Almquist & Wiksell, Stockholm.

wenn auch dadurch von der ersten Lektion an einzelne an sich schwierige Strukturen auftreten müssen (etwa: *je vous présente ma femme).*

2 Versuche an Basler Schulen

Dank dem Vertrauen des damaligen Erziehungsdirektors, Regierungsrat Dr. P. Zschokke, war es mir möglich, gleich nach Abschluss des Kurses einen solchen Lehrgang zu erwerben und einen Versuch in einer 1. Klasse der Mädchenrealschule (5. Schuljahr)[2] zu beginnen. Ich schwankte zwischen *Voix et Images de France* und *Bonjour Line.* Es war mir klar, dass *VIF* an der oberen Grenze dessen liegt, was Realschülerinnen zugemutet werden kann. Inhaltlich sind die Dialoge mit ganz wenigen Ausnahmen (ein paar karikaturistische Szenen) jedoch durchaus dem Verständnis zehn- bis elfjähriger Stadtkinder angemessen. Nach einer Besprechung mit dem damaligen pädagogischen Direktor des CREDIF entschied ich mich schliesslich 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. Im Frühjahr 1964 begann ich meinen 1. Versuch mit *VIF* und 2 Jahre später einen zweiten mit demselben Lehrgang. Daneben beschäftigte ich mich für die Methodikkurse eingehend mit *BL.* 1966 setzten an der Mädchensekundarschule 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 bei Hachette im Winter 1967 *Frère Jacques,* eine neue "méthode de langage pour enfants", geschaffen vom BELC, erschienen wäre, die mir eines Versuchs wert schien. Anstelle des Stehfilms bedient sie sich der Figurinen auf der Moltonwand. Im folgenden setze ich *VIF* und *BL* als einigermassen bekannt voraus, während ich etwas näher auf die Abweichungen bei *Frère Jacques (FJ)* eingehen werde.

2 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.

2.1 Äussere Unterrichtsbedingungen

2.1.1 Schülerzahl

34 Zehn- bis Elfjährige sassen in meiner ersten Versuchsklasse[3], 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 späteren 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 22–24 Schülern, wie sie an den Basler Sekundarschulen die Regel sind.

2.1.2 Aufstellung der Apparaturen

Nachteilig bemerkbar machte sich die veraltete Möblierung des Schulzimmers, alte Schulbänke, die keine freie Aufstellung erlaubten. Da der Projektionsapparat (ein Leitz Prado mit Filmstreifentransporter) von Hand bedient werden musste, war ich gezwungen, hinter der Klasse zu stehen. Hinter der Klasse stand somit auch das Tonbandgerät. Ein Lautsprecher beim Bildschirm stellte die Verbindung Bild/Ton her. Die Schülerinnen mussten sich jedesmal umwenden, wenn sie vom Bild zum Lehrer und wieder zurück zum Bild schauen wollten. Dadurch entstanden viel störende Geräusche. Eine weitere Erschwerung des Unterrichts bestand darin, dass nach der Stunde Projektor und Bandgerät im Kasten versorgt und vor Beginn der nächsten Stunde wieder aufgestellt werden mussten.

Im zweiten Jahr war ich in der Lage, ein Schulzimmer als "salle audio-visuelle" einzurichten, wo die Apparate stehen bleiben und Schülertische und Stühle in V-Form, wie es der CREDIF empfiehlt, vom Lehrer zum Bildschirm aufgestellt werden konnten. Bei dieser Anordnung genügt eine Viertelsdrehung des Kopfes, wenn der Schüler den Blick vom Bild zum Lehrer wenden will. Heute verwenden wir den speziell für Filmstreifen konstruierten Projektor Bell & Howell mit Fernsteuerung, so dass der Lehrer mit dem Bandgerät vor der Klasse stehen kann.

3 Normalzahl für Real- und progymnasiale Klassen: 32

2.1.3 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 Lektionen von 45–50 Minuten zu lang. Nach 25–30 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 25–30 Minuten nicht überschreiten sollte, so müssen sich dafür die Lektionen in kürzeren Intervallen folgen. Jeden Tag mindestens einmal sollte die neue Sprache ans Ohr des Kindes dringen und vom Kind reproduziert werden. In meinen späteren Versuchsklassen hatten im ersten Jahr auf Kosten des Abteilungsunterrichts in einer Stunde alle Schülerinnen 5 statt 4 Wochenstunden, d.h. von Montag bis Freitag jeden Tag eine Stunde. Die zusätzliche Stunde wird von den Behörden sanktioniert, weil ja im ersten Jahr Hausaufgaben praktisch dahinfallen.

In der Sekundarschule stehen dem Französischunterricht nur 3 Wochenstunden zur Verfügung. Dank dem Klassenlehrersystem ist es möglich, täglich eine knappe halbe Stunde Französisch zu treiben. Ermüdungserscheinungen können so vermieden werden, die Intervalle zwischen den einzelnen Lektionen sind kurz genug, dass Klang und Strukturen haften bleiben. Bei den Versuchen in den 4. Primarklassen der sechs nordwestschweizerischen Kantone ist ebenfalls jeden Tag während einer halben Lektion audio-visueller Fanzösischunterricht vorgesehen.

2.2 Methodisches Vorgehen

2.2.1 Phonetik

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 dafür, dass das kindliche Ohr eben noch viel feiner, die Artikulationswerkzeuge malleabler sind als beim Pubertierenden oder gar beim Erwachse-

nen. 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 Konsonannten die grösste Mühe bereitet. *õ* und *ã* werden nicht immer klar unterschieden, am Wortende *o* anstelle von *ō* gesprochen *(manteau – mātō).* 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. Einige Schwierigkeiten bereitete bei *VIF* M. Thibauts dunkle Stimme beim schnellen Sprechen (etwa: *Oh, elle est toujours la dernière,* L. 8).

Heute empfehle ich in den Methodikkursen den Verzicht auf einen phonetischen Vorkurs: die correction phonétique soll dort, wo sie sich als nötig erweist, eingeflochten werden. Die mit "Phonétique" bezeichneten *Dialoge* in *VIF* habe ich kaum als phonetische Übungen verwendet, sondern lange nach der Behandlung der betr. Lektion als tests de compréhension. Als Phonetikübungen sind sie vor allem auf die Schwierigkeiten Spanisch- und Englischsprechender zugeschnitten. Konsequent hielt ich mich an die Weisung des CREDIF, 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 Mitartikulieren 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, wie mir ein paar Fälle bewiesen, wo ich der Versuchung erlag. Die Versuchung 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. Erfassen die Kinder nach mehrmaligem Wiederholen vom Band eine Sequenz noch immer nicht, empfiehlt es sich, die Sequenz nicht vorzusprechen, sondern sie zu zerlegen und sie darauf wieder vom Band erklingen zu lassen (etwa: *Je vais chercher du bon vin à la cave* (L.5): *voilà la cave – voilà M. Thibaut – il va à la cave – il va chercher du vin...)*

2.2.2 *Dialoge*

Strikte habe ich mich beim methodischen Vorgehen an die vier vom CREDIF vorgeschriebenen Phasen gehalten:

a) présentation: zweimalige Vorführung von Bild und Ton, wobei ich die sketchs und längeren mécanismes in 2–3 Abschnitte unterteilte, um die

Kinder nicht mit zu viel Unbekanntem auf einmal zu erdrücken und um 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 CREDIF 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 Nachahmen 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 drankommen. Vom Chorsprechen halte ich nicht viel. Die Gefahr des Schleppens ist gross; die Schwachen drücken sich zu leicht. Überraschend 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 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 CREDIF 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 am Ende einer Lektion von *VIF* jeweilen eine Reihe Antworten gegeben werden, zu denen die Fragen zu finden sind (Voici la réponse: quelle est la question?). *FJ* kennt ein ähnliches Vorgehen: "Trouvez la question" steht als Anweisung zu einer Reihe von Aussagesätzen.

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.
Eigenartig ist, dass Zehnjährige ab und zu behaupten, nicht zu wissen, "was das heisse". Stellt man ihnen aber auf die gegebene Situation bezügliche und von ihr losgelöste französische Fragen, so antworten sie ganz korrekt – was beweist, dass sie wohl verstanden haben, aber das muttersprachliche Aequivalent nicht finden.

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 heften hat. Dies ist einerseits eine Erleichterung, anderseits eine gewisse Erschwerung für den Lehrer. Eine Erleichterung insofern, als er nicht zwei Apparate zu bedienen hat (was technisch weniger begabte Lehrer bei den CREDIF-Lehrgängen oft abschreckt), eine Erschwerung, weil der Lehrer vor der Stunde die Figurinen in der richtigen Reihenfolge bereit legen 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". Hund und Katze haben zwei auswechselbare Köpfe, einen mit friedlichem, den andern mit knurrigem, bissigem Ausdruck. 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.

2.2.3 Erwerb der morphologischen und syntaktischen Kenntnisse

Die "mécanismes" von *VIF* bieten eine "grammaire en situation". Im mécanisme der Lektion 5 wird beispielsweise der Article partitif 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. Die "mécanismes" von *VIF* und die ihnen entsprechenden "jeux de questions" von *BL* enthalten nur spärliche Musterbeispiele. Dieser Mangel an Übungsstoff ist einer der Gründe, die mich davon abgehalten haben, vorderhand in der Realschule die Verwendung von *VIF* in grösserem Rahmen zu propagieren.

Ansätze zu Strukturübungen sind in den 9 "exercices en images" zu *BL* vorhanden. Sie enthalten jedoch nur wenige, ein bisschen au hasard ausgewählte Kapitel: partitif, prépositions, *aller à – venir de* etc. Der CREDIF selbst hat den Mangel an Übungsstoff in einem zum seriösen Erlernen einer zweiten Sprache in der Schule bestimmten Lehrgang empfunden. Mme Hélène Gauvenet, die Hauptautorin der Texte, ist gegenwärtig im Begriff, sorgfältig programmierte "exercices structuraux" zu schaffen. Sie werden all denen, die mit *BL* zu unterrichten haben, ohne Romanisten zu sein, den Basler Sekundarlehrern, den Primar- und Oberschullehrern der nordwestschweizerischen Kantone, die *BL* für die Versuche von den 4. Primarklassen an verwenden, von grösstem Nutzen sein.

Frère Jacques dagegen enthält diese Strukturübungen bereits. Auf den Dialog folgen anstelle der "mécanismes" oder der "jeux de questions" eine ganze Reihe "exercices de réemploi", 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. In *VIF* treten relativ schwierige Präpositionen wie *devant, derrière, à côté de, au-dessus de,*

au-dessous de schon in den ersten Lektionen auf. Beim ersten Versuch habe ich mir den Kopf zerbrochen, wie man mit dem vorhandenen Material, ohne sich mit der langweiligen Schulzimmereinrichtung begnügen zu müssen, die Präpositionen einüben könnte. Schliesslich habe ich primitive Zeichnungen vervielfältigt: ein Auto vor dem Haus, ein Auto hinter dem Haus, ein Baum neben dem Haus, eine Lampe über dem Bett... Mit Hilfe der Figurinen kann der Lehrer 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, ähnlich wie er sich die Muttersprache angeeignet hat. Wie bei der Muttersprache erfolgt die Analyse erst in einer späteren Phase, dann nämlich wenn der Schüler von der Entwicklungsstufe des spielerisch-imitatorischen Lernens in die des rationalen Erfassens eingetreten ist, d.h. etwa im Alter von 12–13 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.

2.2.4 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. In den Klassen, in denen ich *VIF* verwendete, ging ich grosso modo nach den "exercices de dictée phonétique" *(VIF,* 145–177) vor. Wir stellen uns also die Frage, durch welches Zeichen ein Laut dargestellt wird, wobei von den einfachsten Lauten wie *a* und *i, é, u, ou, õ, wa* etc. auszugehen ist. Ich habe mich nicht streng an die Reihenfolge der exercices gehalten und habe einzelne unsern Bedürfnissen angepasst. Zu jedem Orthographiekapitel erhielten die Schülerinnen ein vervielfältigtes 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.

Bei der Versuchsklasse mit *FJ* bin ich etwas anders vorgegangen. Vor den Herbstferien war das Präsens der Verben auf -er, der Typen *sortir* und *attendre* zum Automatismus geworden. Ich entschloss mich, die Graphie der Präsensformen der Verben auf -er vorauszunehmen, beschränkte mich aber auf Verben, deren Stamm phonetisch oder beinahe phonetisch geschrieben wird *(traverser, regarder, dessiner, écouter, jouer).* Bevor wir die Formen schrieben, stellten wir nochmals fest, dass sich klanglich nur die Formen mit *nous* und *vous* unterscheiden. Aus der Graphie schlossen wir, dass *-e, -es, -s, -ent* am Wortende stumm sind. Anschliessend führte ich die Graphie der längstbekannten *est-ce que* – Frage und der Verneinung ein. Es scheint mir gut, wenn einer der ersten graphischen Eindrücke darin besteht, dass zu *tu* unbedingt die Endung *-s,* zu *ils/elles -ent,* zu *vous -ez* gehört. Im weiteren Vorgehen werde ich mich zunächst an die beiden Schülerheftchen *Exercices de lecture* und *Leçons de lecture* halten. Ich kann mir darüber noch kaum ein Urteil bilden. Sicher ist, dass die Kinder durch die zahlreichen Zeichnungen, die sie zu beschreiben haben, stark zum Sprechen, zur Selbsttätigkeit angeregt werden.

Das Schülerheft *L'orthographe du français* zu *VIF* habe ich nie verwendet, es ist zu sehr auf Erwachsene zugeschnitten. Mit dem *Livret de*

l'élève zu *BL* haben wir in Basel noch keine Erfahrung. Ich habe den Eindruck, dass es weniger stark zur Selbsttätigkeit anregt als die Schülerhefte zu *FJ.* Zudem ist es nicht möglich, eine Lektion vorauszunehmen, weil sich jede inhaltlich eng an den entsprechenden Sketch anschliesst. Der anfänglich sehr breite Graben zwischen Verstehen und Sprechen einerseits, Lesen und Schreiben anderseits 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.

Völlig ungenügend für die Verwendung in einer Realschule, aus der nach 8 Schuljahren 80 % in eine höhere Schule übertreten, ist bei *VIF* die "Orthographe grammaticale" *(VIF,* 179–194). In der Phase des rationalen Erfassens müssen, schon um der Orthographie willen, gewisse syntaktische Erscheinungen wesentlich klarer definiert werden (z.B. der accord du participe passé). Ich habe deshalb zu dem Dutzend Orthographieblättern für meine Schülerinnen auch 30 Grammatikblätter zusammengestellt, wobei ich mich möglichst an strukturalistische Prinzipien hielt. Das Fehlen einer brauchbaren Zusammenfassung grammatikalisch-syntaktischer Kapitel für den Schüler ist ein weiterer Grund, weshalb ich *VIF* nach drei Versuchen – ein dritter wird von einer Kollegin durchgeführt – nicht generell in unserer Schule einführen möchte.

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 Graphie. Ich lasse die Lesestücke stets zuerst mindestens zweimal vom Band erklingen. Schwächere Schülerinnen wiederholen Satz um Satz vom Band.

3 Das Sprachlabor als Ergänzung zum audio-visuellen Unterricht

Ich hatte das Glück, mit meiner ersten Versuchsklasse vom Sommer des zweiten 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 Sprechlabor führte, war noch damals die Meinung noch weit verbreitet, bei Schülern unter 15 Jahren funktioniere die Autokorrektur nicht. Die Ergebnisse waren überraschend. Die technische Handhabung des CEDAMEL-Labors bereitete den Schülerinnen nicht die geringsten Schwierigkeiten. Beim

Abhören der Arbeitskopie wurden sie sich ihrer Fehler bewusst und verbesserten sie durch Rückspulen und Neuaufnahme. 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 4–5 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 Übungsserie sämtliche Bänder ab.

Die Strukturübungen habe ich selbst zusammengestellt. Im Lauf der Jahre entstanden so ca. 60 Übungseinheiten zu 5–6 Übungen mit durchschnittlich 8 Sätzen. Die vom CREDIF herausgegebenen *Exercices de laboratoire* (47 Bänder, 19 cm/s zum Preis von 1.250,00 F) 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.

Als sehr wertvoll hat sich das Labor auch für das Einüben der "textes de lecture" zu *VIF* erwiesen. Die Schülerinnen hören den integralen Text zweimal. Darauf folgt eine in Sätze oder rhythmische Gruppen zerlegte Version (von mir umkopiert), in die Pausen hinein sprechen die Schülerinnen nach. Nach durchschnittlich viermaligem Durchgang lesen die Schülerinnen den Text zusammenhängend und nehmen ihn gleichzeitig auf. Bei etwa der Hälfte der Schülerinnen ist eine solche Lektüre durchaus flüssig und klingt wirklich französisch.

Um den Schülerinnen möglichst viel Gelegenheit zum freien mündlichen Ausdruck zu geben, stelle ich zu einzelnen Sketchs oder Lesetexten mündliche questionnaires zusammen, 20–24 Fragen zum Inhalt, die frei und möglichst ausführlich zu beantworten sind. Selbstverständlich sind solche Übungen nur sinnvoll, wenn der Lehrer sämtliche 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 sprechen 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 manche, mit der man sich für eine oder zwei Minuten abgegeben hat, spontan mit *merci, Madame,* reagiert, was ihr 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.

4 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, anderseits 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 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 Struktu-

ren anhand von *FJ* einführen und dann durch die *Etudes françaises* erweitern und vervollständigen.

Für Gymnasien, Bezirks- und Sekundarschulen käme als Anschlusslehrmittel ausser den *Etudes Françaises* eventuell auch *A Paris* von Andrée Alvernhe und Yves Brunsvick (Didier, Paris) in Frage. Der grosse Vorteil dieses Lehrmittels besteht in seiner Einsprachigkeit.

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[4]. Möglichst oft muss authentisches Französisch von der Schallplatte oder vom Band ans Ohr der Schüler 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.

5 Ergebnisse 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. 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.

4 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—10 Minuten Dauer erfinden und vor den Eltern aufführen. Nur die allergröbsten Fehler korrigierte ich. Die Ergebnisse waren sehr unterschiedlich, zwei oder drei Szenen klangen durchaus französisch und ganz natürlich.

- 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 Legastheniker und die orthographie-schwachen 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 häufig.

6 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.

Voix et Images de France stellt für dieses Alter zu hohe Anforderungen, ausserdem fehlen geeignete Strukturübungen. Ein grosser Vorteil von *VIF* ist, dass es Einblick in französisches Leben, d.h. ins Pariser Leben bietet. Bei beiden nach *VIF* unterrichteten Klassen habe ich festgestellt, dass dies die Kinder mächtig interessiert.

Bonjour Line und *Frère Jacques* eignen sich beide ausgezeichnet für Kinder von 8–9 Jahren an. In *BL* sind die Szenen spannender als in *FJ*. *FJ* bietet dafür mehr programmierten Übungsstoff. Dieser Mangel von *BL* wird durch Mme Gauvenets Exercices ausgeglichen werden.

Die Figurinen von *FJ* erlauben sehr viel mehr Variationsmöglichkeiten als der starre Stehfilm. *BL* erfordert zwei Apparate, Bandgerät und Projektor, *FJ* nur ein Bandgerät. *BL* war zuerst wie die Version A (version classe) von *VIF* nur mit der Bandgeschwindigkeit 19 cm/s erhältlich. Kürzlich ist es uns mit

9,5 cm/s geliefert worden. *FJ* existiert nur mit der Geschwindigkeit 9,5 cm/s. Diese Geschwindigkeit genügt für das Labor durchaus. Aber für den Unterricht im Schulzimmer, wo immer wieder angehalten und ein ganz kurzer Abschnitt zurückgespult werden muss, ist 19 cm/s vorzuziehen, denn bei dieser Geschwindigkeit ist es einfacher, genau den richtigen Einsatz zu treffen.

FJ weist wie *BL* beim Dialog eine Version mit Pausen zwischen den einzelnen Sätzen oder rhythmischen Gruppen und eine zweite Version im normalen Sprechtempo auf. Bei den exercices de réemploi jedoch folgt die Antwort schlagartig auf den Stimulus. Stellt man die Situation mit den Figurinen dar, so ist es selbst mit dem Schnellstop unmöglich, die Antwort rasch genug abzustoppen, so dass die Kinder sie geben können. Ich habe deshalb die 5 Originalbänder von *FJ* auf die Geschwindigkeit 19 cm/s umgespielt und bei den exercices de réemploi Pausen hineinkopiert. Ersparnisgründe haben den Verlag Hachette zu diesem Vorgehen veranlasst: die 5 Bänder zu *FJ* kosten 160 F, die 15 Bänder *BL* lère partie dagegen 453,10 F.

Beide Lehrgänge enthalten ziemlich ausführliche "indications pédagogiques", die vor allem für den Nichtromanisten sehr wertvoll sind. Zu *BL* werden gegenwärtig vom CREDIF zusätzliche 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.

Mädchenrealschule
Basel

Helen Hauri

Exercices complémentaires d'orthographe au laboratoire de langues

L'enseignement de l'orthographe aux degrés moyen et supérieur soulève des problèmes délicats. La méthode généralement utilisée avec les débutants – présentation en classe, par petites étapes, des mots et des règles, suivie de