

Zeitschrift: Schweizerische Lehrerzeitung
Herausgeber: Schweizerischer Lehrerverein
Band: 125 (1980)
Heft: 44: "Schulpraxis" : Französischunterricht

Sonderheft: "Schulpraxis" : Französischunterricht

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: 19.01.2026

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

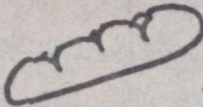




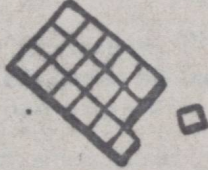


Lehrerzeitung

Schweizerische
Zeitschrift für Bildung, Erziehung, Unterricht · Organ des Schweizerischen Lehrervereins

Sonderausgabe «Schulpraxis» · Monatsschrift des Bernischen Lehrervereins

30. 10. 1980 · SLZ 44

1170

Pour la famille du bon  pain,
pour maman du sucre fin,
de la  confiture et du 
de la farine et du  thé
pour papa du bon  tabac
et pour moi du  chocolat,
des  gâteaux doux et des  bonb

Französischunterricht

Die «Schulpraxis» wird laufend im Pädagogischen Jahresbericht (Verlag für pädagogische Dokumentation Duisburg) bibliographisch nachgewiesen.

Redaktion des «Schulpraxis»-Teils: H. R. Egli, 3074 Muri BE

Druck und Spedition: Eicher & Co, 3001 Bern

Französischunterricht

Urs-Peter Messerli:	
Comptines, Poèmes, Dialogues (Arbeitsblätter S. 136–145)	133
Visualisierung französischer Dialoge II	146
Charlotte Ritschard / Rudolf Walther:	
«Bonne chance!» – neues interkantonales Französischlehrmittel	150
Jürg Hofmänner:	
«Bonne chance!» – une bonne chance	151
Erste Unterrichtserfahrungen	
Zwei Seiten aus «Bonne chance!»	154
Urs-Peter Messerli:	
Erfahrungen mit «Bonne chance!»	156
Rudolf Wehren:	
<i>Über die Schulung geistigbehinderter Kinder</i>	157

Umschlagillustration

Ausschnitt aus Arbeitsblatt 5, vgl. S. 141

Adressen der Autoren

Urs-Peter Messerli, Greyerzstrasse 52, 3013 Bern

Charlotte Ritschard und Rudolf Walther, Amt für Unterrichtsforschung und -planung des Kantons Bern, Sulgeneckstrasse 70, 3005 Bern

Jürg Hofmänner, Freiburgstrasse 505 b, 3018 Bern

Rudolf Wehren, Heilpädagogisches Tagesheim der Stadt Biel, Falbringen 20, 2502 Biel

Liste der lieferbaren Hefte der «Schulpraxis» (Auswahl)

Nr.	Monat	Jahr	Preis	Titel
1/2	Jan./Febr.	70	4.—	Lebendiges Denken durch Geometrie
4	April	70	1.50	Das Mikroskop in der Schule
8	August	70	1.50	Gleichnisse Jesu
11/12	Nov./Dez.	70	3.—	Neutralität und Solidarität der Schweiz
1	Januar	71	1.50	Zur Pädagogik Rudolf Steiners
2/3	Febr./März	71	3.—	Singspiele und Tänze
5	Mai	71	3.—	Der Berner Jura – Sprache und Volkstum
6	Juni	71	3.—	Tonbänder, Fremdspracheunterricht im Sprachlabor
7/8	Juli/Aug.	71	3.—	Auf der Suche nach einem Arbeitsbuch zur Schweizergeschichte
9/10	Sept./Okt.	71	3.—	Rechenschieber und -scheibe im Mittelschulunterricht
11/12	Nov./Dez.	71	3.—	Arbeitsheft zum Geschichtspensum des 9. Schuljahrs der Primarschule
1	Januar	72	3.—	Von der menschlichen Angst und ihrer Bekämpfung durch Drogen
2	Februar	72	3.—	Audiovisueller Fremdsprachenunterricht

Fortsetzung 3. Umschlagseite

Zu diesem Heft

Der Kluge will lehren,
der Klügere will lernen.

Japanisches Sprichwort

Über die Schulung geistigbehinderter Kinder heisst der Titel des abschliessenden Beitrags dieses Heftes und damit auch dieses Jahrgangs der «Schulpraxis». Aus der Sicht des Verfassers müsste die Überschrift mit mindestens zwei protestierenden Gänsefüsschen geschrieben werden: *Über die «Schulung» «geistigbehinderter» Kinder*. Am Schluss des 3. Abschnitts auf Seite 158 erklärt Rudolf Wehren: Im Tagesheim lernen wir «an und mit den Kindern, damit sie an und mit uns lernen können, und es findet nicht das statt, was an industrielle Fertigungstechniken erinnert: Da ist der Fachmann, dort das Kind, sein Objekt, sein Produkt.» Schulung, lehren und lernen heisst im Tagesheim etwas anderes, als man gemeinhin darunter versteht. In Schulen fast jeder Art ist zwar der professionelle Lehrer, der Fachmann als Organisator des Unterrichts zu finden. Im Tagesheim dagegen sehen sich die Lehrer nicht in erster Linie als «Fachleute», obwohl sie sich in ihr Fach, die Heilpädagogik, eingearbeitet haben und in bestimmten Spezialgebieten weiterhin einarbeiten. Aber nicht als spezialisierte Lehrer begegnen sie zunächst dem Kind, sondern als Menschen, als miterlebende, mitfühlende, mitleidende und sich mitfreuende Menschen.

Die Beiträge zum *Französischunterricht* in diesem Heft sind Überlegungen, Lernangebote und Arbeitshilfen von Fachleuten, willkommene Wegleitungen für instruktives, mitreissendes Lehren. Sie wollen einen Schritt näher zur Professionalisierung des Lehrers im Unterrichtsfach Französisch führen. Genau zu dem also, was Rudolf Wehren mit seiner Bemerkung zum Fachmann und seinem Objekt, dem Schüler, anvisiert? Zu Unterrichtstechnik statt Leben?

Nein, Unterrichtstechnik braucht Leben nicht auszuschliessen. Alle Technik, alles «Machen» entwächst dem Leben, Leben ist die Grundlage, auch wenn wir heute viele zerstörerische Wirkungen der Technik vor Augen haben – an Geist, Gemüt und Leib erfahren. Aber, um in unserem Gärtlein, dem Französischunterricht zu bleiben: Wenn wir Urs-Peter Messerli recht verstehen, ist er selber in seinen Vorbereitungen den Comptines und Poèmes ebenso begegnet, wie er es für seine

Französischunterricht

Comptines – Poèmes Dialogues

zu den Lektionen des Französisch-
lehrmittels für die Primarschulen
des Kantons Bern von O. Anklin

Gesammelt, zusammengestellt
und gezeichnet von Urs-Peter Messerli

Diese Sammlung ist im wesentlichen
aus zwei Gründen entstanden:

1. Es scheint mir notwendig, ja fast un-
umgänglich, den Schüler auch in einer
Fremdsprache an den unermesslichen
Schatz der Dichtung heranzuführen und
ihn darin tummeln und verweilen zu
lassen. Er soll dabei einesteils das wohl-
klingende Element erleben und reali-
sieren; auf der andern Seite wird er aber
auch gewisse Regeln, Formen und Mög-
lichkeiten begreifen lernen, mit denen der

Dichter sich auseinandersetzen muss und
die er zur Verfügung hat. Kurz, ein fremd-
sprachiges Gedicht darf für ihn nicht
etwas Unantastbares und Unerreichbares
bleiben, sondern er muss damit etwas
anfangen können; er soll die Musik und
die Stimmung erkennen und heraus-
hören, jedoch auch eine bescheidene
Analyse der Sprache und des Inhalts
vornehmen können. Treffend beginnt
das Vorwort von E. Erismann zum Ge-
dichtband «Cent poèmes», Librairie de
l'Etat, Berne, 1965: «La poésie qui est
musique de l'âme et interprétation du
monde, ...»

2. Ich möchte dem Schüler aber auch auf
diese Weise grammatikalische Einsichten
vermitteln oder sie z.T. damit (durch das
Gedicht) leichter zugänglich und ver-
ständlicher machen. Ich habe mir die
Mühe genommen, in mindestens einem
der folgenden fünf Bereiche ein Gedicht,
einen Abzählvers oder Dialog zu den
einzelnen Lektionen zu suchen:

- grammatikalischer Bereich
- lexikalischer Bereich (zum Wort-
material der Lektion passend)
- struktureller Bereich (im Gedicht
werden eine oder mehrere
Strukturen aus einer Lektion
verwendet)
- kontextueller Bereich (passt zum
Inhalt der Lektion)
- Aussprache

Es stellt sich aber sogleich die Frage:
Wie vermittle ich dem Schüler ein Ge-
dicht? Dazu meine ich, dass es sicherlich
verschiedene Lösungen gibt, um ans
Ziel zu gelangen.

Bevor ich an einem Beispiel ein mög-
liches Vorgehen aufzeige, möchte ich
jedem der folgenden zehn Arbeitsblätter
den entsprechenden Bereich zuordnen.
Für mich sind diese «Zuordnungen» ge-
wissermassen auch die Lernziele für die
verschiedenen Texte, wobei sämtliche
Gedichte zusätzlich eine Erweiterung des
Wortschatzes bedeuten.

Titel der Arbeitsblätter			Bereich, Ziel
1.	Comptines leçon 12		Aussprache: stimmhaftes -j- u. -g- lexikalisch: «mettre la table» kontextuell: «mettre la table»
2.	Suite dial. -compt. 14	3	lexikalisch: qu'y a-t-il? (strukturell)
3/4.	Suite poèmes-compt. 15	3/4	grammatikalisch und lexikalisch: les nombres Wenn dieses Gedicht dem Schüler nicht aus dem Herzen spricht?!
5.	Comptine-dialogue leçon 17 C/V		grammatikalisch: article partitif
6.	Suite dialogues leçons 24 V 25 C 25 V	3	lexikalisch: avoir mal / il faut (strukturell)
7.	Comptines leçons 27 C/V		grammatikalisch: futur von être
8.	Poèmes leçon 28 C	1	lexikalisch: la course d'école. Schüler beschreiben nachher ihre eigene Schulreise!
9.	Poème leçon 31 C		grammatikalisch: l'imparfait
10.	Poème leçon 40		kontextuell: Dialog leçon 40, «Les petits chats» lexikalisch: le coup / le chat

Anmerkung: 17 C = leçon 17 à la campagne
25 V = leçon 25 en ville

Hier ein mögliches Vorgehen:

Beispiel: Suite dialogue-comptine 14, Arbeitsblatt 2

Ziel: lexikalisch (strukturell): qu'y a-t-il? + Erweiterung des Wortschatzes

- Il passe une voiture, qu'y a-t-il dedans?
Un panier.
- Qu'y a-t-il dans le panier?
De la paille.
- Qu'y a-t-il dans la paille?
Une poule.
- Qu'y a-t-il sous la poule?
Un œuf.
- Qu'y a-t-il dans l'œuf?
Le blanc.
- Qu'y a-t-il dans le blanc?
Le jaune.
- Qu'y a-t-il dans le jaune?
Une aiguille.
- Qu'y a-t-il dans l'aiguille?
Un trou.
- Qu'y a-t-il dans le trou?
Une grosse bête qui court après toi.

A. Einführung des unbekannten Wortmaterials

(Schüler besitzen keinen Text!)

qu'y a-t-il?
le panier
la paille
la poule
l'aiguille (f)
le trou
la bête
gros/se / grand/e
courir

Am besten bringt der Lehrer die Gegenstände ins Schulzimmer, zeigt sie der Klasse und macht kleine Sätze dazu. Nie nur alleinstehende Wörter, sondern stets in einem Kontext verwenden!

Damit man sich vom vorliegenden Gedicht nicht allzuweit entfernen muss, empfiehlt es sich, bestehende Wendungen daraus bereits in der Einführung des Wortmaterials zu verwenden. Mit richtigen Gegenständen (evtl. auch Zeichnungen oder Haftbildern an der Moltonwand) können die Wörter richtig semantisiert werden; zum Beispiel

Lehrer: zeigt, spricht dazu:
Regardez! Voici un panier.
Qu'y a-t-il dans le panier?

Schüler: De la paille, des livres, des crayons, du chocolat, etc.

Schüler: Hören zu, versuchen zu verstehen.
Sprechen Sätze nach.

Lehrer: Schreibt Sätze an Wandtafel.

Schüler: Lesen von der Wandtafel.
Füllen am Schluss Lücken des Gedichts (Vervielfältigung) mit den gelernten Wörtern.

Folgende Reihenfolge des Spracherwerbes (Aquisition) sollte stets eingehalten werden:

- a) Hören
- b) Verstehen
- c) Sprechen (Wiederholen)
- d) Lesen (von der Wandtafel, Arbeitsblatt usw.)
- e) Schreiben (Heft, Arbeitsblatt usw.)

B. Vorstellen des gesamten Gedichtes (Présentation)

Lehrer: Präsentiert Gedicht (gestaltet); evtl. immer noch mit Gegenständen oder Symbolen.

Schüler: Hören zu und sollten jetzt den Inhalt verstehen (immer noch ohne Arbeitsblatt!).

Lehrer: Als Verstehenskontrolle stellt er einige Fragen (questionnaire), die sich auf den Inhalt des Gedichtes beziehen.

Schüler: Antworten (vielleicht auch mal schriftlich) mit Sätzen aus dem Gedicht oder frei.

Lehrer: Liest Satz für Satz (evtl. Zeile für Zeile).

Schüler: Wiederholen einzelne Abschnitte.

Lehrer: Verteilt Arbeitsblätter (Lückentext).

Schüler: Versuchen, die gelernten Wörter in die Lücken einzusetzen. Die Vignetten werden ihm dabei helfen. Schüler geben dem Gedicht evtl. einen Titel, wenn keiner vorhanden.

Lehrer: Kontrollieren, ob Wörter am richtigen Ort eingesetzt.

Schüler: Kontrollieren, ob Wörter am richtigen Ort eingesetzt.

Lehrer: Liest Gedicht nochmals vor (Gestaltung!).

Schüler: Lesen still Text mit.
Einzelne Schüler, Gruppen, ganze Klasse lesen laut.

Nach diesem Vorgehen ist es für die meisten Schüler ein Leichtes, das Gedicht

auswendig vorzutragen. Wenn immer möglich, Szene aufführen (mettre en scène).

Eine Art Transfer, Anwendungsphase oder Übergang wird auch gegeben, indem der Schüler bei der Arbeit in der folgenden Lektion die erlernten Strukturen oder Wörter verstehen und anwenden muss. Das beschriebene Vorgehen geht der eigentlichen Lektion voraus. Es ist aber durchaus denkbar, dass ein solches Gedicht am Schluss einer Lektion als Wiederholung oder Festigung verwendet wird. Zudem besteht auch die Möglichkeit, den Schüler einmal völlig unvorbereitet an das eine oder andere Gedicht heranzulassen und zu sehen, ob er vereinzelt Lösungen gefunden hat. Besprechung käme anschliessend.

Wie aus der Einleitung hervorgeht, wurden die vorliegenden Gedichte und comptines zum Französischlehrmittel von Oskar Anklin zusammengestellt. Nun hat ein Autorenteam aus den Kantonen Basel, Solothurn und Bern ein neues Lehrmittel für die Primar- und Sekundarschule geschaffen: Bonne chance. Da ich ab Frühjahr 1980 bereits mit dem neuen Lehrmittel in einer 5. Klasse arbeite, habe ich bereits bemerkt, dass sich viele Gedichte und comptines mühelos zum neuen Buch verwenden lassen. Die grammatikalischen Probleme sind dieselben, wenn auch in einer anderen Reihenfolge. Themenkreise wie Familie, Schule, Bereiche mit und um die Zahlen und Strukturen wie «qui est-ce», «qu'est-ce que c'est», «c'est» u.a. sind verständlicherweise auch im neuen Lehrmittel zu finden.

Aus zeitlichen Gründen habe ich es daher unterlassen, die Neuauftellung auf die entsprechenden «étapes» des neuen Buches vorzunehmen. Es können lediglich die Nummern der leçons durch die neue Nummer der passenden «étape» ersetzt werden.

Zum Schluss noch einige Beispiele, in welchen Gedichte und comptines in den «étapes» des neuen Lehrmittels eingesetzt werden können:

Bereich	Lehrmittel Anklin leçon	Neues Lehrmittel étape
strukturell: c'est	5	1
les nombres	15	3
strukturell: où est?	4/5	7

strukturell: il y a	13	7/8
prononciation: c'est, ces, six, sous, saucis- ses, -ci	16	7

Ich hoffe, mit dieser Sammlung einen Beitrag zu einem abwechslungsreicheren und trotzdem gezielten Französischunterricht geleistet zu haben. Es freut mich sehr, wenn ich dem einen oder anderen Kollegen dazu etwas Arbeit abnehmen können.

Von sämtlichen Arbeitsblättern können Thermomatrizen (für Vervielfältigungen) sowie Folien für den Hellraumprojektor hergestellt werden.

Wer sich für die ganze Sammlung (ca. 60 Blätter mit Gedichten und Dialogen + 40 Blätter mit den Lösungen und der verwendeten Literatur) interessiert, kann diese zu Fr. 26.- (+ Porto) beziehen bei Urs-Peter Messerli, Greyerzstrasse 52, 3013 Bern.

Lösungen zu den Arbeitsblättern (A)

A1 Comptines leçon 12

J'ai des roses
demi-closes,
du muguet et du jasmin!
Jeunes filles
si gentilles,
parfumez-vous au jardin.

Jeu de la cloche

La table est-elle mise?
Les assiettes sont-elles mises?
Les cuillers sont-elles mises?
Les fourchettes sont-elles mises?
Les couteaux sont-ils mis?
La cloche est-elle sonnée?
Non, je vais la sonner.

Exécution voir: Eltz/Ritschard: «Aux jeux, les gars», p. 67, Troxler Verlag, Berne

A2 vgl. Lösung Seite 134

A3/4 Suite poèmes-comptines 15

Page d'écriture (nombres)

Deux et deux quatre
quatre et quatre huit
huit et huit font seize...
Répétez! dit le maître
deux et deux quatre
quatre et quatre huit
huit et huit font seize.

Mais voilà l'oiseau-lyre
qui passe dans le ciel
l'enfant le voit
l'enfant l'entend
l'enfant l'appelle:
Sauve-moi
joue avec moi
oiseau!
Alors l'oiseau descend
et joue avec l'enfant
deux et deux quatre...
Répétez! dit le maître
et l'enfant joue
l'oiseau joue avec lui...
quatre et quatre huit
huit et huit font seize
seize et seize qu'est-ce qu'ils font?
Ils ne font rien seize et seize
et surtout pas trente-deux
de toute façon
et ils s'en vont.
Et l'enfant a caché l'oiseau
dans son pupitre
et tous les enfants
entendent sa chanson
et tous les enfants
entendent la musique
et huit et huit à leur tour s'en vont
et quatre et quatre
et deux et deux
à leur tour fichent le camp
et un et un
ne font ni un ni deux
un à un s'en vont également.
Et l'oiseau-lyre joue
et l'enfant chante
et le professeur crie:
Quand vous aurez fini de faire le pitre!
Mais tous les autres enfants
écoutent la musique
et les murs de la classe
s'écroulent tranquillement.
Et les vitres redeviennent sable
l'encre redevient eau
les pupitres redeviennent arbres
la craie redevient falaise
le porte-plume redevient oiseau.

A5 Comptine-Dialogue 17 C/V

L'épicier de mon quartier (article partitif)

L'épicier de mon quartier
vend de tout, en achetez-vous?
Pour la famille du bon pain,
pour maman du sucre fin,
de la confiture et du café,
de la farine et du thé
pour papa du bon tabac
et pour moi du chocolat,
des gâteaux doux et des bonbons
que c'est bon, oh que c'est bon!
L'épicier de mon quartier
vend de tout pour quelques sous.

A6 Suite dialogues 24 V, 25 C, 25 V

Patoche, un jeune valet

Le patron: Patoche! Il faut se lever!

Patoche: Pour quoi faire?

Le p.: Pour balayer la grange.

P.: Aïe! Aïe! Que j'ai mal au ventre!

Le p.: Patoche! Il faut se lever!

P.: Pour quoi faire?

Le p.: Pour bêcher le jardin.

P.: Aïe! Aïe! Que j'ai mal aux reins! (Nieren)

Le p.: Patoche! Il faut se lever!

P.: Pour quoi faire?

Le p.: Pour soigner les bêtes.

P.: Aïe! Aïe! Que j'ai mal à la tête!

Le p.: Patoche! Il faut se lever!

P.: Pour quoi faire?

Le p.: Pour manger des beignets («Berliner»).

P.: Tralala! Donnez-moi
ma culotte!
Tralala! Donnez-moi
mes souliers!

A7 Comptine 27 C/V

Dans le bois de Notre-Dame
Notre-Dame est accouchée
D'un petit enfant doré.

Qui est-ce qui sera le parrain? être
Ce sera un brin de foin.

Qui est-ce qui sera la marraine?
Ce sera un brin d'avouène.

Qui est-ce qui sera le curé?
Ce sera un vieux panier.

Qui est-ce qui sera l'enfant
d'chœur?

Ce sera un petit pot d'beurre.

Qui est-ce qui sera le maître d'école?
Ce sera une poire molle.

Qui est-ce qui sera le bedeau?
Ce sera un vieux tonneau.

A8 Poèmes 28 C

Course d'école

Amis! Le jour de la course,
pour chaise on a le gazon.
Pour fontaine, on a la source
et pour tables, de vieux troncs
On se dit:

«Bon appétit!»









On échange des biscuits.

Puis, quand on a bien croqué,
et que les sacs sont légers,
on s'en va chercher des fleurs,
le soleil au cœur!

Fortsetzung Seite 147

__'ai des roses
 demi-closes,
 du muguet et du __asmin !
 __eunes filles
 si __entilles,
 parfumez-vous au __ardin.

JEU DE LA CLOCHE

	_____	est - elle	mise ?
	_____	_____ - _____	?
	_____	_____ - _____	?
	_____	_____ - _____	?
	_____	_____ - _____	?
	_____	_____ - _____	?
	_____	_____ - _____	s _____ ?
	= _____,	je vais la sonner.	

Il passe  _____, qu'y a-t-il dedans?



_____ -t- dans l'_____ ?



D_____.



_____ ?

_____.

_____ sous _____ ?



_____.

_____ ?

Le b_____.

_____ ?



_____.

_____ ?



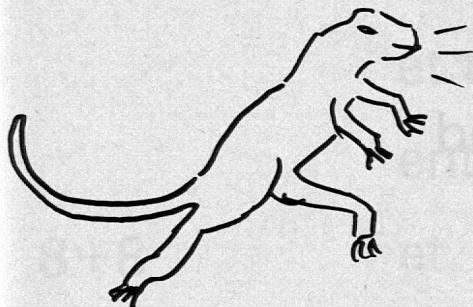
_____.

_____ ?



_____.

_____ ?



qui _____ après _____.

PAGE D'ÉCRITURE (Nombres)

2+2 4 _____ et _____

4+4 8 _____ et _____

8+8 16 _____ et _____ font _____ ...

Répétez ! dit le maître

2+2 4 _____ et _____

4+4 8 _____ et _____

8+8 16 _____ et _____ font _____.

Mais voilà l'oiseau-lyre

qui passe dans le ciel

l'enfant le voit

l'enfant l'entend

l'enfant l'appelle :

Sauve-moi

joue avec moi

oiseau !

Alors l'oiseau descend

et joue avec l'enfant

2+2 4 _____ et _____ ...

Répétez ! dit le maître

et l'enfant joue

l'oiseau joue avec lui...

4+4 8 _____ et _____

8+8 16 _____ et _____ font _____

16+16 et _____ et _____ qu'est-ce
qu'ils font ?

16+16 Ils ne font rien _____ et _____
32 et surtout pas _____ — _____
de toute façon
et ils s'en vont.

Et l'enfant a caché l'oiseau

dans son pupitre

et tous les enfants

entendent sa chanson

et tous les enfants

entendent la musique

8+8 et _____ et _____ à leur tour s'en vont

4+4 et _____ et _____

2+2

et _____ et _____

à leur tour fichent le camp

1+1

et _____ et _____

1 2

ne font ni _____ ni _____

1 1

_____ à _____ s'en vont également.

Et l'oiseau-lyre joue

et l'enfant chante

et le professeur crie:

Quand vous aurez fini de faire le pitre!

Mais tous les autres enfants

écoutent la musique

et les murs de la classe

s'écroulent tranquillement.

Et les vitres redeviennent sable

l'encre redevient eau

les pupitres redeviennent arbres

la craie redevient falaise


le porte-plume redevient oiseau.

Jacques Prévert

L'ÉPICIER DE MON QUARTIER (Article partitif)


L' _____


vend _____ tout, en achetez- _____ ?

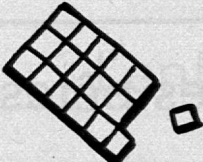
Pour la famille _____ bon  _____,

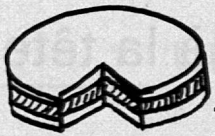

_____ maman _____ sucre fin,

_____  _____ et _____  _____,


_____ farine et _____  _____

_____ papa _____ bon  _____

et pour moi _____  _____,

_____  _____ doux et _____  _____,

que c'est bon, oh _____ ' _____ !

vend _____ pour quelques  _____.

PATOCHÉ, un jeune valet

Le patron: P _____! Il faut se lever!

Patoche: Pour quoi faire?

Le p.: P _____ balayer la grange.

P.: Aïe! A _____! Que j'ai mal au ventre!

Le p.: P _____! _____!

P.: _____?

Le p.: _____ bêcher le jardin.

P.: _____! _____! _____' _____ aux reins! (Nierer)

Le p.: P _____! _____!

P.: _____?



Le p.: _____ soigner les bêtes.

P.: _____! _____! _____ à la tête!

Le p.: P _____! _____!

P.: _____?

Le p.: _____ manger des beignets. («Berliner»)

P.: Tralala! Donnez - moi ma  _____
 _____! _____ - mes  _____!

Dans le bois de Notre-Dame

N _____ -D _____ est accouchée

D'un petit enfant doré.


Qui est-ce qui _____ le parrain? (être)

Ce _____ un brin de foin.

_____ - _____ la marraine?

_____ un brin d'avouène.

_____ - _____ le curé?

_____ un vieux  _____.

_____ - _____ l'enfant d'chœur?

_____ un petit pot d'beurre.

_____ - _____ le maître d'école?


_____ une  _____ molle.

_____ le bedeau?


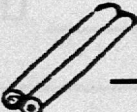
_____ un vieux  _____.

COURSE D'ÉCOLE

Amis! Le jour de la course,

pour  _____ on a le gazon.

Pour  _____, on a la source

et pour  _____ s, de vieux  _____


On se dit:



«Bon appétit!»

On échange des biscuits.


Puis, quand on a bien croqué, _____ (= mangé)

et que les  _____ sont légers,

on s'en va chercher des  _____ ,

 _____ au  _____ !

Norette Mertens

Hier au  _____

sur le grand boulevard

j'ai vu une demoiselle

qui _____ Marcelle. (s'appeler)

Elle _____ (marcher)

sur les bordures

pour éviter les tas d'ordures.

Elle _____ des soupirs (faire)

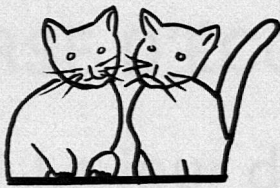
avec des sourires.

Ah! qu'elle _____ belle, (être)

la demoiselle

que j'ai vue

dans l'avenue.



_____ gris

croque



_____ .

_____ noir

ne sort que le



_____ .

_____ blanc

dort en ronronnant.

Mais la petite



_____ ,

3 = _____ couleurs, fine bouche,

d'un seul



_____ de sa



_____ ,

hop! attrappe



_____ !

Simone Cuendet

A9 Poème 31 C

Hier au soir
sur le grand boulevard
j'ai vu une demoiselle
qui s'appelait Marcelle.
Elle marchait
sur les bordures
pour éviter les tas d'ordures.
Elle faisait des soupirs
avec des sourires.
Ah! qu'elle était belle,
la demoiselle
que j'ai vue
dans l'avenue.

s'appeler
marcher

faire

être

A10 Poème 40

Chats

Le chat gris
croque les souris.
Le chat noir
ne sort que le soir.
Le chat blanc
dort en ronronnant.
Mais la petite chatte
trois couleurs, fine bouche,
d'un seul coup de sa patte,
hop! attrappe une mouche!

Französische Dialoge II

Franz. Anklin, 9. Schuljahr
Je parle français
Leçon 40, lecture p. 217, Le petit frère

Oh! le gentil petit garçon!
Comment s'appelle-t-il?



Réponds au monsieur!
Comment t'appelles-tu?



Je m'appelle Charles.



D'où vient le vent?



Pourquoi les chèvres ont-elles
des cornes?



Qu'y a-t-il derrière la
montagne et qu'y a-t-il
derrière le ciel?



Verwendete Literatur

Maurice Carême: «Poèmes pour petits
enfants», Hachette 76

Jacques Prévert: «Gedichte und Chansons»,
Rewohl Taschenbuchverlag GmbH 71

Jacques Prévert: «Poèmes de vive voix»,
édités par Kurt Otto Weise, Klett

La communauté radiophonique des pro-
grammes de langue française: «Les comp-
tines de langue française», recueillies et
commentées par J. Baucumont, F. Guibat,
T. Lucile, R. Pinon et Ph. Soupault;
Editions Seghers, Collection «P.S.», 61, 70

H. Eltz / Ch. Ritschard: «Sous l'arbre en
fleurs» – «Aux jeux, les gars» – «Entrez en
scène», Troxler-Verlag, Bern

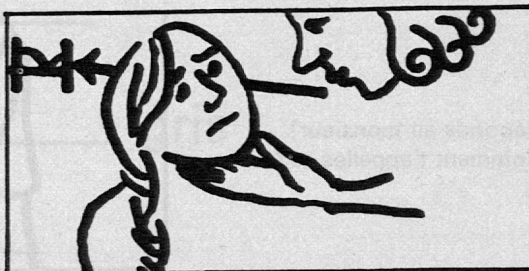
Dialogue p. 230:

Tu feras bien de te coucher

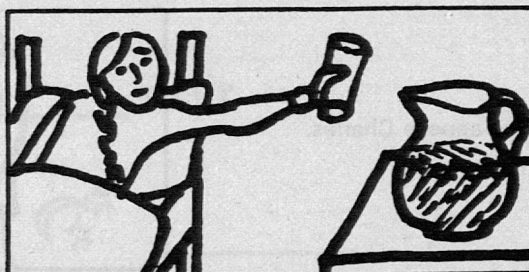
Eliane: Je ne me sens pas bien, maman.



Maman: Tu ferais bien d'aller te coucher, Eliane. Te voilà toute blanche.



Eliane: J'aimerais boire quelque chose.



Eliane: J'ai froid.



Eliane: Pourrais-tu me faire une tasse de thé, maman?



Maman: Bien sûr, chérie. Viens! Mets-toi là en attendant.



Französische Dialoge II

Visualisierung

(Schluss)

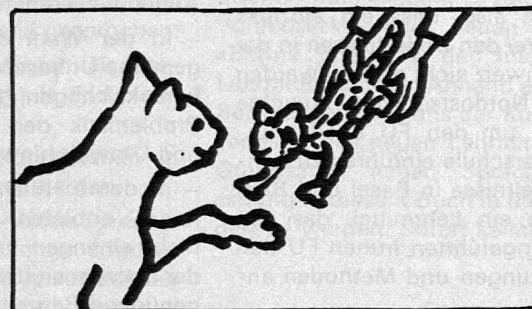
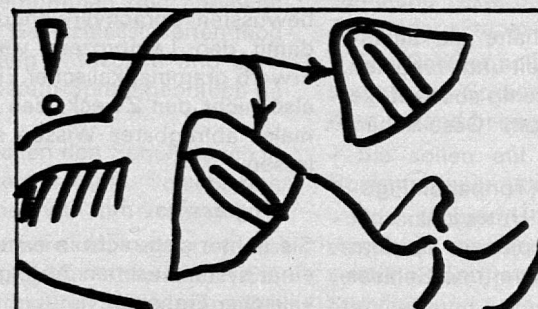
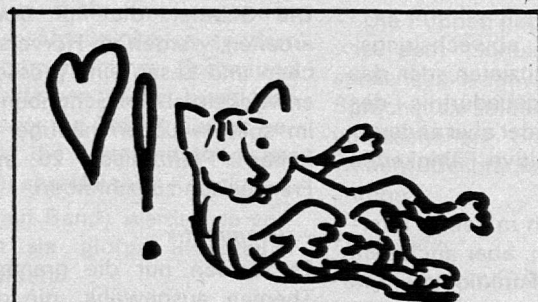
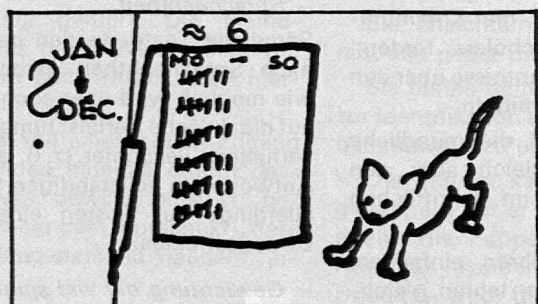
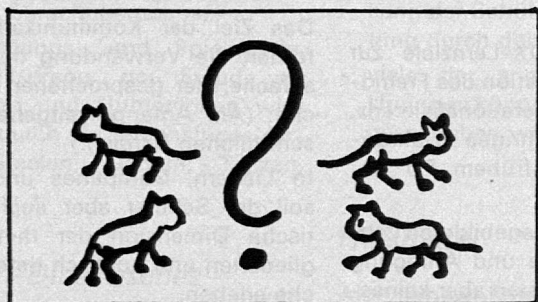
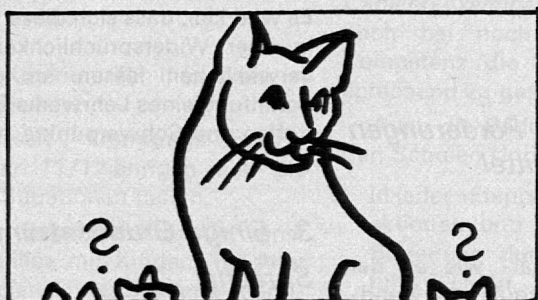
In der «Schulpraxis» / SLZ Nr. 26–31 vom 30. Juni 1977 habe ich bereits Beispiele von visualisierten Dialogen zum Französischlehrmittel «Je parle français» von O. Anklin abdrucken lassen.

Dazu habe ich kurz die Idee und mögliche Ziele dieser Arbeitsblätter für den Französischunterricht dargelegt.

Nun habe ich auch für das noch ausstehende Kapitel (leçons 33–48, «Je parle français») eine Zeichnerin gefunden (A. Messerli), die in freundlicher Weise die Dialoge **D** oder dialogähnlichen Stellen aus den Lektüren **L** in Bilder umgestaltet hat.

Folgende Arbeitsblätter sind (bitte schriftlich) zu bestellen bei Urs-Peter Messerli, Greyerzstrasse 52, 3013 Bern:

- bisher: 1. Serie (leçons 7–16 / 17–32 à la campagne, 17–32 en ville) à Fr. 6.50 (+ Porto)
- neu: 2. Serie (leçons 33–48) à Fr. 6.– (+ Porto)
- neu: Beide Mappen zusammen à Fr. 12.50 (+ Porto)



«Bonne chance!»

Neues interkantonales
Französischlehrmittel

Ein Hinweis von Charlotte Ritschard
und Rudolf Walther

1. Aus der Vorgeschichte

Gleiches Lehrmittel, gleichzeitiger früher Beginn des Fremdsprachunterrichts: mit Hilfe dieser beiden Forderungen sollte der Französischunterricht (FU) in der Deutschschweiz (ohne Graubünden) koordiniert werden.

1975/76 wurde von einem Fachteam das *Konzept für ein Basislehrmittel* (Beginn 4./5. Schuljahr) erarbeitet und in die Vernehmlassung gegeben. Gemäss den Empfehlungen der EDK-Fremdsprachenkommission galt darin *Kommunikationsfähigkeit* als oberstes Lernziel. In diesem Konzept jedoch lag der Akzent fast ausschliesslich auf der mündlichen Kommunikation, dem Lesen und Schreiben sollte im Prozess des Spracherwerbs bloss untergeordnete Hilfsfunktion zukommen.

Die meisten Kantone in der Nordostschweiz stimmten dem Konzept zu. Hier ging es darum, den Fremdsprachunterricht an der ungeteilten Primarschule erst einmal einzuführen, zum Teil gegen den Willen der Lehrer, die befürchteten, Französisch werde zum Prüfungsfach beim Übertritt in die Selektionsstufe. Dadurch, dass man dem Lesen und Schreiben nur geringe Bedeutung zumass, wollte man diese Bedenken der Lehrerschaft zerstreuen.

In den Kantonen mit früher Selektionierung (Bern und Basel: Übertritt am Ende des 4. Schuljahres) regten sich indessen Widerstände gegen dieses Lehrmittelkonzept. In beiden Kantonen hatte man Erfahrung mit frühem Fremdsprachbeginn und wollte die guten Ergebnisse mit frühem Lesen und Schreiben nicht einfach preisgeben zu Gunsten einer noch unerprobten Methode.

Es zeigte sich also, dass ein *einziges Basis-Lehrmittel* den Bedürfnissen in der deutschen Schweiz nicht gerecht werden konnte. Die Nordostschweiz brauchte ein Lehrbuch, um den FU an der ungeteilten Primarschule einführen zu können. Die Verhältnisse in Basel und Bern aber forderten ein Lehrmittel, das den weitgehend eingeführten frühen FU den neuen Zielsetzungen und Methoden anpassen würde.

So gab dann die Interkantonale Lehrmittelzentrale zwei Lehrwerke in Auftrag, ein *«Projekt A»* und ein *«Projekt B»*.

In der Folge wird vom *«Projekt B»* mit dem Titel *«Bonne chance»* die Rede sein, das von Vertretern aus den Kantonen Basel, Bern und Solothurn erarbeitet wird.

2. Eine Auswahl aus den vielfältigen Forderungen an ein neues Lehrmittel

Das Basislehrmittel soll:

- sowohl an der Primar- wie an der Sekundarschule (Realschule) verwendbar sein, ohne stufenspezifische Bedürfnisse zu missachten.
- die anerkannten EDK-Lernziele zur Einführung und Koordination des Fremdsprachunterrichts «operationalisieren», zugleich aber die langjährigen Erfahrungen der Kantone mit frühem FU berücksichtigen.
- einem ungenügend ausgebildeten Lehrer grösstmögliche Hilfe und Anregung bieten, den Fachspezialisten aber keineswegs einengen oder gar gängeln.
- als primäres Lernziel die Kommunikationsfähigkeit des Schülers fördern, ihm aber auch solide Kenntnisse über den Aufbau der Sprache vermitteln.
- den Hauptakzent auf die mündliche Kompetenz legen, zugleich aber den Schüler zu Sicherheit im schriftlichen Sprachgebrauch führen.
- Alltagssprache mit ihren einfachen, oft verkürzten Satzmustern lehren, gleichzeitig aber den Zugang zu literarischen Werken ermöglichen.
- einen anregenden, abwechslungsreichen Unterricht provozieren, der das Spiel- und Bewegungsbedürfnis des Schülers berücksichtigt, der aber andererseits auch dessen kognitive Fähigkeiten fordert.
- den Schüler inhaltlich in seiner Interessensphäre ansprechen, aber auch sein späteres sprachliches Funktionieren in der Konsumgesellschaft nicht aus den Augen verlieren.
- in der Wahl der Inhalte die altersgemässe Unbeschwertheit und Heiterkeit berücksichtigen, gleichzeitig aber auf die Problematik der heutigen Gesellschaft und Umwelt hinweisen.
- moderne Hilfsmittel (Tonband, Figuren) anbieten, den Unterricht aber nicht einengen und verplanen, sondern der Spontaneität von Lehrer und Schüler genügend Raum lassen.

- soll...
- soll...
- soll...

– schliesslich sollte es auch den Einsatz moderner Medien ermöglichen, in seiner äusseren Aufmachung anregend wirken und dennoch auch für kleinere Gemeinden finanziell erschwinglich bleiben.

Es wird klar, dass sich diese Forderungen in ihrer Widersprüchlichkeit nicht alle verwirklichen lassen, es gilt bei der Schaffung eines Lehrwerks Entscheide zu treffen und Schwerpunkte zu setzen.

3. Einige Grundsatzentscheide Sprache

– Wahl des Sprachniveaus

Das Ziel der Kommunikationsfähigkeit fordert die Verwendung der Umgangssprache, der gesprochenen Alltagssprache. (Am Anfang weitgehend auch im schriftlichen Bereich.)

In Liedern, Comptines und Gedichten soll der Schüler aber auch die ästhetische Dimension der rhythmisch gegliederten und poetisch geformten Sprache erleben.

– Sprachechtheit

Sämtliche Texte werden der Forderung nach Sprachechtheit gerecht. So weit wie möglich wird aber auch in Übungen auf didaktische Verfälschung des Sprachverhaltens verzichtet (z. B. auf ständiges Antworten in vollständigen Sätzen), dies allerdings auf Kosten eines grösseren Übungseffektes.

– Gewichtung der vier sprachlichen Fertigkeiten

Die Schüler, die mit *Bonne chance* arbeiten, werden im Hörverstehen, Sprechen und Lesen eine grössere Fertigkeit entwickeln als im Schreiben. Sie werden im spätern Leben häufiger Gelegenheit haben, Französisch zu sprechen als Französisch zu schreiben.

– Grammatik

Es werden nur die grammatikalischen Themen ausgewählt, die dem Schüler speziell Hilfe leisten zu einer allmählich bewussten Sprachverwendung und ihm damit den Lernprozess verkürzen. Der Erwerb grammatikalischer Einsichten hat also nicht den Zweck, den Schüler formales abfragbares Wissen speichern zu lassen.

– Progression

Sie richtet sich nicht in erster Linie nach einer systematischen Abfolge grammatischer Einheiten.

Kriterien für die Auswahl des Sprachmaterials sind:

- vielseitige Verwendbarkeit (z. B. Verben wie: faire, mettre, prendre werden früh eingeführt),
- die Ausdrucksbedürfnisse des Schülers.

Inhalte

- Wichtiges Kriterium für ihre Wahl ist *Altersgemässheit*.
- Die Interessen-, Erfahrungs- und Erlebniswelt der 11/12jährigen soll die Themen und Situationen liefern.
- Alltägliche Begebenheiten in einer «Lehrbuchfamilie» mit Kindern im Alter der Schüler bieten verschiedene Identifikationsmöglichkeiten und erleichtern eine imitative Sprachübernahme.
- Der Bewegungs- und Spielfreude, dem Tätigkeitsdrang, der Freude an allem Lustigen und Humorvollen wird entsprochen durch ein reichhaltiges Angebot an Spielen, Liedern, Tänzen, Rätseln usw.

Methodisch-Didaktisches

- Der Unterricht wird so weit wie möglich *einsprachig* geführt. Die Fremdsprache ist auf diese Weise nicht nur Objekt sondern auch Mittel des Unterrichts.
- Der Schüler soll einen neuen Zugang zur Sprache finden, indem er erfährt, dass Sprechen etwas bewirkt, auslöst, bezweckt (Sprechhandeln, Sprechakt), dass Sprache im Alltag stets mit Handeln verbunden ist.
- Der Schüler begegnet den neuen Sprachstrukturen nicht in Buchtexten mit all ihren Leseschwierigkeiten, sondern erlebt ihre kommunikative Bedeutung in freien *Interaktionen*. In der buchlosen Einstiegsphase ist die Fehlertoleranz besonders gross, die Verständigung hat Vorrang vor der sprachlichen Korrektheit.
- Die Texte (auf Band) werden so vorbereitet, dass sie global unmittelbar verstanden werden.
- Nachdem der Schüler nachahmend Strukturen übernommen und angewendet hat, soll er Gesetzmässigkeiten möglichst selbständig entdecken und damit rascher zu sicherem Sprachgebrauch gelangen.
- Übungen wollen den Schüler auch inhaltlich ansprechen und verschiedenartige Reaktionen von ihm verlangen.
- Vom Schüler wird nicht erwartet, dass er schwierige grammatikalische Einheiten und Strukturen nach einmaliger

Begegnung schon aktiv beherrscht. Durch immer neues Begegnen des Sprachmaterials in andern Kontexten gelangt er vom passiven Verständnis zur aktiven Beherrschung und schliesslich zum Schreiben.

- Damit die Schreibkompetenz sorgfältig aufgebaut werden kann, wird ein *Cahier d'exercices* angeboten. Es erlaubt, auch bei noch geringer schriftlicher Kompetenz, die Übungen inhaltlich ansprechend zu gestalten.
- Auch die Bedürfnisse der mehrklassigen Schulen sind berücksichtigt:
 - in jeder «Etappe» können Spiele, Interaktionen und Gruppenarbeiten ohne Betreuung durch den Lehrer ausgeführt werden,
 - die Übungen im *Cahier d'exercices* kann der Schüler ohne lange Vorbereitung durch den Lehrer schreiben,
 - viele der angebotenen mündlichen Übungen können sinnvollerweise auch geschrieben werden.

Hilfsmittel

Als ungewohntes Hilfsmittel werden *Puppen* eingesetzt: *Pierrot* und *Pierrette*.

- Sie erleichtern dem Lehrer die Vermittlung neuer Strukturen und Vokabeln.
- Sie bieten dem Schüler Möglichkeiten zur Identifikation und helfen ihm, Sprechhemmungen zu überwinden.
- Der Schüler kann auf der Ebene reagieren, auf der er angesprochen wird, er erfährt die Puppe nicht als überlegene Autorität, sondern als seinesgleichen. Dadurch wird die Kommunikation erleichtert.
- Die Puppen geben sowohl dem Lehrer wie dem Schüler Möglichkeiten zu spielerisch-kreativem Umgang mit der Sprache: sie sollten über die im Lehrbuch vorgesehenen Situationen hinaus zu weiteren Gesprächen und Begegnungen anregen.

Tonbänder

Aus folgenden Gründen sind nicht nur die ausgesprochenen Hörtexte, sondern sämtliche Texte des zweiten und letzten Teils jeder «Etappe» auf Band gesprochen:

- Die Schüler sollen Dialogen, also gesprochener Sprache, nicht lesend, sondern hörend begegnen.
- Sie sollen auf ein Hörverstehen in Realsituationen vorbereitet werden.
- Sie sollen also nicht nur *einen* Sprecher verstehen, nämlich ihren Lehrer, sondern verschiedene Sprecher mit verschiedenen Stimmen und Sprechgewohnheiten.

– Sie sollen vor allem mit muttersprachlichen Sprechern konfrontiert werden, die in Diktion und Sprechtempo (fast) keine Rücksicht auf die noch wenig entwickelte Sprachkompetenz der Lernenden nehmen.

– Sie sollen sich in Intonation und Aussprache an authentischen Modellen orientieren können.

– Sie sollen schliesslich dank einer künstlerischen Darbietung der Texte, insbesondere der Gedichte, Schönheit und Reichtum der Sprache erleben.

Figurinen

Für eine definitive Ausgabe sind Figurinen vorgesehen zu verschiedenen Themenkreisen der Anfangslektionen.

Jürg Hofmänner:

«Bonne chance!» – une bonne chance

Seit der Einführung des Faches Französisch im 5./6. Schuljahr musste ich mich immer wieder mit den Problemen des Fremdsprachenunterrichts auseinandersetzen. Die gemachten Erfahrungen waren immer die gleichen: Gespannt warteten die Schüler auf die erste Französischlektion, begeistert lernten sie die ersten Wörtchen, Lieder und Abzählverse. Wenn aber die schriftlichen Arbeiten eine grössere Bedeutung bekamen, die Grammatik zum Unterrichtsgegenstand wurde, flaute die Begeisterung rasch ab. Zwischen den guten und schwachen Schülern tat sich rasch eine grosse Kluft auf.

Im Semesterkurs besuchte ich ein halbes Jahr lang das Wahlfach «Didaktik des Französischunterrichts». Rudolf Walther vermittelte eine Vielzahl von methodischen Ratschlägen. Er zeigte uns auch Vorabdrucke des neuen Lehrmittels «Bonne chance!» der Interkantonalen Lehrmittelzentrale. Anhand ausgewählter Beispiele erklärte uns der Kursleiter, Mitverfasser des neuen Lehrmittels, wie die Grundsätze neuer Spracherwerbsforschung in diesem Buch in die Praxis umgesetzt werden. Sofort keimte in mir der

Fortsetzung Seite 153

4. Aufbau einer Buchlektion (in «Bonne Chance» «Etape» genannt)

Traditionelle Lehrbücher

Die Einführung des neuen Sprachmaterials bleibt dem Lehrer überlassen, er muss den Einstieg in die Thematik selber suchen.

Texte

Keine Hinweise zur Erarbeitung und Auswertung.

Das Verständnis wird häufig auf dem Weg der direkten Übersetzung erreicht.

Grammatik und Übungen

Grammatik: Paradigmatische Zusammenstellungen.

Übungen: Inhaltlich zusammenhangloses formales Üben.

Übersetzung: Wichtige Übungsform, auch als Lernkontrolle eingesetzt.

Eine weiterführende, vertiefende Anwendung des Gelernten in neuen Situationen bleibt dem Lehrer überlassen.

Bonne chance!



Begegnung und erste Anwendung

In diesem Teil werden Unterrichtssituationen skizziert, die es dem Schüler ermöglichen, das neue Sprachmaterial spielerisch-intuitiv aufzunehmen und selber anzuwenden.

Hören und Sprechen werden grundsätzlich mit Handeln verbunden.

Die verschiedenen Aktivitäten dienen:

- der Bedeutungserschliessung und üben der Anwendung des neuen Vokabulars
- der imitativen, unreflektierten Übernahme der neuen Strukturen
- der direkten Begegnung mit der Sprache ohne Buch



Texte

Der Schüler begegnet hier den mündlich erarbeiteten Strukturen in neuen Situationen und Bedeutungszusammenhängen. Er versteht diese Texte ohne Übersetzungshilfe und gelangt so zu einem Erfolgserlebnis. Zur Verständniskontrolle und Auswertung der Texte folgen verschiedene Angebote.

Die häufigste Textsorte im ersten Band ist der Dialog.

Alle Texte sind von muttersprachlichen Sprechern in natürlichem Sprechtempo auf Band gesprochen.

Die verschiedenen Gesprächspartner mit ihren unterschiedlich gefärbten Stimmen sowie die situationsbedingten Geräusche erleichtern dem Schüler das Verständnis, lassen ihn die Dialoge «authentisch» erleben.



Bewusstmachung, Übung

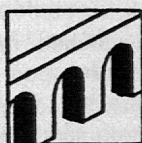
Allmählich soll der Schüler auch einige Einsichten in den formalen Aufbau der Sprache gewinnen.

Eigenes Entdecken, Ableiten, Formulieren von sprachlichen Gesetzmässigkeiten befähigt ihn, nach und nach die erworbenen Strukturen auch bewusst, nicht nur nachahmend anzuwenden. Er gewinnt dadurch an innerer Sicherheit.

Graphisch gestaltete Übersichten, Zusammenstellungen und veranschaulichte Sprachregeln erleichtern die Erarbeitung und Memorisierung (vgl. S. 155).

In einem vielfältigen Übungsangebot werden die erworbenen Einsichten gefestigt und vertieft. Wenn immer möglich wurde der Übung ein situativer Rahmen gegeben, so dass der Schüler, aus Interesse am Inhalt, auch die formalen Probleme leichter bewältigt.

Die vom Schüler verlangten Leistungen reichen von einfachen Reaktionen bis zum freien Formulieren.



Transfer

Nach der Übungsphase im vorhergehenden Teil liegt der Schwerpunkt im Transfer wieder stärker auf dem Sprechhandeln. Der Schüler soll die geübten Strukturen frei in neuen Situationen und Zusammenhängen verwenden. Dabei wird er sich weniger auf die Form als auf den Inhalt der Aussage konzentrieren.

Vereinzelte eingestreute
Lieder
Gedichte
Anekdoten



«Sonniges» Zusatzangebot

Ohne Erschliessungshilfen (durch
situative oder lexikalische Beziehungen
zum übrigen Angebot).

Dieser mit dem Symbol «Sonne» gekennzeichnete Teil will den Schüler vor allem emotional ansprechen. Er will mit vorwiegend authentischen Texten wie Comptines, Gedichten, Liedern und Chansons die Freude an Klang und Rhythmus, an der nicht zweckgebundenen Seite der Sprache wecken und mit Rätseln und Spielen das kindliche Bedürfnis nach Abwechslung und Spannung befriedigen.

Das Angebot in diesem Teil ist nicht als verbindlicher Lernstoff, sondern als Bereicherung gedacht. Es erweitert und vertieft den Stoff der entsprechenden «Etape» oder bereitet thematisch den Einstieg in eine nachfolgende vor.

Der erste Teil des Lehrwerks *Bonne chance* erscheint in definitiver Ausgabe
im Frühjahr 1981 im Staatlichen Lehrmittelverlag des Kantons Bern.

Wunsch, mit dem neuen Lehrmittel unterrichten zu dürfen. Seit dem letzten Frühjahr ist es soweit, ich darf mit einer 5. Klasse mit «Bonne chance» arbeiten. In der Folge möchte ich kurz über meine ersten Erfahrungen berichten.

Die Schüler fühlen sich schon durch die *äussere Form* und die *Gestaltung* des Buches angesprochen. Die *Illustrationen* (im Vorabdruck noch schwarz- Weiss) sind sehr kindgemäss. Zu Pierrot und Pierrette, den beiden zum Lehrwerk gehörenden *Stabpuppen*, entwickeln die Schüler sofort ein intensives Verhältnis. Nach jeder Französischlektion spielen sie mit ihnen und lassen sie die neugelernten Redewendungen sprechen.

Bemerkenswert ist die altersgemässe *Stoffauswahl*. Mussten die Schüler im alten Lehrmittel kleine Dialoge in einer Erwachsenensprache lernen, werden sie im neuen Buch mit Inhalten konfrontiert, die aus ihrem täglichen Leben gegriffen sind. Es ist erstaunlich, wie rasch alle Schüler in der Lage sind, einfache Gespräche frei zu führen. Für mich ist das ein Beweis, dass die heute immer geforderte *Kommunikationsfähigkeit* mit diesem Lehrmittel sehr gut erreicht wird. Die Schüler dürfen sich immer wieder bewegen, sie dürfen handeln und die Sprache aktiv erleben. Immer wieder wird versucht, das *Hör- und Leseverstehen* zu schulen, das *Globalverständnis* zu fördern. Diese Kompetenzen stehen am Anfang des Buches deutlich vor der Differenziertheit und Korrektheit des Ausdrucks. Die Autoren scheiden auch deutlich den aktiven vom passiven Wortschatz.

Erst jetzt habe ich das Gefühl, meinen Schülern eine Fremdsprache so zu lehren, wie sie wirklich gesprochen wird. Der Inhalt der Dialoge ist der gesprochenen Sprache entnommen, die Fragen zum Beispiel formen wir jetzt mit der Betonung und nicht mehr durch komplizierte Umstellungen.

Mit dem Buch wird auch *didaktisches Material* geliefert. Die beiden fröhlichen *Stabpuppen* habe ich bereits erwähnt. Wer die Kosten scheut, kann auch zwei Kasperlfiguren basteln. Die *Kassetten* enthalten Dialoge, Texte, Lieder, Abzählverse usw. und können vielseitig eingesetzt werden. Die Gefahr, dass sich der Schüler auf die Lehrerstimme fixiert, besteht so viel weniger. In einem späteren Zeitpunkt sollen auch *Figurinen* für die Moltonwand mitgeliefert werden. Mit wenig Aufwand stellte ich diese als mittelmässiger Zeichner selber her, weil ich die Illustrationen im Buch als Vorlagen nehmen konnte. Von den Strichzeichnungen liessen sich Folien für den Hellraumprojektor herstellen, welche als Sprechanlässe gute Dienste leisteten.

Das zum Buch gehörende *Cahier d'exercices* stösst in den Bereich vor, der mir immer am meisten Schwierigkeiten geboten hat: das Schreiben. Gerade hier durfte ich die Vorteile des neuen Lehrmittels erfahren: Da die Sprechkompetenz eindeutig vor der Schreibkompetenz eingestuft wird, muss der Schüler immer nur einen Teil des mündlichen Gelernten auch schreiben können. Zu meinem Erstaunen bewältigen alle Schüler diese Übungen problemlos. Sie zeichnen sich durch eine grosse methodische Vielfalt

aus. Vor lauter Spielformen merken die Schüler oft gar nicht, dass sie etwas lernen!

Als nahrhafter Brocken erweist sich das *Lehrerbegleitbuch*. Wenn man sich bemüht, die Anleitungen und Vorschläge zu studieren, so wird einem sofort bewusst, wie dankbar wir pädagogische Zehnkämpfer für diese Anregungen sein müssen. Alles, was vorher während vielen Vorbereitungsstunden mühsam zusammengesucht und -gestellt werden musste, wird auf eine sympathische Art und Weise zur Auswahl angeboten. Gut durchdacht werden alle Übungen eingeführt und aufgebaut, manchmal über mehrere Etappen hinweg. Ich habe noch nie ein derart umfassendes Angebot in einem Lehrmittel gefunden. Trotzdem kommt nie das Gefühl auf, am Gängelband geführt zu werden. Und die *Grammatik*? «Rein», abgelöst von den Unterrichtsthemen kommt sie praktisch nie vor. Sie versucht nur bewusst zu machen, wie man spricht und schreibt. Aufgrund des Sprachgebrauchs werden grammatikalische Einsichten durch graphische Darstellungen aufgebaut und vertieft; auf eine grammatikalische Terminologie wird weitgehend verzichtet.

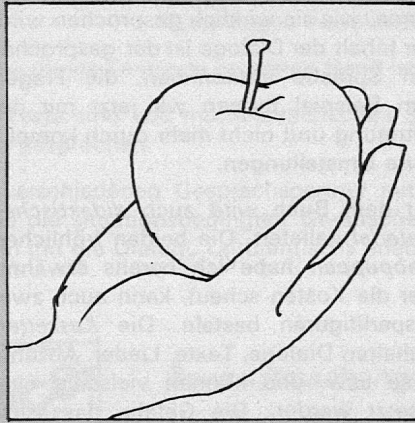
Am meisten freut mich heute noch, dass meinen Schülern und mir die Französischstunden zu Höhepunkten in der Schulwoche geworden sind. Die sonst rasch abflauende *Motivation* ist bis heute erhalten geblieben. Ich hoffe, dass es noch lange so bleiben wird.

Von mir aus gesehen ist «Bonne chance!» für unsere Schule wirklich eine *bonne chance*.

Cours
de langue française
Premier degré

Livre de l'élève

Bonne chance!



Edition provisoire
Etapas 1-16
Mai 1980

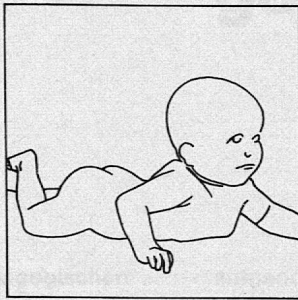


Staatlicher Lehrmittelverlag Bern

Französisch-Lehrwerk
Projekt B
der Interkantonalen
Lehrmittelzentrale

**K**

Qu'est-ce qu'il
ne fait pas encore?



Il ne marche pas encore.
.. ne pas encore.
.....

mais il rit
et il pleure.

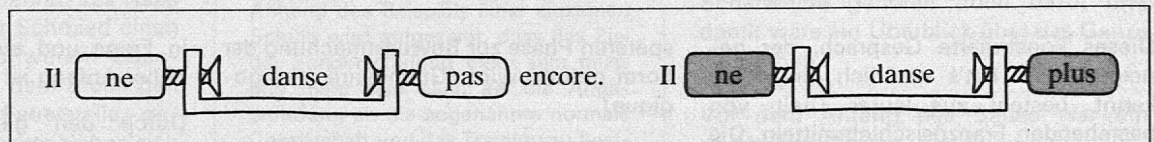
Qu'est-ce qu'il
ne fait plus?



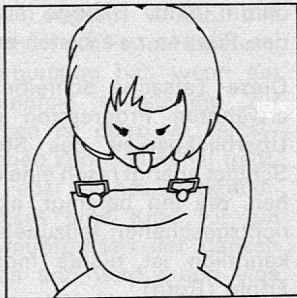
le vieillard

Il ne danse plus.
Il ne plus.
.....

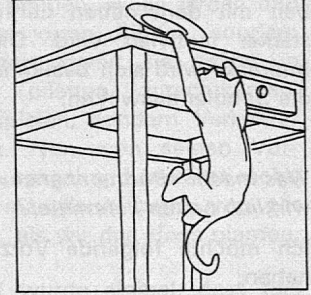
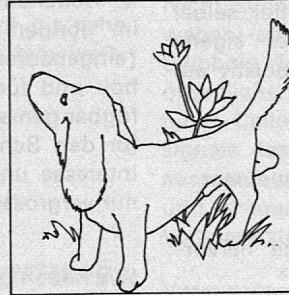
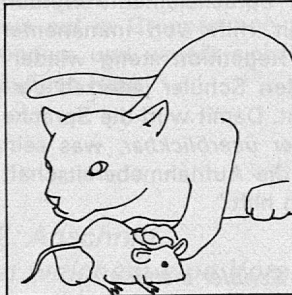
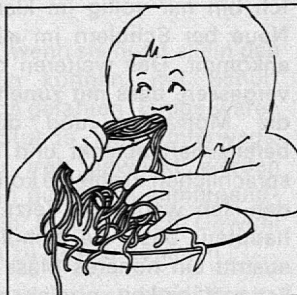
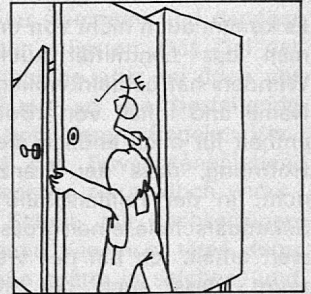
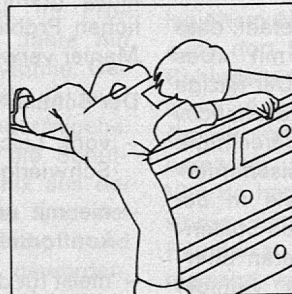
mais il fume sa pipe
et boit son vin.

**L****Mais non!**

A la maison



Mais non, Mireille,
ne tire pas la langue.



Erfahrungen mit «Bonne chance»

Au téléphone

(Dring – dring – dring)

Pierrot: Allô?

Line: C'est Moutier?

Pierrot: Non, Ici Fondeva.

Ah! Bonjour Line.

Line: Salut Pierrot.

Pierrot: Tu entends, Je parle français.

Line: Tu fais La France en direct?

Pierrot: Oui, je vais De l'école à la vie et je vais Vivre en France.

Line: Alors, On y va!

Pierrot: Eh bien, Bonne chance!

Dieses konstruierte Gespräch, der geneigte Leser hat's natürlich längst erkannt, besteht aus lauter Titeln von bestehenden Französischlehrmitteln. Die Reihenfolge der aufgeführten Lehrmittel ist völlig zufällig. Hingegen habe ich «Bonne chance» ans Ende des Dialogs gesetzt, weil mir tatsächlich scheint, dass dieses Lehrmittel als einziges eine zentrale Forderung zum Erwerb einer Fremdsprache in guter Manier erfüllt, nämlich den Schüler kommunikationsfähig macht.

Es kommt auch nicht von ungefähr, dass man das Lehrmittel auch mit «Das Wunder» hat betiteln wollen. Der jetzige Name und Inhalt von «Bonne chance» enthält für mich endlich die berechtigte Hoffnung, dass der Französischunterricht, in der Primarschule wie in der Sekundarschule, einen grösseren Stellenwert erhält. Ich bin des weiteren überzeugt, dass auch der eher weniger sprachinteressierte Lehrer durch die Arbeit mit dem neuen Lehrmittel selber stärker motiviert wird. Dieses eigene Interesse wird sich bestimmt positiv auf die Schüler auswirken.

Was macht «Bonne chance» zu einem wirklich neuen Lehrmittel?

Ich möchte folgende Vorzüge hervorheben:

1. Ein zentrales Anliegen des Lehrmittels ist der Bedeutungsaspekt, d. h. wichtig ist bei der ersten Begegnung der Inhalt einer sprachlichen Äusserung, die erst in einer

späteren Phase zur Bewusstmachung der Form geführt wird (Grammaire pédagogique).

2. Endlich wird ein Lehrmittel der Forderung nach wirklicher Sprache (code oral) gerecht. Die Dialoge stehen alle im *code oral*, ohne dass sich dabei eine Simplifizierung der Sprache ergibt.

3. Der Aufbau, die konsequente Weiterführung und Fortsetzung (Progression) eines grammatikalischen oder sprachlichen Problems werden in einzigartiger Manier verwirklicht.

Der Schüler wird dadurch stets

- vom Leichten und Bekannten zum Schwierigen geführt,
- nie mit unüberwindlichen Problemen konfrontiert und
- meist für das Weiterführende motiviert.

4. Neuerlernte Sprachelemente werden im übrigen mit Hilfe von immanenter (eingebauter) Repetition stetig wiederholt und für den Schüler jederzeit verfügbar gemacht. Damit wird die Sprache für den Schüler *überblickbar*, was sein Interesse und die Aufnahmebereitschaft nur vergrössern hilft.

Wie haben die Schüler bisher «Bonne chance» erlebt?

Die Erfahrungen, die ich mit meiner 5. Klasse bisher gemacht habe, verführt mich fast dazu, ein Sprichwort ernsthaft

in Frage und auf den Kopf zu stellen: «Aller Anfang ist leicht!»

Durch den gezielten Einbezug von Puppen (Pierrot und Pierrette) ist eine grosse Spontaneität der Schüler gewährleistet. Endlich können sie sich mit jemandem auf ihrer Stufe (Du-Beziehung) unterhalten, was ihren echten Bedürfnissen entgegenkommt.

Mir fällt auf, dass auch die schwächeren Schüler sich eifrig melden, wenn es darum geht, Dialoge aufzuführen, mit den Puppen zu arbeiten etc.

Diese Tatsache schreibe ich u. a. der erwähnten Progression und Hilfe zur Überblickbarkeit des Stoffes zu. Der Schüler erlangt rasch eine relative Sicherheit, die ihn befähigt, aktiv am Unterrichtsgeschehen teilzunehmen. Und bekanntlich ist nichts motivierender als Erfolg (Roth).

Ich bin mir völlig im klaren, dass alles Neue bei Schülern im allgemeinen gut ankommt. Des weiteren darf man nicht vergessen, dass mit zunehmendem Alter die Motivation und die Aufnahmebereitschaft absinkt und dass auch die sprachlichen Probleme komplizierter werden. Ich wage aber jetzt schon zu behaupten, dass die Schüler bei Schulaustritt ein höheres Mass an Kommunikationsfähigkeit erreichen werden, als das bisher der Fall war. Zum Schluss wünsche ich den Autoren viel Kraft zum Durchhalten und dem Buch viel Erfolg in den Schulstuben.

Über die Schulung geistigbehinderter Kinder

Bericht aus dem Heilpädagogischen Tagesheim in Biel

Rudolf Wehren¹

1. Abschnitt, in welchem das Feuer gelobt wird

Da hat, als vor wenigen Jahren das Haus gebaut wurde, ein junger Schmied einen alten Wassertank aus schwerem Eisenblech gefunden und aus dem Blech den Rauchhut für unsere Feuerstelle geschweisst. Um die Feuerplatte ziehen sich Bänke aus Tannenbalken, und auf diesen Bänken sitzen wir: etwa hundert Kinder und zwanzig, dreissig Erwachsene. Wir sind angekommen, in der Mitte lodert das Feuer. So fangen alle unsere Tage an. Das lebendige Feuer regt an und macht ruhig – beides. Sein Widerschein beleuchtet die Gesichter, und man kann einander sehen. Langsam verebbt das Reden, und man hört des Feuers Knistern. Wenn eines Geburtstag hat, wenn ein Kind zum erstenmal selbständig zur Schule gekommen ist oder ein selbstgenähtes Kleidchen zum erstenmal trägt, so wird hier am Feuer solches kundgetan. Dann steht dieses eine Kind für ein Weilchen als Hauptperson der ganzen Gemeinschaft da und wird durch eine Welle von Sympathie über sich selbst hinausgehoben.

Die Kinder sind, wenn sie nicht allein den Weg bewältigen können, mit Schulbussen und Taxis gefahren. Einige waren da fast eine Stunde lang unterwegs, mussten vorher früh geweckt werden und fuhren dann durch das allmorgendliche Chaos von Blech, durch Gewühl und Gewirr, um zu uns zu kommen.

Wenn sich die Reise in diese Schule lohnen soll, muss hier bekömmliche, schmackhafte Luft sein. Das Kind soll

aufgenommen werden, kräftigem Interesse seiner Person gegenüber begegnen. Jetzt ist es da, und der Tag fängt an. Es sitzt am Feuer, gehört zum Ganzen, ist geborgen und nicht allein. Das Feuer sei gelobt.

Anhand des Beispiels einer einzelnen Schule wird aufgezeigt, dass das Ziel der Sonderschulung mehr sein muss und mehr sein kann als die Angewöhnung an die sogenannte normale Gesellschaft und das Training zu bestmöglicher Verwendbarkeit im Produktionsprozess.

Vom Feuer gehen wir alle zusammen für die nächste halbe Stunde in den grossen Bühnensaal zur Morgenfeier. Ihr Programm verändert sich über Jahre hin kaum: Rhythmik, Musik, Eurythmie, Gesang und Sprache. Der Inhalt der einzelnen Teile wechselt nach jeder Woche. So entsteht jeden Tag neu die Schulgemeinschaft, steigt als Phönix aus der Asche des abgelebten Tages und der Nacht. Wer ein wenig dumpf und apathisch ankam, ist wach geworden, wer ruhelos war und turbulent, ist etwas besänftigt. Die Gemeinschaft löst sich nun auf in Gruppen von fünf bis zehn Kindern und verteilt sich in dem weitläufigen Haus.

2. Abschnitt, in welchem eine Voraussetzung genannt wird

Das Haus ist von grosszügiger Geräumigkeit, von der Anlage her kurzweilig und anregend. Es wurde auf vielfältigen Gebrauch hin gebaut zwischen Stadtrand und Jurawald. Die Umgebung ist wieder

hergestellt, wie sie vorher war: Auf kalkigem Hügelszug Gras und die Pflanzen des nahen Waldrandbiotops – Eichen, Schneeball, Ahorn, Wildrose, Berberitze und Pfaffenhütchen. Ein Steinbruch dient als Werkplatz, etwas Spielgerät – ein altes Schiff zum Beispiel – ist noch da. Durch den ganzen Sommer flammt das Blumenmeer der Färberpflanzen. Ein Kartoffelacker, die Gärten der Gruppen, eine Schafweide gehören noch dazu, und damit wäre ein Überblick über das Ganze gewonnen.

Vor dem Anfang des Baues war ein namhafter Dozent für Behindertenpädagogik hier zu Gast. Er fand, nachdem er sich mit Plänen und Modellen beschäftigt hatte, das ganze Projekt ebenso schön wie unsinnig. Er würde, so sagte er, eine solche Schule am ehesten in den grossen Blöcken des sozialen Wohnungsbaues unterbringen, weil doch die zu schulenden Kinder vorwiegend aus unterprivilegiertem Milieu stammten und dereinst auch dort leben müssten. Das Ziel der Behindertenschulung aber sei doch vor allem Anpassung an die bestehende Gesellschaft und deren Regeln, Vorbereitung auf das Erwachsenenleben. Von da her gesehen sei es doch widersinnig, eine Schule mit sechseckigen Räumen zu bauen, wie wir es täten, denn niemand wohne später in solchen; und deshalb müsse er es auch nicht lernen. Nicht Schafe pflegen, Wolle färben und weben sollten diese Kinder, sondern Symbole lernen, damit sie später in öffentlichen Toiletten zurechtkämen, nicht Cello spielen, sondern Verkehrssignale lesen. Nun, von seinen Voraussetzungen ausgehend hatte er recht, und so muss man denn fragen, was wir voraussetzten, als wir das Haus planten.

Vorausgesetzt wurde einmal, dass das Kinderleben eigenen Gesetzen gehorchen muss und nicht ausschliesslich als Vorbereitung auf das Erwachsensein aufgefasst werden kann. Ein Kind ist nicht nur ein noch nicht erwachsener Mensch; es ist sehr viel mehr. Wenn es Kind sein kann auf ihm entsprechende Weise,

¹ Leiter des Heilpädagogischen Tagesheimes, Biel

entwickeln sich in ihm Kräfte, die ihm in jedem Falle helfen, sein späteres Leben zu bewältigen.

Zum andern setzen wir voraus, dass in jedem Menschen ein innerster Kern weder krank noch beschädigt und mithin ansprechbar sei. Solche Anschauung ist ja immer wieder aus dem Boden der christlichen Kultur herausgewachsen. Einige von uns sind besonders durch die Menschenkunde Rudolf Steiners darauf hingewiesen worden. (Das Bewusstsein vom intakten Ich führte aber auch Viktor Frankl zu seiner Psychiatrie.) Weil wir vor diesem Hintergrund unsere Arbeit tun, sind wir nie in der Lage zu wissen, welche Möglichkeiten ein werdender Mensch verwirklichen können. Es genügt nicht, wenn wir ihn ausschliesslich auf erwünschte lebenspraktische Ziele hin schulen, sondern er braucht zum Lernen die ganze Welt.

3. Abschnitt, in welchem der Titel dieses Aufsatzes verändert wird

Obwohl kaum Verdacht erregend, ist der Titel dieses Artikels irreführend. Einmal suggeriert er, der Schreiber betrachte den Ausdruck «geistig behindert» als einen deutlich abgrenzenden Begriff. Dem ist aber nicht so. Begriffe wie Tisch, Wasser, Masern scheiden exakt aus, was mit ihnen nicht gemeint ist. «Geistige Behinderung» ist ein Pseudobegriff, der oft Präzision vortäuscht, wo wenig Klarheit herrscht. Was scheidet er aus? Geistige Nichtbehinderung, Normalität. Ich möchte nicht versuchen, auf Menschen bezogene Norm zu definieren – hingegen möchte ich hinweisen auf das, was Rudolf Steiner vor einem halben Jahrhundert dazu geäußert hat: «Es gibt kein anderes Kriterium als dasjenige, was allgemein üblich ist vor einer Gemeinschaft von Philistern...» Die unreflektierte Kategorienbildung mag akzeptabel sein für alle, die sich auf den festgelegten IQ stützen wollen in der Art etwa, wie ein Handwerker auf die angegebene Länge seines Werkstückes in Zentimetern sich stützt. Da dies für den Schreiber nicht zutrifft, müsste der Terminus «geistig behindert» nicht hier erst in Anführungszeichen stehen.

A propos Termini: Wir schaffen Kategorien und Unterkategorien ohne Zahl und benennen sie gern und emsig. Da dämmert der Verdacht, dass dem wuchernden Wuchs des einschlägigen Vokabulars uralte Schamanenmagie zugrunde

liegen könnte: «Und so kann man mit dem richtigen Namen die Mächte beschwören...» (Walter Porzig) Nur – über schamanische Kräfte verfügen wir doch kaum mehr, und so dient denn der Brauch, Kategorien zu bilden und diese in hermetischer Sprache zu benennen, in manchem Fall vielmehr der Verschleierung tatsächlicher Hilflosigkeit.

(Ein Beispiel zur magischen Funktion des Benennens: Nach langem Gespräch mit den Eltern eines schwer zu behandelnden und zu ertragenden kleinen Jungen fragt der Vater: «Wie heisst eigentlich die Behinderung unseres Kindes – ist E. ein POS-Kind?» Und nach der Antwort, dass man dem wohl so sagen könne, sind die Eltern ganz deutlich erleichtert.)

Ferner muss man den Ausdruck «Schulung» in unserem Zusammenhang erläutern. Wenn ein Menschenkind vorerst nichts kann, dann muss es alles lernen, was zu lernen es imstande ist: essen und trinken, gehen und stehen, sprechen und schweigen, spielen, Beziehungen aufnehmen zu den Elementen, Pflanzen, Tieren und Menschen, weinen, lachen und lächeln – einfach alles. Weil aber Kinder, die zu uns kommen, vieles davon spontan nicht gelernt haben, umfasst hier Schulung in der Tat jede menschliche Lebensäusserung. Dabei handelt es sich um gemeinsame Prozesse: Wir lernen an und mit den Kindern, damit sie an und mit uns lernen können, und es findet nicht das statt, was an industrielle Fertigkeitstechniken erinnert: Da ist der Fachmann, dort das Kind, sein Objekt, sein Produkt.

Schulung heisst hier also Leben, Zusammenleben, und es könnte der Titel nun neu geschrieben werden: Zusammenleben mit Kindern in der Sonderschule.

4. Abschnitt, in welchem der Sprache die Krone aufgesetzt wird

Fehlende oder mangelhafte Sprache gehört oft zu den markanten Phänomenen der unvollständigen kindlichen Entwicklung. Umgekehrt: Wenn Sprache erworben, aufgebaut und differenziert werden kann, entwickelt sich das Kind mit ihr zusammen. Das bringt uns dazu, Sprachpflege zu einem Hauptgegenstand unserer Arbeit zu machen. Die Kinder sollen ganz allgemein in einer sprachlich reichen Umgebung leben. Gestaltete Sprache im Erzählen, in Sprachspielen,

Sprüchen, Gedichten begleitet das Kind durch den Tag. In der Eurythmie ergreifen sprachliche Formkräfte den ganzen Leib, gestaltet das Kind mit seinem Leib die Sprache. Der Sprechchor stützt das sprachunsichere Kind durch die Gemeinschaft. Puppenspiel und Bühnenspiel lassen erleben, dass sprechendes Wesen und Sprache einander entsprechen und führen die Sprache mit Gebärden zusammen. Das Verstehen kann dem Sprechen später folgen, weil dieses, von jenem unabhängig, organbildend wirkt. So lebt das Kind denn vorerst in einem sprachlichen Überschuss. Auch sehr schwerfällige Kinder nehmen rhythmisierte Sprache leichter auf, und sie wiederholen gern bestimmte von Lauten und Rhythmus her gut gestaltete Partien immer wieder für sich allein.

Auf dieser allgemeinen Grundlage kann Sprachtherapie mit besserer Aussicht angewendet werden, kann ferner im Sachunterricht die Sprache dem kindlichen Verständnis angepasst werden. So wäre denn die Sprache ungekrönte Königin dieser Schule und soll hiermit gekrönt sein.

Anmerkung: Trotz allem erreichen wir nicht immer, dass ein Kind sprechen kann, wenn es aus der Schule austritt.

5. Abschnitt, in welchem von Kartoffeln die Rede ist

Um Kartoffeln mit Leib und Seele kennenzulernen, muss man sich ihnen mit allen Sinnen zuwenden. Hände und Füße müssen sich mit ihnen gründlich beschäftigen. Also bereiten wir einen Acker und setzen Kartoffeln. Jetzt kommt eine lange Wartezeit, bis die Keime sich durcharbeiten und sich zu Stauden entwickeln. Wochenlang wachsen sie, blühen dann, und es bilden sich Beeren. Endlich – die Stauden sind braun geworden – können wir Kartoffeln graben, ein Dutzend wohl zuweilen, wo wir eine einzige gesetzt haben. Roh schmecken sie nicht. Wir können sie braten am Staudenfeuer. Wir können sie in der Schale kochen, bis sie weich werden, können sie aber auch schälen mit dem Rüstmesser. Wir essen sie mit Salz, mit Zwiebeln oder Kümmel, braten sie im Öl, kochen Suppe mit Majoran.

Daneben her gibt es Kartoffelgeschichte und -geschichten und, sozusagen zum Nachtschinken, ein schönes Gedicht von

Matthias Claudius: «Schön rötlich die Kartoffeln sind und weiss, wie Alabaster...»

Wenn dem verehrten Leser, der bis hier durchgehalten hat, die Kartoffelsache etwas lang vorgekommen sein sollte, so möge er bedenken, dass sie sich in Wirklichkeit ja über einen ganzen Sommer hingezogen hat. Sie steht hier für das, was Elementarbildung genannt werden kann, was man, seit Martin Wagenschein, unter exemplarischem Lernen versteht.

Das so erworbene Wissen ist gleichsam in Leib und Seele verankert, ist einverleibt und beseelt – nicht angeklebt. Denken, Fühlen und Wollen wurden gebraucht und geübt, die Sinne erhielten Nahrung und schärften sich, die Glieder konnten geschickter und kräftiger werden.

Wir arbeiten mit den Kindern mit Vorteil in elementaren Zusammenhängen, denn sie sind überschaubar und ergeben ein Ganzes. Holz, Ton, Metalle, Steine stehen den Ursprüngen so nahe, dass von ihnen aus lange Arbeitsprozesse in Angriff genommen werden können, ohne dass je die Zusammenhänge verlorengehen. Ganze Ketten von Arbeitsvorgängen schliessen sich aneinander, verzweigen sich und vereinigen sich wieder. Schafe werden gefüttert, getränkt, bei ihren Namen genannt und schliesslich geschoren. Die Wolle wird verarbeitet – gewaschen, gekardet und mit Rad oder Spindel gesponnen. Gefärbt wird sie mit Pflanzen: Färbekamille, Ginster, Krapp, und über zweihundert andere wachsen in unseren Färbgärten. Die Pflanzen muss man pflegen, ernten, dörren und aufbewahren. In der Färberhütte schliesslich, die auch als Schmiede dient, kochen Wolle und Pflanzen zusammen auf offenem Feuer.

Jetzt endlich kann man die Jacke stricken, damit man im Winter nicht frieren muss.

So können die Kinder einige Sicherheit gewinnen der vielfältigen und vorerst fremden Welt gegenüber durch umfassende Verbindung mit einzelnen ihrer Erscheinungen.

6. Abschnitt, in welchem zwischendurch eine Kröte verschluckt wird

Im dritten Abschnitt wurden einige Zweifel geäussert den gebräuchlichen Klassifizierungen gegenüber. Eines aber haben Sonderschulkinder zweifellos ge-

meinsam: Sie wurden ausgeschieden von der öffentlichen Schule und nur zu oft von ihrer sonstigen genormten Umwelt, weil sie dort nicht hineinpassen und mithin «nicht tragbar» sind, und dieses macht sie zur Kategorie.

Nun, man könnte für einmal und gegen alle Konvention das Ross ja auch am Kopf aufzäumen und fragen, wie tragbar denn eigentlich unsere Welt und ihre Schulen ganz allgemein für Kinder seien.

Müssen wir uns damit abfinden, dass Schulen so sehr die Funktionen von gesellschaftlichen Stabilisierungs- und Reproduktionsanstalten erfüllen und damit grundsätzlich unveränderbar sind? Müssen wir die mörderische Brutalität des motorisierten Verkehrs weiterhin wie eine Naturkatastrophe hinnehmen, obwohl ihr kein Mensch gewachsen ist, der nicht auf der Höhe der Robustheit steht? Ja, wir müssen es offenbar, wenn nicht beispielsweise Lehrerverbände und Ärztesellschaften sich entschliessen können, militant zu werden und zu sagen, was sie wissen, und überdies dem Gesagten allen möglichen Nachdruck zu verleihen. Das ist die hässliche Kröte, die verschluckt sein will, bevor man sich an der Gestaltung einer kinderfreundlichen Schule freuen mag.

Eine solche Schule muss, so wie die Dinge eben liegen, in jedem Fall ein Insel- und Ozeandasein führen, und die in ihr sich entwickelnden Formen werden ausschliesslich für das Inselvolk selber von Bedeutung sein können.

7. Abschnitt, welcher von der Anpassung handelt

Wenn ein Kind die Schulen bis hin zur Hochschule durchlaufen soll, muss es über die ganze menschenmögliche Anpassungsfähigkeit verfügen. Hat es diese nicht, so wird es früher oder später an einer der zahlreichen Barrieren hängenbleiben. Die Kinder, die zu uns kommen, haben sich – aus welchen Gründen auch immer – als anpassungsresistent erwiesen. Damit ist die Ausgangslage auch gleich gegeben: Wenn ihre Schulzeit Sinn haben soll, muss die Schule in sehr hohem Grade anpassungswillig und anpassungsfähig sein. Vom Schulbau wurde schon gesprochen: Er soll anregen und darf durch keinerlei Öde und Sterilität zusätzlich behindern. Die kindlichen Sinne brauchen sehr vieles, das ihnen entgegenkommt und an dem sie sich differenzierend schulen können. Also

muss Reichtum herrschen an Materialien, an Dingen, die tastbar, sichtbar, hörbar, riechbar und schmeckbar sind. Von einer so beschaffenen Umgebung gehen allein schon gute Wirkungen aus. Sie erreichen nun aber nicht jedes Kind, denn die Schranken zwischen Kind und Welt können fast unüberwindbar sein. Hier setzt die Arbeit der Erwachsenen ein, welche das Kind in seiner Schulwelt begleiten. Sie müssen versuchen, Welt und Kind soweit zu verstehen, zu verändern und zu entwickeln, dass Zugänge möglich werden. Drei Beispiele mögen dies erläutern:

Reto

Er ist 13jährig, sehr schwer motorisch behindert. Er lernt schreiben auf einer Elektroschreibmaschine mit Zusatzgerät. Damit er musizieren kann, hat ihm ein Kollege in recht aufwendiger Arbeit ein grosses und schönes Metallophon gebaut, das mit den Füssen gespielt werden kann.

Dieses Beispiel steht da für alle jene Kinder, denen man mit Vorrichtungen und Hilfsgeräten Zugänge zur Welt eröffnen kann, die ihnen sonst verschlossen bleiben müssten.

Nicole

Sie ist ein Kindergartenkind, erethisch,¹ fast schlaflos, ohne manifeste Möglichkeit, mit Menschen in Beziehung zu treten. Sie kehrt der Kindergartengruppe den Rücken, hantiert recht ungezielt mit den erreichbaren Sachen, streift herum, nimmt, ohne hinzusehen – gleichsam aus den äussersten Augenwinkeln – wahr, was um sie her geschieht, ohne sich hinwenden zu können. Ihr wurde im Gruppenraum ein kleines Haus mit einem einzigen Fensterchen gebaut. Dort hinein zieht sie sich zurück und kann sehr unauffällig aus dem Fensterchen dem Leben der Gruppe beiwohnen.

Das Beispiel kann darauf hinweisen, dass zuweilen die Umgebung in besonderer Weise den Fähigkeiten und Unfähigkeiten des Kindes angepasst werden kann zur Verbesserung seiner Bedingungen.

Hansjürg

Er hat die Schule verlassen im letzten Frühjahr und ist in eine Anlernwerkstätte eingetreten, wo es offenbar gut geht. Er war grob behindert durch milieubedingte auffällige Verhaltensstörungen. Diese

¹ reizbar, leicht erregbar

wurden weitgehend behoben durch den Umstand, dass er, 15jährig, lesen lernen konnte. Das war nie gelungen auf die gebräuchlichen Weisen, bis seine Eurythmielehrerin einen Weg fand, der ihm ermöglichte, mit seinem ganzen Leib von den Lauten her zu Buchstaben vorzudringen.

Das letzte Beispiel will zeigen, wie Lernwege gesucht werden müssen, die ungewöhnlich, für ein bestimmtes Kind aber die einzig gangbaren sein können. (Es zeigt zugleich, dass solch unkonventionelle Wege oft sehr spät gefunden werden. Mit einiger Sicherheit ist anzunehmen, dass es in manchem Falle zwar solche Wege gäbe, dass diese aber nie entdeckt werden.)

8. Abschnitt, in welchem die Rolle der speziell ausgebildeten Mitarbeiter dargestellt wird

Einige von uns haben sich für besondere Tätigkeiten ausgebildet: Physiotherapie, Eurythmie, Logopädie, Musik, Malen. Wir betrachten es als fragwürdig, wenn die Kinder sozusagen von Hand zu Hand weitergereicht werden, ohne dass die einzelnen Therapeuten die ganze Kinderpersönlichkeit und deren Stellung in der Gruppe kennenlernen können. Deshalb arbeiten auch sie zeitweise in den Gruppen mit, essen zuweilen dort und gehen mit in Schulverlegungen. So kann ihr Sachverstand für alle Nutzen bringen, und sie selbst werden vor der Spezialistenrolle bewahrt. Die Einbusse an Zeit für ihre eigentliche Aufgabe wird wohl aufgewogen durch umfassendere Bekanntschaft mit einzelnen Kindern und durch die bessere Unterstützung ihrer Arbeit durch alle andern.

Diese Eingliederung in den Schulorganismus ist weder möglich noch wünschbar für die Ärzte und Erziehungsberater. Sie stellen für uns sachverständige freundliche Aussenwelt dar und wirken in die Schule herein in einer Weise, die nicht wegzudenken ist: Abgesehen von ihrer besonderen Zuständigkeit haben sie Distanz genug, um klarer sehen zu können, was aus allzu grosser Nähe verschwommen erscheint.

9. Abschnitt, welcher den Seiltanz zwischen Organisation und Anarchie zum Gegenstand hat

Wir sind – für schweizerische Verhältnisse – eine grosse Tagesschule, und dies bedingt eine beträchtliche Administration. Nicht von ihr soll die Rede sein, sondern von der inneren Organisation der Schule. Einige Regeln in dieser Hinsicht sind durch gesetzliche Bestimmungen gegeben. Darüber hinaus haben wir wenig geregelt. Wir möchten dem Leben in der Schule überlassen, sich selber zu ordnen. Wir haben weder Organigramm noch Hausordnung. Die wöchentliche Konferenz – sie dauert gut zwei Stunden – füllt die allfälligen Lücken und legt fest, was offensichtlich der Festlegung bedarf. Diese Konferenz ist für die meisten Mitarbeiter obligatorisch und für alle offen. Sie ist für das ganze innere Leben der Schule zuständig. Ihre Beschlüsse können wir jederzeit wiedererwägen, und dies hält beweglich. Wir sind stolz darauf, dass es uns gelingt, kooperative, nicht äusserlich hierarchische Ordnungsstrukturen zu entwickeln, die sich als genügend und tauglich erweisen. Dies ist ein anspruchsvolles Unterfangen, weil der dauernde Gleichgewichtsakt zwischen rigider Ordnung und anarchischem Chaos viel und wachsendes Bewusstsein voraussetzt: nicht nur in der eigenen begrenzten Arbeit, sondern auch gegenüber der ganzen, komplizierten Schulgemeinschaft. Dem hohen Anspruch genügen wir nicht immer. Dem Versagen müssen wir dann die Kraft zu neuem Anlauf abgewinnen. Wie anders sollten wir gehen lernen auf diesen eher ungewohnten Wegen? Dass wir es aber versuchen, hat mit der im allerersten Abschnitt erwähnten guten Luft zu tun: sie entsteht dadurch.

Wenn wir ohne viel äusseren Druck und Zwang arbeiten können und unsere Arbeit, unser Zusammenleben auch innerhalb der Gemeinschaft wenig durch zwingende Regelsysteme belasten, dann kann Vertrauen, Friedfertigkeit und Heiterkeit gedeihen. In solcher Atmosphäre können Konflikte freier ausgetragen werden, und es besteht wenig Nährboden für permanente verdeckte Aggressivität. Für Kinder aber ist, wenn solches gelingt, die erste und wichtigste Entwicklungsbedingung erfüllt. Kinder

sind wie Blumen, die Erde und Wasser brauchen und ihre Blüten öffnen, wenn die Sonne scheint.

10. Abschnitt, der eine Art von Zusammenfassung enthalten soll

Es ist recht schwer, ein Lebendiges so darzustellen, dass es durch die Darstellung nicht das Leben verliert. Dies habe ich versucht durch einen völlig unsystematischen, sich auf Exemplarisches beschränkenden Bericht. Den Leser muss ich bitten, im lebendigen Prozess sich vorzustellen, was hier statisch erscheint, und vieles, was als Sein beschrieben wurde, in ein Werden zu übersetzen. Zum Schluss sei versucht, einige Grundlagen, auf denen das Leben der Schule sich gestaltet, noch einmal zu nennen:

Jeder Mensch ist ein einmaliges und einzigartiges Wesen und kann nur aus seiner Ganzheit verstanden werden. Sein Ich ist in jedem Fall intakt und ansprechbar. Von da her erscheinen Kategorien nicht als Fakten, sondern als Konventionen. Sie weisen nicht auf das Besondere, sondern auf das Allgemeine hin und müssen deshalb als sekundär betrachtet werden.

Sonderschulkinder sind nicht leicht anzupassen. Ihre Schule muss sich ihnen deshalb mit viel Bewusstheit und Phantasie anpassen.

Sprache hat viel entwicklungsfördernde Kraft und spielt in unserem Zusammenhang eine grosse Rolle.

Der Unterricht muss elementar und exemplarisch sein, muss «Kopf, Herz und Hand» (Pestalozzi) ergreifen.

Die Sonderschule als Lebensraum soll reich und anregend sein in Hinsicht auf Bau, Gestaltung der Umgebung, praktizierte Tätigkeiten, weil man die Welt an ein Kind heranbringen muss, wenn es eingeschränkt ist in seiner Möglichkeit, die Welt zu erreichen.

Die Bedingungen für alle Kinder werden besser, wenn die Erwachsenen sich bemühen, menschenwürdige Formen für das Zusammenleben zu entwickeln, wobei jede zu starre Regel die zwischenmenschlichen Ordnungskräfte überflüssig macht und lähmt.

Schüler erhofft. Auch sein Fachunterricht lebt davon, dass er an und mit seinen Schülern lernt, damit sie an und mit ihm lernen können. Wirksam werden seine Arbeitshilfen erst dadurch, dass der Lehrer sie seinen Schülern nahebringt – durch die Spontaneität, mit der sie eingeführt, gemeinsam erlebt und durchgeführt werden.

Erfreulich ist, dass wir gemeinsames Erleben und Lernen von Schülern und Lehrern auch mit dem Hinweis auf das neue Französischlehrmittel «Bonne chance!» dokumentieren können, mit dem gegenwärtig in Versuchsklassen gearbeitet wird. Vor einigen Wochen verlangte der Redaktor der «Schulpraxis» auf dem Lehrmittelverlag Bern das neue Französischbuch «Bonne chance!» für das 5./6. Schuljahr. Das Buch... Mit drei Bänden und einem Heft, zusammen über zwei Kilo Papier, verliess er die Auslieferungsstelle: Livre de l'élève, Cahier d'exercices, Lexique, Livre du maître. Wer will so viel Papier verstauen, wer will das zahlen? Die Sorgen verflüchtigten sich bereits beim Studium des Livre de l'élève. In den 16 Kapiteln (étapes) werden Inhalte angeboten, die Fünft- und Sechstklässler interessieren, vom zoo über véhicules bis zu fête de tir. Bereits die Titel, vor allem aber die geschickt illustrierten Texte machen neugierig, und Neugierde für Land und Leute ist eine tragende Grundlage zum Lernen einer Fremdsprache.

Je zwei Autoren aus den Kantonen Basel, Bern und Solothurn haben gemeinschaftlich das Lehrwerk geschaffen. Charlotte Ritschard und Rudolf Walther, die Berner Mitarbeiter, waren so freundlich, über Eigenarten und Absichten von «Bonne chance!» zu berichten. In ihrem Begleitbrief zum Typoskript schreibt Charlotte Ritschard, es könnte sich herausstellen, «die Arbeit wirke so fragmentarisch, dass sie in dieser Form nicht zu veröffentlichen sei». Der Redaktor findet das nicht, ebensowenig vermutlich die Leser der «Schulpraxis». Und Jürg Hofmanns Bericht über seine ersten Schulerfahrungen mit «Bonne chance!» liest sich wie eine Ermunterung, selber in einer Klasse mit dem neuen Lehrmittel zu arbeiten, d.h. lehrend mit den Kindern zusammen lernen zu dürfen.

Hans Rudolf Egli

Liste der lieferbaren Hefte der «Schulpraxis» (Auswahl)

Nr.	Monat	Jahr	Preis	Titel
3	März	72	3.—	Die Landschulwoche in Littewil
4/5	April/Mai	72	3.—	Das Projekt in der Schule
6/7	Juni/Juli	72	4.—	Grundbegriffe der Elementarphysik
8/9	Aug./Sept.	72	3.—	Seelenwurzgart – Mittelalterliche Legenden
10/11/12	Okt.–Dez.	72	4.—	Vom Fach Singen zum Fach Musik
1	Januar	73	3.—	Deutschunterricht
2/3	Febr./März	73	3.—	Bücher für die Fachbibliothek des Lehrers
4/5	April/Mai	73	3.—	Neue Mathematik auf der Unterstufe
6	Juni	73	3.—	Freiwilliger Schulsport
7/8	Juli/Aug.	73	3.—	Zur Siedlungs- und Sozialgeschichte der Schweiz in römischer Zeit
9/10	Sept./Okt.	73	3.—	Hilfen zum Lesen handschriftlicher Quellen
11/12	Nov./Dez.	73	3.—	Weihnachten 1973 – Weihnachtsspiele
1	Januar	74	3.—	Gedanken zur Schulreform
2	Februar	74	3.—	Sprachschulung an Sachthemen
3/4	März/April	74	3.—	Pflanzen-Erzählungen
5	Mai	74	3.—	Zum Lesebuch 4, Staatl. Lehrmittelverlag Bern
6	Juni	74	3.—	Aufgaben zur elementaren Mathematik
7/8	Juli/Aug.	74	3.—	Projektberichte
9/10	Sept./Okt.	74	3.—	Religionsunterricht als Lebenshilfe
11/12	Nov./Dez.	74	3.—	Geschichte der Vulgata – Deutsche Bibelübersetzung bis 1545
1/2	Jan./Febr.	75	3.—	Zur Planung von Lernen und Lehren
3/4	März/April	75	3.—	Lehrerbildungsreform
5/6	Mai/Juni	75	3.—	Geographie in Abschlussklassen
7/8	Juli/Aug.	75	3.—	Oberaargau und Fraubrunnenamt
9	September	75	3.—	Das Emmental
11/12	Nov./Dez.	75	3.—	Lehrerbildungsreform auf seminaristischem Wege
15/16	April	75	4.—	Schulreisen
5	Januar	76	3.—	Gewaltlose Revolution, Danilo Dolci
13/14	März	76	3.—	Leichtathletik
18	April	76	3.—	Französischunterricht in der Primarschule
22	Mai	76	3.—	KLunGsinn – Spiele mit Worten
26	Juni	76	3.—	Werke burgundischer Hofkultur
35	August	76	3.—	Projektbezogene Übungen
44	Oktober	76	3.—	Umweltschutz
48	November	76	3.—	Schultheater
4	Januar	77	3.—	Probleme der Entwicklungsländer (Rwanda)
13/14	März	77	3.—	Unterrichtsmedien
18	Mai	77	3.—	Korbball in der Schule
21	Mai	77	3.—	Beiträge zum Zoologieunterricht
26–31	Juni	77	3.—	Kleinklassen/Beiträge zum Französischunterricht
34	August	77	3.—	B. U. C. H.
39	September	77	3.—	Zum Leseheft «Bä»
47	November	77	3.—	Pestalozzi, Leseheft für Schüler
4	Januar	78	3.—	Jugendlektüre
8	Februar	78	3.—	Beiträge zur Reform der Lehrerbildung im Kt. Bern
17	April	78	3.—	Religionsunterricht heute
25	Juni	78	3.—	Didaktische Analyse
35	August	78	3.—	Zum Thema Tier im Unterricht
39	September	78	3.—	Australien
43	Oktober	78	2.50	Arbeitsblätter Australien (8 Blatt A4)
			3.—	Geschichte Berns 1750–1850, Museumspädagogik
			2.50	Arbeitsblätter (9 Blatt A4)
4	Januar	79	3.—	Lehrer- und Schülerverhalten im Unterricht
8	Februar	79	3.—	Die Klassenzeichnung
17	April	79	3.—	Didaktik des Kinder- und Jugendbuchs
25	Juni	79	3.—	Alte Kinderspiele
35	August	79	3.—	Umgang mit Behinderten
43	Oktober	79	3.—	Theater in der Schule
5	Januar	80	3.—	Bernische Klöster 1. Die ersten Glaubensboten
9	Februar	80	3.—	Denken lernen ist «Sehen-lernen»
17	April	80	3.—	Leselehrgang KRA
26–29	Juni	80	3.—	«Gehe hin zur Ameise...»
35	August	80	3.—	Von der Handschrift zum Wiegendruck
44	Oktober	80	3.—	Französischunterricht

Die Preise sind netto, zuzüglich Porto (keine Ansichtssendungen)

Mindestbetrag je Sendung Fr. 5.— zuzüglich Porto

Mengenrabatte: 4–10 Expl. einer Nummer: 20%, ab 11 Expl. einer Nummer: 25%

Bestellungen an:

Keine Ansichtssendungen

Eicher+Co., Buch- und Offsetdruck

3011 Bern, Speichergasse 33 – Briefadresse: 3001 Bern, Postfach 1342 – Telefon 031 22 22 56

Das nächste Heft der «Schulpraxis» erscheint Ende Januar 1981: *Geh ins Museum!* Dänische Museums-Pädagogik.

**Gut beraten – gut bedient
zum Vorzugspreis
der Schulen**

**Verlangen Sie den
Gesamtkatalog!**



Materialstelle für Freizeit- und Jugendarbeit

St. Karliquai 12, 6000 Luzern 5, Telefon: 041/226912

**NEU
in Schuppenform**

**tobler
hobby**

**Neu
in Pastillenform**

Giess- und Kerzenwachs

Das mühsame und gefährliche Zerkleinern der Wachsböcke mit dem Messer gehört jetzt der Vergangenheit an. Qualitätsmischung: 70 % Paraffin, 30 % Stearin.

● Grundwachs

10 kg à	Fr. 3.40	ab 54 kg à	Fr. 3.20
18 kg à	Fr. 3.30	ab 90 kg à	Fr. 3.—

● Farbkonzentrate

50 g	Fr. 2.50	500 g	Fr. 7.50
250 g	Fr. 4.50	1 kg	Fr. 13.50

(Plus Versandkosten)

Farben: gelb, rot, blau, dunkelbraun, schwarz, braun, grün

● Kerzendochte

liefern wir in 4 verschiedenen Grössen pro Meter — 15 bis — 40

Bienenwachs- mischung

Beste Qualitätsmischung mit 60 % reinem Bienenwachs. In Pastillenform. In speziellen Kartons.

10 kg netto	Fr. 150.—	(Fr. 15.—/kg)
ab 50 kg netto		Fr. 14.—/kg
1 kg netto in Plastiksack		Fr. 16.—

● Probier-Kerzenwachsset:

- 1 kg Grundwachs geschuppt
- je 50 g Farbkonzentrat
gelb / blau / dunkelbraun / grün / rot / braun / schwarz
- 4 Dochte à 2 Meter **Fr. 24.50**

● Dose zum Kerzenziehen

Durchmesser 10,5 cm, Höhe 40 cm **Fr. 9.50**

