

Mitlesen im fremdsprachigen Anfangsunterricht? : Bericht über eine Kontroverse

Autor(en): **Kaufmann, Franz**

Objektyp: **Article**

Zeitschrift: **Schweizer Schule**

Band (Jahr): **58 (1971)**

Heft 11

PDF erstellt am: **14.05.2024**

Persistenter Link: <https://doi.org/10.5169/seals-530702>

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Inhalten der Zeitschriften. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern.

Die auf der Plattform e-periodica veröffentlichten Dokumente stehen für nicht-kommerzielle Zwecke in Lehre und Forschung sowie für die private Nutzung frei zur Verfügung. Einzelne Dateien oder Ausdrucke aus diesem Angebot können zusammen mit diesen Nutzungsbedingungen und den korrekten Herkunftsbezeichnungen weitergegeben werden.

Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. Die systematische Speicherung von Teilen des elektronischen Angebots auf anderen Servern bedarf ebenfalls des schriftlichen Einverständnisses der Rechteinhaber.

Haftungsausschluss

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

Schablonenhaften zu trennen, aber es wäre wichtig, den Schüler hierin zur Aufrichtigkeit zu erziehen.

Oft war in diesen Ausführungen die Rede vom Partner, von der Anpassung an ihn, vom wesentlichen Partner-Bezug der Sprache schlechthin. Erziehen zum richtigen und guten Sprechen hat somit einen wichtigen sozialen Aspekt: Durch die Sprache werden wir fähig zum Kontakt mit unseren Mitmenschen. Das ist so wichtig für die uns Anbefohlenen wie für uns selbst. Wieder weitet sich Spracherziehung von der Arbeit mit dem Kind aus auf die Arbeit an uns selbst. Wir haben den Auftrag, junge Menschen sprechen zu lehren, damit sie des Kontaktes mit ihrer menschlichen Umgebung fähig werden, und wir tragen weitgehend die Verantwortung für das Gelingen dieser Aufgabe. Andererseits stellt sich die Forderung an uns auch sozusagen als «Privatpersonen», daß nämlich wir selbst uns für den mitmenschlichen Kontakt offen und

bereit halten. Dazu gehört auch ein geduldiges Gespräch mit einem Mitmenschen. Ähnlich wie in der Schule wird da von uns verlangt, einen bedrängten Menschen aussprechen, d.h. zu Ende sprechen zu lassen, indem wir ihn geduldig anhören. Und jede Gesprächssituation verlangt ja von uns die Fähigkeit und Bereitschaft, den andern zu Wort kommen und fertig reden zu lassen. Zwischenmenschlichen Kontakt zu ermöglichen ist eine wesentliche Aufgabe der Sprache und letztere dazu heranzubilden eine große Verantwortung für den Lehrer.

Anmerkungen

- ¹ NZZ Nr. 460, 4. Oktober 1970, S. 49.
- ² Vergl. Leo Scheffzcyck, *Von der Heilsmacht des Wortes*, München 1966, 28 f.
- ³ Scheffzcyck, 58.
- ⁴ Abgedruckt in der NZZ Nr. 556, 29. November 1970, S. 61.
- ⁵ Josef Pieper, *Mißbrauch der Sprache — Mißbrauch der Macht*, Zürich 1970, 16 f.
- ⁶ Pieper, 38.

Mitlesen im fremdsprachlichen Anfangsunterricht?

Bericht über eine Kontroverse

Franz Kaufmann

Wann sollen die Primarschüler im Fremdsprachenunterricht mit dem Lesen und Schreiben beginnen? Längere Zeit schien es, daß in diesem Punkt Einigkeit bei den Fachmethodikern herrsche: der Schüler soll in jedem Fall zuerst hören und sprechen und erst nach einer mehr oder weniger langen Einführungszeit lesen und schreiben.

Das Prinzip des Anfangsunterrichtes ohne Schriftbild ist nicht länger unangefochten.¹ Hüllen, Dodson, van Parreren halten es für fragwürdig, Kinder, *die in ihrem muttersprachlichen Unterricht mit dem Schriftbild schon vertraut sind*, über längere Zeit eine Fremdsprache lernen zu lassen und ihnen dabei das Schriftbild vorzuenthalten. Ihre Argumentation muß den Deutschschweizer Primarlehrer interessieren. Die beiden Lehrwerke *Bonjour Line* und *Frère Jacques*, die in den Versuchsklassen mit audio-visuellem Unterricht vorwiegend eingesetzt werden, lassen ihre Schüler über eine recht lange

Zeit ohne jedes Schriftbild lernen. Ihre verhältnismäßig extreme Position in einer nicht mehr unangefochtenen Sache ist vielleicht ernsthaft zu überprüfen.

Eine umfassende Darstellung des vielschichtigen Problems würde den Rahmen eines kürzeren Beitrags allerdings bei weitem sprengen. Es kann hier nur darum gehen, auf die Fragwürdigkeit des heute praktizierten Verfahrens hinzuweisen, die Argumentation der «Gegner» gerafft und teilweise vereinfacht wiederzugeben und den Interessierten auf die in Fußnote 1 zitierten Arbeiten zu verweisen.

1. *Die Dauer der Lernphase ohne Schriftbild bei einigen bekannten Französisch-Lehrwerken*

- 1.1. «*Bonjour Line*» (Kinder von 8—11 Jahren) Ohne Schriftbild: BL I
«C'est seulement dans la deuxième partie de notre cours que nous aborderons l'écriture, la lecture, la dictée.»²

Unterricht ohne Schriftbild (bei 5 wöchentlichen Lektionen zu ungefähr 35 Minuten) während 6—7 Monaten, «mais on pourrait y consacrer l'année entière sans inconvénient.»³

1.2. «Voix et images de France» (Erwachsene) «Après une soixantaine d'heures de cours, ce qui correspond à la leçon 15, on peut passer à la langue écrite.»⁴

1.3. «La France en direct» (Jugendliche) «L'enseignement doit être, dans un premier temps, entièrement audio-oral. Ce n'est qu'à partir de la fin du dossier 8 (...) que les élèves commenceront à découvrir la langue écrite et à utiliser le livre.»⁵

Da das Lehrwerk für die Erarbeitung eines Dossiers mit einem Zeitaufwand von 5¼ Stunden rechnet, dauert die Phase ohne Schriftbild 42 volle Unterrichtsstunden.

1.4. «Frère Jacques» (Kinder von 7—11 Jahren). Die Mitverfasserin G. Romary detailliert wie folgt: «Passage à l'écrit: Après 8 leçons de langage, soit environ 36 heures d'apprentissage oral.»⁶

Diese Angaben entstammen den Anleitungen der Lehrwerkverfasser selbst. In der Praxis dürften Abweichungen von diesen Anleitungen häufig sein.

2. Argumente für eine Phase ohne Schriftbild
G. Zimmermann faßte die Gründe für das Weglassen des Schriftbildes im Anfangsunterricht zusammen.⁷ Parreren übernimmt z. T. diese Formulierungen. Auch wir folgen dieser Aufzählung, stützen jedes Argument durch einen Beleg und ergänzen die Argumente durch einige Hinweise.

2.1. Mit Hilfe der Schrift können weder Rhythmus noch Intonation wiedergegeben werden.

«Intonation, Rhythmus, Betonung und Geläufigkeit können nicht geschult werden, wenn der Schüler mit dem Auge Sprachelemente aufnimmt, die nicht, wie Intonation und Rhythmus, strukturelle Faktoren sind.» (Guberina⁸)

2.2. Wer Schriftbild und Sinn assoziiert, glaubt nur zu verstehen, was er gelesen oder sich wenigstens geschrieben vorgestellt hat. «... celui qui aura abordé l'étude de la langue par le texte ou par

l'emploi simultané du texte et de la conversation, aura beaucoup de mal à se libérer de la transcription: les phrases écrites qui lui apportent au début une trompeuse sécurité, deviennent très vite des béquilles dont l'élève ne peut plus se séparer, et qui l'empêchent de courir bien plus qu'elles ne le soutiennent.»⁹

2.3. Das Schriftbild verleitet zur Analyse, was der spontanen Erfassung des Gesamt-sinnes einer Äußerung abträglich ist. «Partir de l'oral, c'est donc... aussi créer, au niveau de la perception auditive et de la production orale, des automatismes de groupement indispensables à l'acquisition d'habitudes de lecture rapide et intelligente. Nous évitons ainsi le déchiffre fastidieux, mot après mot, qui caractérise trop souvent la lecture des élèves abordant la lecture dès la première leçon.»¹⁰

2.4. Das Schriftbild lenkt einen Teil der Aufmerksamkeit ab. «Nous voulons donc que, pendant les premières heures de son initiation, l'élève consacre tous ses efforts à apprendre à écouter, à imiter, et à employer aussi spontanément que possible la langue parlée familiale.»¹¹

2.5. Schriftzeichen lösen im Lernenden automatisch muttersprachliche Lautreaktionen aus. «La seule vue de caractères connus déclenche en nous des réactions automatiques d'articulations.»¹²

Soweit die Argumentation Zimmermann/van Parreren (wobei Parreren das unter 2.4. angeführte Argument Zimmermanns unterschlägt). Sie bedarf folgender Ergänzungen:

2.6. Parreren weist selbst auf ein weiteres Argument der Befürworter einer rein audio-oralen Phase hin: Beim Erlernen der Muttersprache fehlt die Schrift nicht nur Wochen oder Monate, sondern sogar mehrere Jahre.¹³

2.7. Ein Argument, das weder Zimmermann noch Parreren vorbringt, ist nicht ohne Gewicht: Soll der Schüler echte gesprochene Sprache vorgesetzt bekommen, ist es oft irreführend, denselben Text schriftlich zu präsentieren.

«... on ne peut donner à lire aux élèves des textes dialogués, écrits comme on parle». Si le vocabulaire de la langue

orale et celui de la langue écrite sont souvent très voisins — surtout à ce stade — la syntaxe de la langue orale est souvent différente de celle de la phrase écrite.¹⁴

3. Lesen — Schreiben — Mitlesen

3.1. Die Verfechter einer rein audio-oralen Phase stellen meist einfach gesprochene Sprache der geschriebenen gegenüber. Es wird methodisch kaum zwischen der Einführung von Lesen und Schreiben differenziert. Beides wird eine Zeitlang aufgeschoben.

3.2. Demgegenüber haben nun die Kritiker der bloß audio-oralen Phase *das Lesen vom Schreiben getrennt*.

3.2.1. van Parreren schlägt ein «Mitleseverfahren» vor. «Gemeint ist nur, daß da, wo neue Sprachformen (Wörter, Konstruktionen) zum ersten Mal vorkommen, sie entweder unmittelbar oder nur geringfügig, etwa eine Stunde, später *auch* gelesen werden sollen.»¹⁵ In seiner Replik weist Zimmermann darauf hin, wie vage dieser Begriff bleibe. Man spräche wohl besser von ‚Nachleseverfahren‘. Parreren hat in seinem Artikel auf die Notwendigkeit eines verfeinerten Vorgehens hingewiesen und einen diesbezüglichen Artikel eines Mitarbeiters (Carpay) in Aussicht gestellt. Leider ist diese wichtige Ergänzung zu Parrerens *Angriff* bisher nicht erschienen.

3.2.2. Dodson, der Begründer der bilingualen Methode, umschreibt genau das Vorgehen, das er in seinen Versuchen anwandte und voraussetzt:

- während der ersten drei oder vier gesprochenen Stimuli sieht der Schüler nicht auf das Schriftbild;
- der Schüler schaut auf das Schriftbild, während der Lehrer oder Mitschüler die fremdsprachlichen Sätze nachsprechen;
- der Schüler spricht die Sätze im Geist mit;
- wenn er selbst spricht, schaut er nicht auf das Schriftbild;
- wenn er in seiner Äußerung wiederholt stockt, darf er das Schriftbild sehen.¹⁶

3.3. Es ist also im folgenden darauf zu achten, daß — wenn ein früheres Lesen empfohlen wird — ein derartiges Mitleseverfahren (oder Nachleseverfahren) *ohne Schreiben* gemeint ist. Übrigens ist eine differenzierte Einführung von Lesen und Schreiben im englischen Französisch-Lehrwerk «French through action»¹⁷ verwirklicht: Band I rein audio-oral; Band II: Einführung des Lesens, ab Chapter 13 allmählicher Übergang zum Schreiben.

4. Argumente für das Mitlese-Verfahren

4.1. Es ist wahrscheinlich unrealistisch, schriftgewohnte Schüler über längere Zeit wie Analphabeten lernen zu lassen. «Wenn das gedruckte Wort nicht verfügbar war, versuchten die Kinder dafür einen Ersatz zu suchen.» (Stern, zit. nach Hüllen, S. 293). Dodson berichtet, die Kinder hätten auf Befragen zugegeben, daß sie während des Abhörens nicht auf die Bilder konzentriert waren, sondern sich den Satz geschrieben vorzustellen versuchten. (S. 21)

4.2. Das Bedürfnis, das Gehörte schwarz auf weiß nach Hause zu tragen, führt zu Kunstschriften. Die Schüler suchen sich damit vor allem für die Phase der *Mémorisation* zu wappnen. Diese Kunstschriften bergen die Gefahr der «umgekehrten Interferenz» in sich: das richtige Schreiben muß dann die falschen Schriftbild-Vorstellungen erst wieder verdrängen. (Parreren, S. 361)

4.3. Wahrscheinlich ist es ohnehin unmöglich, Laut und Bedeutung auf direktem Weg zu assoziieren: immer schiebt sich bei der Sinnvermittlung das muttersprachliche Wort als Sinnträger dazwischen. Eine direkte Verbindung zwischen Objekt und Bedeutung kann erst nach häufiger Wiederholung erhofft werden. (Dodson, S. 51)

4.4. Die rein audio-orale Phase schien dem Lautbild die volle Aufmerksamkeit zu sichern. Bei der heutigen audio-visuellen Praxis hat aber das Kind gleichzeitig mit drei Schwierigkeiten zu kämpfen: es muß aus dem Bild den Sinn entwirren (was nach Dodson in seinen Experimenten *nie* allen Kindern aus den Bildern

allein gelang); zugleich muß es auf den Lautstrom eines Sätzchens hinhören, von dem es, abgesehen von der Fremdheit, nicht einmal die Wortgrenzen kennt. Und schließlich hat es diese unstrukturierten Lautströme bis zur Wiedergabe zu behalten. Hier scheint die Aufmerksamkeit des Kindes überfordert zu sein. Das schwache Kind gibt die Suche nach dem Sinn auf, um wenigstens für das unmittelbar geforderte Nachsprechen gewappnet zu sein. (Butzkamm, S. 52) In dieser Überforderung ist das Schriftbild eine Stütze für das Segmentieren des Lautstroms und das Behalten.

- 4.5. Hören und Mitlesen führen viel schneller zum Verstehen der gesprochenen Sprache als Hören allein. (Parreren: «Das Mitlesen hilft nicht nur für den Augenblick, sondern auch für die Zukunft». (S. 365) Das Verstehen von bloß Gehörtem ist zwar Ziel, nicht aber Weg der Sprach-erlernung.

In diesem Punkt prallen die Behauptungen diametral aufeinander. Dodsons Versuche zeigten, daß die Schüler Sätze besser behalten und nachsprechen, wenn sie das Schriftbild gesehen haben. Das bestreiten die Verfechter der audio-oralen Phase nicht. Sie meinen aber, diese vorübergehende Krücke sei zuerst Hilfe, bald aber ein Hemmnis. Parreren bleibt in seinem Artikel den Beweis in diesem zentralen Punkt schuldig.

- 4.6. Das Schriftbild — richtig eingesetzt — beeinträchtigt die Qualität der Aussprache nicht. Dodson erklärt dies ganz kategorisch als Ergebnis seiner Untersuchungen. Im Gegenteil: Schüler, die mit Schriftbild arbeiteten, erzielten eine bessere Aussprache, weil ihnen mehr Zeit für Aussprache-Übungen blieb (S. 20). Interessant ist die Begründung, die Dodson für diese seine Feststellung gibt: Ein vom Lehrer vorgesprochener Satz kann in seiner genauen und ganzheitlichen Lautgestalt vom Schüler nur während 5—10 Sekunden behalten werden. Gelingt es ihm nicht, den ganzen Satz in dieser Frist wiederzugeben, bleibt das Vorsagen wirkungslos und der Lernprozeß muß praktisch wieder von vorne beginnen (S. 19—20).

- 4.7. Mitlesen verleitet viel weniger zur Analyse als das Schreiben. Beim Lesen bleibt das Schriftbild ziemlich global; erst beim Schreiben setzt analysierende Einstellung auf das Schriftbild ein. Parreren führt an, daß die Wahrnehmung von Linienfiguren anders erfolge, je nachdem ob Lernende zu reproduzieren oder wiederzuerkennen hätten (S. 362—363).

Dodson stützt die These vom globalen Aufnehmen des Schriftbildes: er fand heraus, daß sich die Kinder vor allem auf die Anfangsbuchstaben als Wortgrenz-Signale stützen. Bei mehrsilbigen Wörtern halten sie sich an die Anfangsbuchstaben der Silben (S. 20).

- 4.8. Die Arbeit mit dem Schriftbild bietet vermehrte methodische Möglichkeiten und ermüdet weniger (Parreren, S. 361).

- 4.9. Schüler arbeiten eher lieber mit dem Schriftbild. Keller/Hochgeschwender berichten über Sprachlaborversuche mit und ohne Schriftbild. Die nachträgliche Schülerbefragung ergab, daß alle Schüler die zusätzliche Verwendung des Schriftbildes bevorzugten.¹⁸

Dieser Aspekt ist aus der Sicht der Motivation vielleicht nicht unbedeutend.

5. Streit um des Kaisers Bart?

Zimmermann hat in der «Praxis» auf den Artikel Parrerens repliziert (ohne allerdings auf Dodson einzugehen, was ja auch Parreren nicht tut). Er verweist dabei vor allem auf den Mangel an Ergebnissen empirischer Untersuchungen (S. 405/406). *Interessant ist, daß er selbst in seiner Antwort die Position des rein Audio-Lingualen so weit zurücksteckt, daß sich vielleicht eine Auseinandersetzung gar nicht mehr lohnt:* «Das baldige Lesen von neu eingeführtem Sprachmaterial in der auf den Lautkurs folgenden Ausbildungsphase ist durchaus zu befürworten und dürfte auch von den Vertretern des audio-oralen Unterrichtsprinzips gutgeheißen werden. Die Einführung der Schrift in den ersten Wochen aber — sei es auch nur zum Lesen — scheint mir aus einer Reihe von Gründen sehr problematisch.¹⁹ Wenn dies wirklich die Position der Vertreter des audio-oralen Unterrichtsprinzips ist, dann kann man wohl Zimmermann zustimmen; es scheint uns aber, daß die Praxis in den deutschschwei-

zerischen Primarschulen — wie eingangs erwähnt — teilweise eine viel extremere Position innehält. In den ersten Wochen überwiegt meist formelhaftes Sprachmaterial in recht eindeutigen Situationen; das Schriftbild dieser formelhaften Wendungen ist oft recht kompliziert (z. B. *Qu'est-ce que c'est?* oder das von Zimmermann zitierte Beispiel: *Je vous en prie, Monsieur*). Wie haben selber mit einer kürzeren audio-oralen Phase am Untergymnasium gute Erfahrungen gemacht; dauerte sie länger, so waren die begabteren Schüler in ihrem Bedürfnis nach Analyse, die schwächeren in ihrem Wunsch nach Sicherheit durch Abstützen im Schriftbild frustriert.

6. Der Stellenwert der Frage im Gesamt der audio-visuellen Unterrichtsmethodik

6.1. Dodson, der auf Grund experimenteller Daten den Einsatz des Schriftbildes empfiehlt, stellt eine weitere, ebenso revolutionäre Behauptung auf: Bilder allein vermögen den Sinn von Äußerungen nicht in gewünschtem Maß (das heißt mit der wünschbaren Sicherheit und Schnelligkeit) zu vermitteln. Vergleichsgruppen, denen nebst den Bildern die muttersprachliche Bedeutung mitgegeben wird, schneiden beim Nachsprechen und Behalten besser ab. Er empfiehlt deshalb für den audiovisuellen Anfängerunterricht folgendes Vorgehen:

1. Fremdsprachliche Äußerung, 2. Muttersprachliche Bedeutung, 3. Bilder oder andere visuelle Hilfsmittel zur Sicherung des Behaltens der Bedeutung, 4. Schriftbild zur Abstützung beim Mit-hören/Nachsprechen..

Sollten sich Dodsons Ergebnisse bestätigen, so bedeuten seine «Reformvorschläge eine recht einschneidende Modifikation der bisherigen Theorie (und Praxis), und zwar für die Phasen der *Présentation*, *Répétition phonétique* und *Vérification de la compréhension*».

6.2. «*La France en direct*» hat eine Erweiterung, Verfeinerung des bisherigen Verfahrens auf der Stufe des *Exploitation* gebracht.²⁰ Es zeichnet sich also der Versuch eines differenzierteren Vorgehens für praktisch die gesamte tra-

ditionelle Methodik des audiovisuellen Unterrichts ab.

7. Schlußfolgerungen

7.1. Die Kontroverse um das Mitleseverfahren bietet nicht genügend Beweismaterial, so daß im gegenwärtigen Zeitpunkt über die Vorzüge des Einsatzes des Schriftbildes nicht entschieden werden kann. Wir warten auf den angekündigten detaillierten Bericht des Mitarbeiters van Parrerens. Dodsons Untersuchungsbericht ist zu knapp, um Außenstehenden ein Urteil über die Gültigkeit seiner Aussagen zu erlauben.

7.2. Die Ergebnisse Dodsons sind dermaßen revolutionär, und seine Folgerungen widersprechen in so hohem Maße der heute üblichen Methode audiovisueller Unterweisung, daß sich eine Auseinandersetzung mit seinen Thesen aufdrängt. Seine experimentellen Ergebnisse sind nachzuprüfen.

7.3. Zimmermann als Verfechter einer rein audio-oralen Phase vertritt selbst nur mehr eine weit kürzere Zeit ohne das Schriftbild als dies für die deutschschweizerischen Lehrgänge offenbar vorgesehen ist. Es liegt darin ein Grund mehr, diese Position noch im Stadium der Versuche sorgfältig zu überprüfen.

7.4. Insgesamt scheint sich eine Verfeinerung der bisherigen *Credif*-Methodik abzuzeichnen. Die vorgeschlagenen Verfahren sind differenzierter.

7.5. Die Kontroverse zeigt, daß die Forschungsarbeit auf dem Gebiet der Didaktik und Methodik des Fremdsprachenunterrichts noch vor großen Aufgaben steht; wir glauben, daß die Grundlagenforschung ungenügend ist. Gefragt sind auch auf diesem Gebiet weniger Meinungen, Erfahrungen, sondern Tatsachen, einfache, kleine Tatsachen — erhärtet und unverwerflich — festgestellt, wie es sich gehört, und korrekt ausgelegt²¹.

Anmerkungen

¹ Zur Chronologie der Kontroverse: 1967: Dodson, C.J., *Language Teaching and the Bilingual Method*, Pitman, London 1967

1969: Hüllen, W., Geschriebene Sprache als Lernhilfe im Englischunterricht, in: Die neueren Sprachen 6/1969, S. 282—297.

Parreren, C.F. van, Lautbild und Schriftbild im Anfangsunterricht, in: *Praxis des neu-sprachlichen Unterrichts*, 4/1969, S. 359—365.

1970: Zimmermann, G., «Mitlesen» im Anfangsunterricht? in: *Praxis des neu-sprachlichen Unterrichts* 4/1970, S. 401—406.

1971: Butzkamm, W., Aufgeklärte Einsprachigkeit. Darstellung und Diskussion von C.J. Dodsons Bilingual Method, in: *Praxis des neu-sprachlichen Unterrichts*, 1/1971, S. 40—55.

² *Bonjour Line*, première partie, réalisé par le *Credif*, Didier, Paris 1963, S. 12.

³ ebda., S. 12.

⁴ *Voix et images de France*, cours premier degré, réalisé par le *Credif*, livre du maître, Didier o. J., S. XXVI.

⁵ *La France en direct*, Introduction à la méthode, par J. & G. Capelle, Hachette, Paris 1969, S. 5

⁶ Romary, G., Présentation de Méthodes d'Apprentissage du Français, in: *Langue Française* 8/Dezember 1970, S. 119

⁷ Zimmermann, G., Phasen und Formen der Spracherlernung bei einem audio-visuellen Kurs, in: *Praxis des neu-sprachlichen Unterrichts*, 1/1969, S. 75.

⁸ Guberina, P., Die audio-visuelle, global-strukturelle Methode, in: *Neue Wege im Sprachunterricht*, hrsg. von B. Libbich, Diesterweg, Frankfurt 1964, S. 10.

⁹ *Voix et images de France*, a.a.O., S. VII

¹⁰ *La France en direct*, a.a.O., S. 5

¹¹ *Voix et images de France*, a.a.O., S. VII

¹² ebda., S. XXV

¹³ Parreren, a.a.O., S. 359.

¹⁴ *Voix et images de France*, a.a.O., S. VII

Vielleicht ist die ständige Vermischung (oder Kombination) von Schrift und Sprache im Unterricht ein Grund für die ungenügende Berücksichtigung der Grammatik der gesprochenen Sprache. Söll hat kürzlich darauf hingewiesen, daß mancher Unterschied zwischen gesprochener und geschriebener Sprache von den Verfassern des *Français fondamental* «camouflé» worden sei. Zur Struktur des direkten Fragesatzes sagt er: «Im *Français fondamental* sind die Fakten verfälscht worden, man kann es nicht anders sagen.»

Söll, L., Aspekte der französischen Gegenwartssprache, in: *Die Neueren Sprachen*, 12/1970, S. 599.

¹⁵ Parreren, a.a.O., S. 362

¹⁶ Vgl. Dodson, a.a.O., S. 25

¹⁷ *French through action*. The Oxford Junior Audio-Visual French Course by Pamela Symonds, Oxford University Press 1967.

¹⁸ Keller, G., Hochgeschwender, L., Die Verwendung des Arbeits-Projektors im Sprachlabor, in: *Das Sprachlabor und der audiovisuelle Unterricht*, 2/1970, S. 45—51

¹⁹ Zimmermann, G., «Mitlesen» im Anfangsunterricht? a.a.O., S. 42

²⁰ Vergleiche die Zusammenstellung in: *Schweizer Schule* 17/1970, S. 619

²¹ Buyse, R., *L'expérimentation en Pédagogie*, Brüssel 1935, S. 56, zitiert nach: Fischer, H., *Die modernen pädagogischen u. psychologischen Forschungsmethoden*. Eine Einführung, Hogrefe, Göttingen 1957, S. 12

Pannenhilfe für Lehrer, Eltern, Schulräte

Fritz Hauser

Es gibt zweifellos heilsame Pannen, menschliche Zusammenstöße, die erst eigentlich Partnerschaft und Freundschaft ermöglichen; aber es gibt sie häufiger noch: die unerfreulichen, arbeitsvergärenden Pannen, die der Schule mehr schaden als grobe methodische Schnitzer.

Das «didaktische Dreieck» ist längst zum Begriff erhoben, ein zwischenmenschliches Pannendreieck ist für die Schule noch nicht erfunden. Nach wie vor prallen Lehrer, Eltern und Schulräte wechselseitig zusam-

men. Sie manövrieren sich gegenseitig in Situationen hinein, aus denen sie nicht mehr zurückkönnen. Aus anfänglichen Meinungsverschiedenheiten erwächst die zeitlos moderne «Schulkrise», die — zu des einen Triumph, zu des andern Ärger — zum Illustrierten-Futter taugt.

Laßt es uns also — wenigstens symbolisch — aufstellen:

das zwischemenschliche Pannendreieck
am Schulhauseingang, auf dem Sitzungstisch
des Schulrates, neben dem Telefon der El-