

Zeitschrift: Schweizer Schule
Herausgeber: Christlicher Lehrer- und Erzieherverein der Schweiz
Band: 77 (1990)
Heft: 5

Artikel: Frühfranzösisch ja : aber wie?
Autor: Kessler, Sigrid
DOI: <https://doi.org/10.5169/seals-529674>

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. [Siehe Rechtliche Hinweise.](#)

Conditions d'utilisation

L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. [Voir Informations légales.](#)

Terms of use

The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. [See Legal notice.](#)

Download PDF: 25.05.2025

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

Frühfranzösisch ja – aber wie?

Sigrid Kessler

In mehreren Kantonen steht die Einführung des Französisch in der 5. und 6. Klasse bevor. In welcher entwicklungspsychologischen Situation sind die Kinder in diesem Alter, und welche Lernvoraussetzungen sind für den Französischunterricht zu beachten bezüglich der vier Grundfertigkeiten Hörverstehen, Leseverstehen, Sprechen und Schreiben? Sigrid Kessler erörtert den Problembereich aus wissenschaftlicher Sicht, verbunden mit ihrer reichen Praxiserfahrung in der Lehrerbildung.

Ein – leider authentisches – Negativbeispiel

Französischstunde in der 1. Klasse eines Basler Gymnasiums (5. Schuljahr; in Basel ist Frühfranzösisch eine über 100 Jahre alte Tradition). Beim Entziffern eines ihm unbekannten Textes liest ein Schüler: «Elle – porter – une jupe.» Er wird von der jungen Lehrerin, einer frisch diplomierten Uniabsolventin, vor die Klasse gerufen und aufgefordert, «seinen» (fehlerhaften) Satz zu konjugieren. Diese Methode der Fehlerbekämpfung ist ihr von einem älteren Kollegen als besonders effizient empfohlen worden.

Da steht er nun, der Sünder, in seinen verwaschenen Jeans und sagt stockend und verlegen sein Strafpensum auf: «Je porte une jupe, tu portes une jupe, il porte une jupe...». Und niemand lacht über den eklatanten Widersinn des Gesagten, die Schüler nicht und die Lehrerin schon gar nicht.

Frühfranzösisch ja — aber so nicht. Da wurde falsch gemacht, was nur falsch gemacht werden konnte: die Sprache ihrer ureigensten Funktion, der Bedeutungsübermittlung, beraubt, zu einem blutlosen System von Formen degradiert, ein Schüler wegen eines Fehlers blossgestellt und die ganze Klasse um ihren Anspruch auf freudiges Lernen betrogen. Wozu das alles? Im Interesse eines fernen, nur mit viel Mühe zu erreichenden Ziels, das für die enttäuschten Schüler schon lange kein *Lern-Ziel* mehr ist: «Französisch können» — was immer das heissen mag.

Wehe jeder Art von Bildung, die auf das Ende hinweist, statt auf dem Weg zu beglücken, sagt Goethe irgendwo. Elfjährigen Kindern die Anfänge einer anerkannt-massen schwierigen Sprache beibringen und sie «auf dem Weg... beglücken», wie macht man das? Das folgende Beispiel soll die Suchrichtung anzeigen.

Ein Gegenbeispiel

Wieder eine Klasse mit Frühfranzösisch. Die Lehrerin fordert die Kinder auf, etwas zu tun, was üblicherweise im Unterricht nicht gestattet ist, und gibt dann selber das Muster zur sprachlichen Bewältigung der Situation: «Voyons, Claudine, ne mets pas les pieds sur la table.»

Der Sinn der Aufforderung ist für Claudine unmissverständlich, obwohl sie noch nie etwas von einer Negation und ihrer komplizierten Bildung gehört hat. Sie gehorcht und liefert damit den Beweis, dass Sprache etwas bewirken kann. Spontan formulieren nun die sichtlich «beglückten» Schülerinnen und Schüler analoge Aufforderungen: «Marcel, ne regarde pas par la fenêtre; Caroline, ne tricote pas; Roger, ne tire pas la langue à la maîtresse», und so weiter, bis die alte Disziplin wieder hergestellt ist. – Überall zufriedene Gesichter, Fröhlichkeit, gespannte Erwartung: das Erfolgserlebnis hat Lust zu «neuen Taten» geweckt.

Altersgemässheit

Altersgemäss gestalteter Unterricht kann auf dieser Stufe für Lehrende und Lernende zum beglückenden Erlebnis werden. Voraussetzung ist allerdings, dass die schöpferische Phantasie der Lehrer und Lehrerinnen sowie der Lehrbuchautorinnen und -auto- ren Unterrichtsformen entwickelt, die

- den *spezifischen Lernvoraussetzungen* der Altersstufe Rechnung tragen,
- die *augenblicklichen Bedürfnisse* der 5./6.-Klassbuben und -mädchen befriedigen,
- die Sprache, den naiven Erwartungen der Kinder entsprechend, nicht als Lerngegenstand behandeln, über den es möglichst viel Wissen anzuhäufen gilt, sondern von der ersten Stunde an als *Mittel der Kommunikation*.

Die altersspezifischen Lernvoraussetzungen

Wer im Frühfranzösisch vor allem auf die bereits recht gut entwickelten *kognitiven* Fähigkeiten der Lernenden setzt, muss enttäuscht werden: er stösst immer und überall an ihre Grenzen. Er begeht aber auch eine kaum wiedergutzumachende Unterlassungssünde, indem er das kostbare Begabungspotential ungenutzt dahinschwinden lässt, das dem Kind den Erwerb seiner Muttersprache ermöglicht hat, und das, wenn auch geschwächt, immer noch in didaktisch verwertbarem Mass vorhanden ist: die Fähigkeit des *unreflektierten*, auf *Intuition* und *Imitationslust* beruhenden Spracherwerbs. Das untenstehende Schema (Abb. 1) illustriert stark vereinfachend die

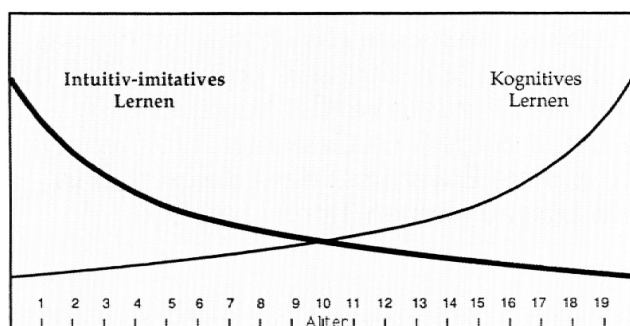


Abb. 1: Entwicklung der Lernfähigkeit

Annahme der Lern- und Entwicklungspsychologie, wonach die Fähigkeit zu kognitivem Lernen von der Geburt an in eben dem Masse wächst, wie die nicht-kognitive Lernbegabung abnimmt. Im Alter von 10 Jahren etwa halten sich die beiden gegensätzlichen Fähigkeiten die Waage. Das sogenannte Frühfranzösisch beginnt demnach bei uns nicht etwa zu früh, sondern eher zu spät.

Dank ihrer noch unverbildeten Spontaneität, ihrem Vermögen, eine Situation intuitiv zu erfassen, dank ihrer Fähigkeit, naiv-ganzheitlich zu verstehen, selbst wenn sie die vom Gesprächspartner benützten Wörter und Fügungen nicht oder nur lückenhaft kennen, und dank ihrer Bereitschaft, das Aufgenommene naiv-imitativ wiederzuverwenden, können sich die Kinder dieses Alters schnell und völlig unsystematisch die verschiedensten Sprachformen aneignen. Die Begegnung mit neuem Sprachmaterial sollte sich grundsätzlich in einem nicht-kognitiven Lernprozess vollziehen. Das Lehrwerk «Bonne Chance!» zum Beispiel (dem das vorangehende Beispiel wie auch alle folgenden Beispiele entnommen sind) versetzt die Schüler anfangs konkret, dann mit Hilfe von Bildern und noch später mit verbal hervorgerufenen innern Vorstellungen in eine Situation und spielt ihnen ausgewählte Redemittel zu, die sie benötigen, um sprachlich auf die Situation zu reagieren.

Die augenblicklichen Bedürfnisse

Ein nicht zu unterschätzender Lernfaktor ist die Befriedigung der augenblicklichen Bedürfnisse dieser Altersstufe.

- Das ausgeprägte *Bewegungs- und Aktionsbedürfnis* kann auf verschiedene Art methodisch genützt werden. Einige Beispiele:

- Die Schülerinnen und Schüler reagieren zunächst nicht-sprachlich auf fremdsprachliche Aufforderungen, indem sie Aufträge ausführen, Handlungen pantomimisch darstellen («Jeu pantomime»), Turnübungen ausführen, die vom Lehrer, von der Lehrerin genannten Gegenstände zeichnen.

- Sobald sie mit dem Klangbild dieser Anforderungen genügend vertraut sind, kommentieren die Kinder ihre Handlungen oder diejenigen der Mitschüler/innen oder fordern diese zu entsprechenden Handlungen auf. (Dabei können sie stets dieselbe Verbform brauchen, da das gesprochene Französisch für den Imperativ und alle drei Personen der Einzahl ein und dieselbe Form verwendet. Nur in der geschriebenen Sprache unterscheiden sich diese Formen.)
- Später können auch schriftliche Aufträge Schüleraktivitäten auslösen. Nach einer schriftlichen Beschäftigung zum Beispiel, für welche die Kinder unterschiedlich viel Zeit beanspruchen, dürfen sie einzeln einen «Geheimauftrag» einsehen und anschliessend ausführen.

La classe fait un exercice écrit. Le maître prépare sur la table une feuille avec le texte suivant:

Geheimauftrag

1. Geh an den Platz und öffne Dein Buch auf Seite 72. (K)
2. Dort stehen 16 Befehle.
Lies den ersten und führe ihn aus.
Lies den zweiten und führe ihn aus, usw.

Wichtig:

Lass Dich von Deinen Kameraden nicht ablenken, auch wenn sie nicht verstehen, was Du tust.
Sprich mit niemandem über diesen Geheimauftrag.

Im Schülerbuch steht:

Tu comprends?

1. Ouvre ta trousse.
2. Prends un crayon.
3. Ferme ta trousse.
4. Prends ton cahier d'exercices.
5. Ouvre-le à la page 49.
6. Cherche le chien. (C'est le dessin numéro 2.)
7. Dessine une maison derrière le chien.
8. Dessine un ballon devant le chien.
9. Regarde le dessin numéro 1.
Tu vois le tableau?
Ecris ton adresse sur ce tableau.
10. Ferme ton cahier d'exercices.
11. Range le crayon dans ta trousse.
12. Lève-toi et va au tableau (avec ton livre).
13. Ecris au tableau: «Je suis un garçon» ou «Je suis une fille».
14. Lave-toi les mains.
15. Va à ta place.
16. Mets la tête sur la table et dors.

- Schon früh manipulieren die Kinder, dem Lehrerbeispiel folgend, die beiden Stabpuppen Pierrot und Pierrette, die für sie Identifikationsfiguren darstellen, und sprechen an ihrer Stelle.

- Die kindliche Freude an Klang und Rhythmus, am zweckfreien Umgang mit der Sprache, ruft nach einem reichen Angebot

an Abzählreimen, Liedern, Singspielen, Reigen und einfachen Gedichten. Diese tragen, auch wenn oder vielleicht gerade weil sie nur global verstanden werden, viel zur Aussprache- und Intonationsschulung bei. Da die Sprechwerkzeuge in diesem Alter noch sehr flexibel sind, können in diesem Bereich oft verblüffende Ergebnisse erzielt werden.

- Die *Spielfreude* und *Funktionslust* der Kinder erlaubt in den meisten Unterrichtsphasen ein lustbetontes Arbeiten. In «Bonne Chance!» zum Beispiel finden sich neben den bereits erwähnten Bewegungsspielen und dem Spiel mit den Stabpuppen:

- der spielerische Umgang mit den Figuren an der Filzwand (Schaffen neuer, zum Teil komischer Situationen)
- Ratespiele aller Art, z.B.:
- Gedächtnisspiele à la Memory

Encore des devinettes

Caroline: Mireille, devine.
Qu'est-ce que c'est?
C'est grand et c'est en métal.
Mireille: Ça roule?
Caroline: Oui, ça roule.
Mireille: C'est un vélo?
Caroline: Non.
Mireille: C'est une moto?
Caroline: Non, c'est plus grand.
Mireille: C'est une auto?
Caroline: Non, c'est encore plus grand.
Mireille: C'est un autobus?
Caroline: Non, ça roule et ça vole aussi.
Mireille: Ah, ça vole?
Alors c'est un hélicoptère.
Caroline: Non.
Mireille: Un avion?
Caroline: Mais oui, c'est un avion.
C'est l'avion de papa.

- Sprechgeläufigkeits- und Reaktionsspiele (Die Lehrkraft nennt z.B. in bunter Folge Gegenstände und Personen, und die Kinder reagieren so schnell wie möglich mit «Il/elle court» resp. «Il/elle ne court pas», ohne sich bewusst zu werden, dass sie Grammatik üben.)

- Gesellschaftsspiele (Lotto, Quartett)
- Kreuzwort- und andere Rätsel
- Rollenspiele.

Als Spiel empfinden die Kinder auch die szenische Darstellung von Dialogen, dem Lehrbuch entnommenen wie selbstgeschaffenen.

- Das grosse *Abwechslungsbedürfnis* der Kinder verlangt nebst einer reichen Palette altergemässer Lernangebote eine gut

durchdachte Stundenrhythmisierung: Kurze Lernphasen, Wechsel der Arbeits- und Sozialformen, Einsatz verschiedener Medien etc.

- Das *Mitteilungsbedürfnis* der Kinder fordert eine entsprechende Auswahl des Sprachmaterials: sie sollen möglichst bald möglichst viele Aussagen über sich selber, ihre Familie und ihre Freunde machen können (Name, Alter, Adresse, Familien- und Wohnverhältnisse, Haustiere, persönliche Vorlieben, Freizeitbeschäftigung etc.)
- Das *Bedürfnis nach Spannung und Unterhaltung* sollte wenn immer möglich nicht nur durch anregende Aktivitäten und interessante Texte befriedigt werden, sondern auch durch die Übungen, die, wenn sie auch ein formales Lernziel verfolgen, durch ihre Thematik das Interesse der Kinder wecken, das in diesem Alter nicht auf das Formale, sondern stets auf den Inhalt gerichtet ist.

Und die kognitiven Fähigkeiten?

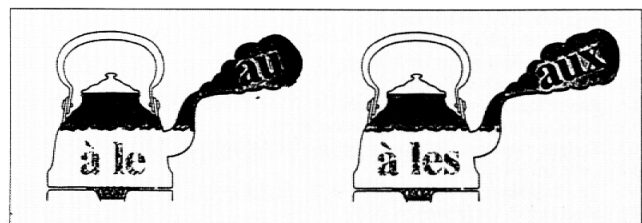
Ein Unterricht, der ausschliesslich an die intuitiv-imitativen Fähigkeiten und an die altersspezifischen Bedürfnisse dieser Stufe appelliert, ist nur zum Teil altersgemäss. Es wäre unverzeihlich, die bereits recht gut



Sigrid Kessler, 1928, von 1952–89 im Basler Schuldienst, unterbrochen durch 1 Jahr Deutschunterricht an einem Pariser Gymnasium. 26 Jahre Gymnasiallehrerin (Französisch, Deutsch, Latein); 19 Jahre methodisch-didaktische Ausbildung der Fachlehrer für Französisch (Sekundarstufe I und II). Mitautorin verschiedener Lehrmittel, vor allem: «Bonne Chance!» I–III, «Schülergrammatik Französisch», «Übungen zur Schülergrammatik».

entwickelten kognitiven Fähigkeiten einfach zu ignorieren. Die Unterrichtszeit ist allzu knapp bemessen, und es müssen sich zu viele Schülerinnen und Schüler in sie teilen: durch das *Bewusstmachen* einiger ausgewählter Gesetzmässigkeiten lässt sich der *Lernprozess verkürzen*. Das kommt oft einem Bedürfnis der Kinder entgegen. Sie können bereits aus praktischen Erfahrungen Schlüsse ziehen, sie stellen Vermutungen über den richtigen Gebrauch der verschiedenen Sprachformen an, sie beobachten vermeintliche oder tatsächliche Widersprüche und möchten sie gerne lösen. (Warum nicht «ma amie» und «ce album»? Warum «au théâtre», aber nicht «au disco»? etc.) So können die Kinder Grammatik als klärend, als hilfreich erleben. Selbstverständlich müssen alle Bewusstmachungen altersgemäss, d.h. der Denkweise und dem Fassungsvermögen der Kinder angepasst sein. Konkret heisst das:

- Die zu analysierende sprachliche Erscheinung besitzt für die Kinder bereits einen gewissen *Vertrautheitsgrad*. Sie sind ihr mehrfach in Aktivitäten und Texten begegnet und verfügen — wie etwa bei der Negation — bereits über einige global gelernte Formen (je ne sais pas; non, je ne veux pas; je ne peux pas; je ne comprends pas).
- Die Gesetzmässigkeit muss durch eine *klärende graphische Anordnung* der Beispiele und/oder durch *bildliche Darstellung* sichtbar gemacht werden, so dass sie die Kinder selber «entdecken» und danach besser behalten können.



- Die so gewonnene «Ein-sicht» muss leicht fasslich, d.h. in *Alltagssprache*, ohne Zuhilfenahme grammatischer Termini festgehalten werden.
- Zur Erfolgssicherung folgen auf die Bewusstmachung jeweils zahlreiche *Fixierungsübungen*, in denen «je» und «moi» nicht grammatische Formen sind, sondern das sprechende Kind selber bezeichnen,

in denen das Kind die Negation nicht braucht, weil die Übung es vorschreibt, sondern weil es tatsächlich etwas verneinen, ablehnen, kritisieren, verändern will.

Lernziel Kommunikationsfähigkeit

On n'apprend pas une langue pour la connaître mais pour s'en servir. Jean-Claude Mothe

Eine solche Ansicht wäre früher als utilitaristisch angeprangert worden. Heute entspricht sie einem Credo: erstes und oberstes Lernziel ist die *Kommunikationsfähigkeit*.

Leider kann niemand voraussehen, in welchen Realsituationen und zu welchem Zweck die einzelne Schülerin, der einzelne Schüler die Fremdsprache brauchen wird. Deshalb sollten in der Schule grundsätzlich alle *vier Fertigkeiten* ausgebildet werden, welche die Kommunikationsfähigkeit ausmachen: die beiden mündlichen Fertigkeiten des *Hörverstehens* und *Sprechens* und die auf die geschriebene Sprache gerichteten Fertigkeiten des *Leseverstehens* und *Schreibens*. Allerdings kommt – noch viel ausgeprägter als in der Muttersprache – nicht allen derselbe Stellenwert zu. Man kann von den zwei folgenden Annahmen ausgehen:

- Für die meisten Sprachbenutzer/innen ist die *mündliche Kommunikationsfähigkeit* wichtiger als die schriftliche.
- Die zukünftigen Gesprächspartnerinnen und -partner der Lernenden werden in der Regel über muttersprachliche Kompetenz verfügen. Das heisst: sie werden bei einigem guten Willen auch unbeholfene und fehlerhafte Äusserungen verstehen, aber sie werden in ihren eigenen Formulierungen in bezug auf Wortwahl, Satzbau, Diktion und Sprechtempo keine oder nur sehr *wenig Rücksicht auf die Verstehensschwierigkeiten* des anderssprachigen Gegenübers nehmen.

Daraus ergeben sich zwei wichtige didaktische Entscheidungen:

- Der *mündliche* Sprachgebrauch hat *Priorität* vor dem schriftlichen.

- Rezeptive und produktive Fertigkeiten sind verschieden zu gewichten: an das *Hörverstehen* sind deutlich höhere Ansprüche zu stellen als an Differenziertheit und Korrektheit beim Sprechen. Dasselbe *Anspruchsgefälle* gilt für Leseverstehen und Schreiben.

Die didaktischen Konsequenzen

Schaffung von zahlreichen Sprechanlässen

Mündliche Kommunikationsfähigkeit entsteht nur durch ausgiebige Praxis. Die Lernenden müssen in jeder Stunde Gelegenheit haben, Verstehen und sprachliches Reagieren in echten oder, *faute de mieux*, in fiktiv-echten Situationen zu üben.

Fehlertoleranz

Voraussetzung für das gute Funktionieren der mündlichen Kommunikation sind Selbstvertrauen, Spontaneität und Risikobereitschaft. Sie werden durch Erfolgserlebnisse verstärkt, können jedoch durch kleinliche Lehrerkorrektur buchstäblich erstickt werden. Die Kinder haben beim freien Formulieren Anspruch auf weitgehende Fehlertoleranz. Dem Zustandekommen der Kommunikation kommt gegenüber der Korrektheit absoluter Vorrang zu.

Die Fremdsprache als Unterrichtssprache

Wohl die einzig wirklich echte Kommunikationssituation in schulischem Kontext ist die gegenseitige Verständigung im Unterricht. Bitten, Aufforderungen, Fragen sollten wenn immer möglich auf französisch formuliert werden (und das ist viel häufiger möglich als der Lehrling denkt).

Gegen phasenweise Verwendung der Muttersprache ist zwar nichts einzuwenden, sie ist in Anfängerklassen im Interesse der Klarheit und des Unterrichtsklimas gelegentlich sogar nötig. Unbedingt vermieden werden jedoch sollte das ständige Hin und Her zwischen Fremdsprache und Muttersprache, weil so keine Eingewöhnung, kein «*bain de langage*» möglich ist. Ganz kontraproduktiv wirkt sich das sehr häufig anzutreffende «Übersetzungsecho» aus. Lernende, die aus Erfahrung wissen, dass eine solche nachträgliche Übersetzung

folgt (Prenez les livres – Nehmt die Bücher; Vous avez compris? – Habt ihr verstanden?), werden nie Verstehenstechniken entwickelt.

Damit die Schülerinnen und Schüler möglichst bald aktiv ins Unterrichtsgeschehen eingreifen und ihre Bedürfnisse anmelden können, muss die Lehrerin, der Lehrer jede Gelegenheit wahrnehmen, um Formen wie «encore une fois», «répétez, s.v.p.», «je ne comprends pas», «je ne sais pas», «pas si vite», «plus fort s.v.p.», «Que veut dire...?» etc. situativ einzuführen (resp. auf die Wiederverwendung einmal eingeführter Wendungen zu dringen).

Hör- und Leseverstehen = Globalverstehen

Von Schülerinnen und Schülern darf man zu keiner Zeit ein genaues Wortverständnis erwarten. Sie müssen lernen, die Bedeutung von Lehreräusserungen oder Texten trotz unbekannten Vokabeln und Fügungen zu erschliessen, indem sie sich an den bekannten Elementen sowie an aussersprachlichen Hilfen wie Situation, Gestik, Mimik orientieren. Wenn sie häufig entsprechende Übungsgelegenheiten haben, entwickeln sie mit der Zeit ein beachtliches Globalverstehen.

Alle Texte = Hörtexte

Zur Schärfung des Gehörs und des auditiven Gedächtnisses sollten die Lesetexte des Lehrbuchs, namentlich die Dialoge immer zuerst mündlich dargeboten werden. Es ist erstaunlich, zu welchen Hörverstehleistungen Kinder dieses Alters imstande sind. Auch schwächere Schüler/innen bekunden nach ein- oder zweimaligem «Hören», dass sie den Dialog verstanden haben. Sie haben den Inhalt in seinen Grundzügen erfasst — das sieht man an ihrer Haltung, das kann man an ihren Gesichtern ablesen. Sie haben verstanden, so wie man ein Bild auf einen Blick erfasst, wie man ein Musikstück versteht, ohne Analyse und mit viel Intuition. Und sie haben auch verstanden, weil das Thema ihrem Erlebnis- und Erfahrungsbereich entnommen ist, weil sie motiviert waren zu verstehen.

Künstlicher Analphabetismus?

Die Reform des Fremdsprachunterrichts reagierte auf die jahrzehntelange Vernachlässigung des Mündlichen anfangs so radikal, dass sie *Lesen* und *Schreiben* ganz aus dem Anfängerunterricht *verbannte*. Wohin das führen kann, soll das folgende Beispiel aus einer audiovisuell, also schriftlos unterrichteten Klasse zeigen.

ta Daniel (?)

Die Klasse versucht sich zu erinnern, wem die auf dem Tisch liegenden Gegenstände gehören. «Cette loupe est à Béatrice/ Ce stylo est à Gisèle/ Cet album est à Daniel...», worauf Daniel empört einwirft: «Mais je suis un garçon!» Eine der Regeln, die er sich in dem ohne explizite Grammatik geführten Unterricht zurechtgelegt hat, heisst: «ton» = männlich/=garçon; «ta» = weiblich/=fille. Wieso also «ta Daniel»? In der Tat, das gesprochene Französisch lässt nicht erkennen, wo ein Wort endet und das nächste beginnt. Daniel kennt nur Klangketten. Wie soll er ohne Schrift den Unterschied zwischen «ta» und dem durch Bindung entstandenen «t-à» (est-à) erkennen!

Die Vorteile des Lesens (und Schreibens)

Der Verzicht auf die schriftliche Form der Sprache wurde inzwischen aufgegeben. Man erkannte die unbestreitbaren Vorteile des Lesens, die zum Teil auch fürs Schreiben gelten:

- Die schriftlich fixierte Sprache hilft, das Gehörte zu *strukturieren*. Grammatische Einsichten sind ohne Schrift kaum zu steuern (siehe «ta Daniel»).
- Die Schrift kommt dem *visuellen Lern-typus* entgegen. Was man geschrieben gesehen oder gar selber geschrieben hat, haftet besser im Gedächtnis.
- Das laute Lesen bekannter Texte ist sehr motivierend. Es befriedigt die kindliche *Funktionslust*.
- Das laute Lesen spielt eine grosse Rolle bei der *Sprechschulung*. Redegeläufigkeit

ist auf dieser Stufe (und auch noch später) bei eigener Satzproduktion nicht möglich. Nur das laute Lesen von Dialogen (also von schriftlich fixierter Umgangssprache) bietet Gelegenheit, sich in geläufigem und zusammenhängendem Sprechen zu üben.

- Durch wiederholtes Lesen eines Textes prägen sich *Sprachmuster* ein, die die Lernenden darauf spontan für ihre eigene Sprachproduktion einsetzen.
- Lesen und Schreiben erleichtern die *Stundenrhythmisierung*.
- Der Einsatz von Lesen und Schreiben bietet mehr Möglichkeiten der *Binnendifferenzierung*.

Lesen = Wiedererkennen

Man hatte zu Anfang der Reformbewegung befürchtet, die Begegnung mit dem Schriftbild, das einzelne Wörter statt Wortketten zeigt und das dem Klangbild überhaupt nicht entspricht, schade der imitativ-auditiv erworbenen Aussprache und Intonation. Diese Befürchtung ist nicht ganz unberechtigt. (Kein anderer Unterricht erreicht die verblüffend «echte» Intonation audiovisuell geschulter Klassen!) Aber der Schaden hält sich in Grenzen, wenn man nur solche Texte laut lesen lässt, die die Schülerinnen und Schüler bereits *kennen* und in vorbildlicher Darbietung (Tonband mit muttersprachlichen Sprechern) *gehört haben*. So ist das laute Lesen nie Entziffern, sondern Wiedererkennen von akustisch und inhaltlich Bekanntem. Das Schriftbild dient lediglich als *graphische Stütze des auditiven Gedächtnisses*, es wird nicht analytisch, sondern *ganzheitlich* wahrgenommen.

Der Übergang vom Lesen zum Schreiben

Leider trifft die Annahme, wer lesen könne, könne auch schreiben, nur selten zu. Ein Basler Experiment mit schriftlosem Unter-

richt in der 4. Klasse zeigte, dass bei Einführung des Schreibens im 5. Schuljahr zwei Drittel der Kinder mit zäher Beharrlichkeit «ue» (für «où est»), «cette une» (für «c'est une») und «ne pas» (für «n'est pas») schrieben, obwohl sie bereits einige Monate gelesen hatten. Sie hatten sich bereits in der lesefreien Zeit ihre *eigenen Orthographievorstellungen* geschaffen. Die «Umschulung» auf die historische Schrift kostete viel mehr Zeit, Energie und Geduld, als die sukzessive Einführung des Schreibens im 4. Schuljahr gekostet hätte. Ein *Motivationsrückschlag* war vorprogrammiert.

mopeti taso semisawole

Buben und Mädchen, die zuvor drei oder vier Jahre lang die Kulturtechnik Schreiben gelernt haben, das Schreiben im Fremdsprachunterricht vorenthalten, heisst sie zu einem *künstlichen Analphabetismus* verdammen. Kinder, die schreiben können, wollen auch in der Fremdsprache ein Wort, einen Satz, einen Gedicht- oder Liedertext notieren und so vor dem Vergessen retten. «Ich habe mir das Lied aufgeschrieben, um es meiner kleinen Schwester beizubringen», sagt Lukas stolz und zeigt der Lehrerin seine «Transkription»: *mopeti taso semisawole* usw. Für Schriftgewohnte: «Mon petit oiseau s'est mis à voler.»

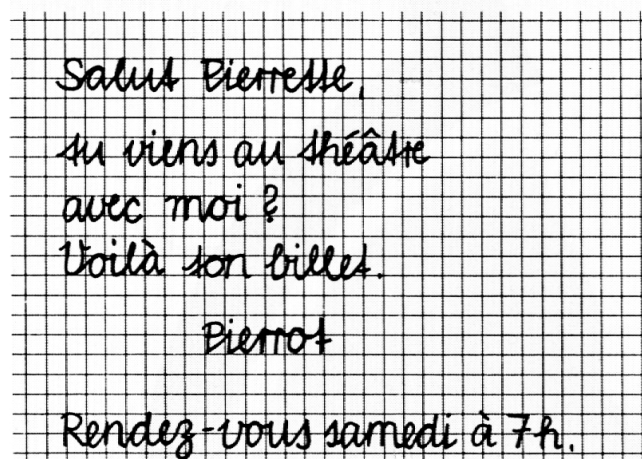
Solche Transkriptionen, die die Lehrenden lange nicht immer zu Gesicht bekommen, können sich auf das spätere Schreibenlernen verheerend auswirken. Dennoch setzt da und dort die systematische Einführung ins Schreiben erst nach 2 Jahren Primarschulfranzösisch ein. Schüler und Schülerinnen, die sich bereits recht fortgeschritten wähnen, müssen wieder ganz vorne anfangen.

Die französische Rechtschreibung ist voller Tücken. Wenn sie die Dreizehnjährigen nicht total *überfordern* soll, müssen bereits die Elfjährigen mit ihr vertraut gemacht werden. Dies selbstverständlich *altersgemäss*, d.h. sachte, in wohldosierter Auswahl und behutsamer Progression.

Schreiben ist auf dieser Stufe zunächst *abschreiben*. Und das kann sogar kommunikativ und lustvoll sein, wie die zahllosen Einladungsbrieflein zeigen, die in unzähl-

gen Klassen nach dem Muster von Pierrots Brief geschrieben werden.

Une lettre



Die Schreibweise der gewünschten Textvarianten (z.B. «au cinéma», «au concert», «au match» etc. statt «au théâtre», «vendredi» etc. statt «samedi») kann im Buch nachgeschlagen werden.

Die *Einprägung des Schriftbildes* lässt sich auch spielerisch üben. Wer kann den eben gelesenen Satz auswendig aufschreiben? Jeder und jede versucht es nach einem erneuten Blick ins Buch. Beim Schreiben entstehen «fruchtbare Unsicherheiten»: beim anschliessenden Vergleich mit dem gedruckten Vorbild fallen Merkwürdigkeiten, Besonderheiten der Schreibweise auf, die sich, ins Bewusstsein gehoben, besser einprägen. Mit der Zeit verwandelt sich die globale Wahrnehmung des Schriftbilds in eine bewusst analytische – eine wichtige Voraussetzung für korrektes Schreiben.

Eine weitere Spielvariante: Von einem gemeinsam erstellten und mehrmals gelesenen Text an der Tafel werden einzelne Buchstaben, Wörter oder Wortverbindungen ausgewischt: wer kann die Lücken wieder richtig ergänzen? – Der phantasievollen Lehrerin, dem methodisch einfallsreichen Lehrer sind da keine Grenzen gesetzt.

Der Schrift so viel Aufmerksamkeit und Zeit widmen, das heisst keineswegs die Priorität des Mündlichen in Frage stellen. Die erhöhte Bewusstheit, die beim Schreiben entsteht, führt letzten Endes immer zu *grösserer Sicherheit* beim Sprechen und zu *geschärfter Aufmerksamkeit* beim Hören und Lesen.

Verantwortung und Chance der Primarlehrerin

(Die männlichen Berufskollegen sind hier und im Folgenden selbstverständlich mitgemeint!)

Die Primarlehrerin prägt – viel nachhaltiger als das Lehrbuch – die *Einstellung der Kinder zur neuen Sprache*. Das Lehrbuch kann ein Konzept aufzeigen, Lernziele umschreiben, Ideen, Texte und andere Lernmaterialien liefern, unterrichtspraktische Hinweise geben, aber nur die Lehrerin kann dies alles mit Leben erfüllen. Ob die anfängliche Begeisterung der Kinder zur dauerhaften *affektiven Zuwendung* wird, hängt in erster Linie von ihrer Fähigkeit und Bereitschaft ab, «auf dem Weg zu beglücken».

Aber ihr Unterricht muss, um nochmals das Goethewort zu bemühen, auch «auf das Ende» hinweisen. Dieses Ende, eine sich im ausserschulischen Bereich bewährende Kommunikationsfähigkeit, liegt ja nach 2 Jahren Frühfranzösisch noch in weiter Ferne. Der wichtige Beitrag der Primarlehrerin besteht darin, die Kinder zum Weiterlernen zu *motivieren* und eine tragfähige *Lernbasis* für ihr erfolgreiches Weiterkommen zu schaffen. Sie soll einerseits Fehler-toleranz üben, zu Spontaneität, Risikofreude, zu kreativem Umgang mit der Sprache ermutigen, aber sie ist auch verantwortlich für die Erfolgssicherung: die vielfachen sprachlichen Betätigungen sollen den Kindern nicht nur momentane Befriedigung geben, sondern sie zu einem *Minimum an sicherer Sprachbeherrschung* führen. Kinder dieses Alters lernen leicht und vergessen schnell. Diesem Vergessen muss die Lehrerin mit gezielten Massnahmen und einem gewissen Leistungsanspruch entgegenwirken. Sie ist für den Lernerfolg ihrer Schüler und Schülerinnen weit über die ihr anvertraute Stufe hinaus verantwortlich.

Ihr Privileg ist es, dass sie, anders als ihre Kollegin der Folgestufe, die Leistungen nicht bewerten muss. Sie darf, auch wenn sie Ansprüche stellt, Betreuerin, Helferin, Animatorin bleiben, sie muss nicht zur Zensorin werden. Frühfranzösisch als notenfreier Bezirk, welche Chance!