

Wolfgang Butzkamm

Die kompliziertere Lösung ist die richtige: Aufgeklärte Einsprachigkeit. Rückblick und Ausblick

(Erschienen in *Der fremdsprachliche Unterricht* 24, Heft 104, Dezember 1990, S. 4-17)

Wohl zum ersten Mal in der Geschichte des Fremdsprachenunterrichts forderten einige der Reformer in der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts den radikalen Ausschluß der Muttersprache. Seitdem ist die Frage, ob die Muttersprache nur als Störfaktor zu betrachten oder doch als Lernhilfe mitzuverwenden sei, nicht zur Ruhe gekommen. Drei Schlüsselbegriffe der hierzulande hitzig geführten Debatte gilt es hier zu erwähnen: Die „absolute Einsprachigkeit“, die Muttersprache als „Feuerwehr, wenn es brennt“ und die „aufgeklärte Einsprachigkeit“ — letzterer von dem Autor dieses Beitrags aus Protest gegen Dogmatismus und / oder Resignation entwickelt. den er auf den folgenden Seiten erläutert und exemplifiziert.

There is no way to communication, communication is the way — Die rein fremdsprachliche Kommunikation ohne muttersprachliche Aushilfen ist Ziel und zugleich ein Teil des Wegs. Das Ziel wird nicht bloß am Ende des Lehrgangs in Aussicht gestellt. Immer wieder erneut müssen beträchtliche Teilstrecken des Lernwegs nicht nur „rein fremdsprachig“, sondern „fremdsprachig-kommunikativ“ markiert sein. Dieses Grundgesetz des Spracherwerbs ist dreifach gesichert,

- (1) entwicklungspsychologisch: Im natürlichen Spracherwerb wird von Anfang an mitteilungsbezogen kommuniziert,
- (2) fertigungspsychologisch: Die Zielhandlung selbst—und nicht allein die Teilhandlungen — muß immer wieder ausgeführt werden und
- (3) motivationspsychologisch: Der Schüler muß immer wieder erleben, wozu das Erlernete taugt.

Eine Sprache lernt man eben dadurch, daß man sie spricht. Man lernt sie nicht, indem man eine andere spricht. Auf die kürzeste Formel gebracht: *Loqui loquendo discimur*. Das ist so trivial, daß man sich scheut, es hinzuschreiben. Dennoch: manchmal habe ich den Eindruck, man unterstellt den Gegnern einer traditionellen Einsprachigkeit, diese schlichte Tatsache übersehen zu haben.

Das Problem stellt sich anders. Ist nicht die Einsprachigkeit als solche entscheidend, sondern das Gelingen sinnvollen Kommunizierens in der Fremdsprache, so wären einsprachige Übungsformen oder im Gegensatz dazu, kombinierte ein- und zweisprachige Verfahren daran zu messen, wie oft und wie schnell sie jeweils zu Etappen intensiver fremdsprachiger Kommunikation überleiten.

Deshalb wird die Frage „mit oder ohne Muttersprache“ weder *par ordre du moufti* (Richtlinien!) noch durch geschicktes Argumentieren, sondern schlussendlich durch Unterrichtsforschung entschieden.

1. Die Muttersprache ist nicht der Teufel, der die ganze Hand nimmt, wenn man ihm nur den kleinen Finger reicht.

Es liegen empirische Untersuchungen vor (u.a. Heuer 1976, 42f.), die Aufschluß darüber geben, wie oft und an welchen Stellen sich auch im traditionell einsprachig geführten Unterricht die Muttersprache ungebeten und unkontrolliert einmischt. Ist das ein Grund, auf wirksame zweisprachige Übungsformen zu verzichten? Wir dürfen von ausgebildeten Fremdsprachenlehrern exzellente Sprachbeherrschung, Konsequenz und Methodenbewußtsein verlangen.

Wer verzichtet denn auf seine Medizin, weil er weiß, daß sie in anderer Dosis oder anders kombiniert nicht heilt, sondern schadet? Wer ruft „Grammatik — nein danke!“, weil er weiß, daß mit der Grammatik so viel Schindluder getrieben wird? Gegen jede Nachlässigkeit und Bequemlichkeit die Fremdsprachlichkeit des Unterrichts zu sichern, ist ständige Aufgabe und Verpflichtung. Darüberhinaus wird der Lehrer auf dem Quivive sein, ja mitunter seine ganze Sprach- und Lehrkunst aufbieten, um seinen Schülern immer wieder die notwendigen Redemittel für die fremdsprachliche Kommunikation rechtzeitig zuzuspielen.

2. *Aus der Not eine Tugend machen oder: Gegen die permissive Zweisprachigkeit*

Die Konflikte in den Schulen nehmen eher zu als ab. Lehrer übernehmen die Rollen von Psychotherapeuten, Drogenberatern oder gar Dompteuren. Dennoch ist Wachsamkeit angesagt, wenn etwa unter dem Stichwort einer „emanzipatorischen Pädagogik“ Konflikte, Störungen, Leistungsversagen usw. in der Muttersprache besprochen werden. Das mag im Einzelfall der richtige, ja einzig gangbare Weg sein. Wie wertvoll ist es aber, wenn auch die Fremdsprache als Mittel erfahren wird, mit dem man Konflikte lösen, einander helfen und trösten und, wenn es sein muß, auch einmal bekämpfen kann! Grundsätzlich ist alles, was im Schul- und Klassenleben an Problemen anfällt und zu regeln ist, für den Fremdsprachenlehrer ein potentieller Sprechanlaß. Was für andere Fachlehrer nur eine Last sein kann, jeden falls vom Fachlichen weggeführt, müsste dem Fremdsprachenlehrer oft hochwillkommen sein: etwa den neuen Stundenplan bekanntzugeben, einen „Neuen“ einzuweisen, Zensuren zu besprechen — wenn es ihm via Fremdsprache gelingt. Es gilt, nicht vorschnell zu kapitulieren, sondern die Chancen sehen, die gerade auch in den Problemen stecken. In den *Klassengesprächen* (1) ist dokumentiert, wie solche Probleme, die in zwei Unterrichtsjahren auftauchten, aufgegriffen und für den Englischunterricht nutzbar gemacht wurden. Jedoch sei mit Nachdruck betont: Die Sündenfälle einer nur scheinbar emanzipatorischen, im Grunde bloß permissiven Pädagogik, die sich dieser Herausforderung nicht stellt, haben mit der Frage der Effektivität ge zielter bilingualer Arbeitsformen nichts zu tun.

Wir dürfen nicht ein wissenschaftliches Problem, — nämlich:

Wo muß die Muttersprache als Störfaktor zurückgedrängt, ja ausgeschaltet werden? Wo kann die Muttersprache als wirksame Lernhilfe eingesetzt werden?

mit einem ausbildungs- und beamtenpolitischen Problem vermengen, nämlich:

Wie können wir durchsetzen, daß nur Fremdsprachenlehrer mit angemessener Sprach- und Methodenkompetenz in unseren Schulen unterrichten?

3. *„Neue Ideen begeistern jene am meisten, die auch mit den alten nichts anzufangen wußten“* (Karl Heinrich Waggerl)

Ein Aphorismus, der eine wichtige Erfahrung kristallisiert und vielleicht ein — unausgesprochener — Vorwurf an die Adresse der „Bilingualen“. Es ist aber nun mal so, daß die Verfechter bilingualer Techniken, soweit ich sie kenne, auch mit einsprachigen Verfahren bestens vertraut sind und sehr wohl etwas mit ihnen anzufangen wußten. Das dürfte auch gar nicht anders sein: solche Verfahren — eingeschlossen die einsprachige Bedeutungsvermittlung — sollten zum festen Methodenbestand jedes tüchtigen Sprachlehrers gehören. Das wäre nun aber auch für bilinguale Techniken zu fordern. Je vielfältiger das Methodenrepertoire des Lehrers, desto flexibler vermag er auf bestimmte Unterrichtsbedingungen zu reagieren. Und unter bestimmten Bedingungen ist z.B. eine muttersprachliche Semantisierungstechnik — nachgewiesenermaßen! — effektiver als andere.

Genau das haben die „Bilingualen“ im praktischen Vergleich erprobt. Umgekehrt habe ich den Eindruck, daß die „Monolingualen“ bloß theoretisieren, d.h. sie verteidigen ihre als erfolgreich erlebten einsprachigen Übungsformen, ohne sich auf zweisprachige Arbeitsformen praktisch einzulassen.

4. *„Jeder erfährt nur, was er versucht“* (Johann Friedrich Herbart)

Meines Erachtens wäre der Streit um bilinguale Arbeitsformen schon aus der Welt, hätte man sich ernsthaft um praktische Erprobung bemüht. Ich kann mir wirklich nur schwer vorstellen, daß jemand, der die moderne bilinguale Techniken sorgfältig auf die Probe stellt, ihre Wirksamkeit nicht erkennt. Jede Verurteilung ohne praktische Erprobung ist beim derzeitigen Diskussionsstand eine wissenschaftlich nicht verantwortbare Vorverurteilung, ist eine Bescheidwisserei, die nur so tut, als habe sie verstanden.

Nur was wir auch im Tun erfahren, besitzen wir ganz. „Wege entstehen dadurch, daß wir sie gehen“ (Hans Kudsus).

5. „Der größte Feind der Erfahrung ist nicht die Belehrung, sondern die schon dominierende Erfahrung“ (Hartmut von Hentig)

Nur so kann ich mir die fortwährend€Gegnerschaft zumal aus den Reihen der Fachleiter erklären, aus deren Publikatio~nen ich zu erkennen glaube, daß sie selbs hervorragend unterrichten können. Es ist gerade dieser nachhaltig erlebte Erfolg, der jene *willing suspension of disbelief* verhindert, die notwendig wäre, um hinzu- zulernen und Neues zu erfahren. Sie sind Opfer eines — durchaus ungewollten Buchungstricks. Sie buchen ihren Erfolg auf das Konto einer überlegten, konsequenten, einsprachigen Unterrichtsführung und können sich gar nicht vorstellen daß es eine ebenso überlegte, konsequente Unterrichtsführung unter Einschluß zweisprachiger Arbeitsformen geben kann, die in bestimmten Konstellationen noch effektiver wäre.

6. Die Didaktik ist konkret oder gar nicht

Ich las einmal in einem Aufsatz eines Reformers aus dem vorigen Jahrhundert, daß „stets von der gesprochenen Sprache auszugehen“ sei. Am Schluß des Aufsatzes empfiehlt er unter dem Stichwort „praktische Ausführung“, als ersten Text das englische Vaterunser zu nehmen. Wer hätte dies erwartet?

In der Methodendiskussion ob es nun um die Muttersprache, die Grammatik oder etwa das Rollenspiel geht, bin ich immer wieder auf das, was ich das „Beschreibungsproblem“ nennen möchte, gestoßen. Wir müssen lernen, präziser zu beschreiben. Wir gebrauchen die gleichen Vokabeln, aber reden wir wirklich über dieselbe Sache, meinen wir dieselben Phänomene? Schon im vorigen Jahrhundert fiel Lattmann (s. Auswahlbibliographie) auf, wie unsicher sei, „was Methodiker mit dem meinen, was sie sagen, wenn man nicht die praktische Ausführung daneben hat.“ Die Gegner reden aneinander vorbei, ohne es zu merken. Natürlich ist es hauptsächlich Aufgabe derer, die neue Vorschläge machen, diese unmißverständlich zu beschreiben. Vielleicht können entsprechend aussagekräftige Videofilme und weitere Unterrichtsforschung den Methodenstreit künftig entschärfen. Man sollte aber nicht vergessen, daß zum gegenwärtigen Zeitpunkt empirische Studien deutlich zugunsten der Einbeziehung bilingualer Arbeitsformen sprechen.

7. „Was ihr nicht rechnet, glaubt ihr, sei nicht wahr“

(Johann Wolfgang von Goethe)

Im Methodenstreit gilt oft das umgekehrte: Eher traut man dem eigenen subjektiven Eindruck als fremden Versuchen, nachprüfbar Daten zu errechnen. In der Tat sind die Ergebnisse zahlreicher mühsamer mit statistischen Methoden arbeitender Studien in den Unterrichtswissenschaften insgesamt ernüchternd.

Dennoch, ob unter definierten Bedingungen mit oder ohne Muttersprache bessere Lernleistungen erzielt werden, ist eine empirische Frage, die letztlich auch mit empirischen Mitteln zu beantworten ist.

C. J. Dodson selbst (s. Auswahlbibliographie, 5. 9) hat nicht einfach viel behauptet, sondern eine Reihe laborähnlicher Experimente mit z.T. signifikanten Ergebnissen durchgeführt, die er zur Grundlage seiner methodischen Vorschläge machte. Seine Versuche haben andere Empiriker angeregt, sie zu replizieren bzw. direkt an sie angelehnte eigene experimentelle Methodenvergleiche durchzuführen. Folgende Arbeiten können insgesamt als Bestätigungen von Dodsons Ergebnissen angesehen werden:

H. N. L. Sastri: “The Bilingual Method of Teaching English-an Experiment“. RELC Journal, 2(1970), 24—28. Langzeitexperiment (1 Schuljahr) mit zwei Gruppen von insgesamt 38 Schülern im zweiten Lernjahr im Alter von 8 Jahren. Muttersprache Kannada, Zielsprache Englisch.

DouglasWalatara: "An Experiment with the Bilingual Method for Teaching English as a Complementary Language". Journal of the National Science Council of Sri Lanka, 1(1973), 189 — 205.

Langzeitexperiment (ein halbes Schuljahr) unter besonders schwierigen Bedingungen in einem Entwicklungsland mit ca. 200 Schülern aus 7 Schulen (Klasse 8 — 10). Muttersprachen: Sinhala und Tamil.

Tjeerd Meijer: De globaal-bilinguale en de visualiserende procedure voor de betekenisoverdracht. Een vergelijkend methodologisch onderzoek op het gebied van het aanvangsonderwijs frans. Amsterdam: Vrije Universiteit, 1974.

Langzeitexperiment (1 Schuljahr) mit zwei Klassen von je 30 Schülern im Alter von 12 Jahren im ersten Jahr Französisch. Muttersprache: Niederländisch. Bisher aufwendigste Studie, statistisch sorgfältig kontrolliert, konzipiert in enger Anlehnung an die bilinguale Methode.

T. Ishii/Y. Kanemitsu/M. Kitamura/H. Masuda/H. Miyamoto: "Experiment on the Acquisition and Retention of Sentence-Meaning and the Imitation Performance". In: Journal of the Kansai Chapter of the Japan English Language Education Society, 3(1979), 52—59.

Laborexperiment mit 73 Schülern einer japanischen Oberschule im Alter von 12-13 Jahren nach einem halben Jahr Englischunterricht.

Methodenexperimente, die Dodsons Ergebnisse widerlegen, sind mir nicht bekannt. Leider ist die forschungsmethodisch hochinteressante Arbeit von Meijer, die dem Autor einige Arbeitsjahre gekostet hat und der Universität von Amsterdam als Academisch Proefschrift vorgelegt wurde, bisher kaum beachtet worden — wie ja Hellwig allgemein eine „zu geringe Beachtung“ empirischer Arbeiten „in der fachlichen und außerfachlichen Öffentlichkeit“ konstatiert. (3) Wer aber in eine wissenschaftliche Debatte eingreift, sollte sich tunlichst mit dem Stand der Forschung vertraut machen (auch wenn das manchmal lästig ist). Gewiß ist die Wahrheit, die man errechnet hat — und sind die Wahrheiten, die man überhaupt errechnen kann — nicht immer die wichtigsten. Daß man aber im ganzen doch seltene, schwer zu gewinnende empirische Daten einfach links liegen läßt, das muß man mir erst noch erklären.

8. Unkenntnis schützt vor Meinungen nicht

Ich zitiere aus einem Werk, in dem der Autor die bilinguale Methode referiert und sich dabei wie folgt zum Mitlesverfahren (Simultandarbietung von Wort und Schrift im Anfangsunterricht) äußert: „Auch wenn die Konfrontation mit dem Schriftbild dem Mitlesen und noch nicht der Übung der Schreibfertigkeit dient, dürfte die gleichzeitige Beanspruchung von Auge, Mund und Ohr die begrenzte Aufnahmefähigkeit der Lernenden überfordern.“

Ich gestehe, solche Sätze ärgern mich. Hat er sich dazu herabgelassen, das einmal zu überprüfen? Kein Wort davon. Ebenfalls kein Wort davon, daß die „gleichzeitige Beanspruchung...“ den Erfindern des Verfahrens ja keineswegs verborgen geblieben, sondern ausdrücklich thematisiert worden ist. Da habe ich es hundertfach erlebt, daß die Mitgabe des Schriftbildes nach Art des Mitlesverfahrens die mündliche Einübung eines Dialogs erleichtert, und ich habe dies theoretisch zu erläutern und in einem Videofilm darzustellen versucht. Da gibt es auch eine Reihe von z.T. sehr aufwendigen empirischen Untersuchungen, die mehrheitlich zugunsten des Mitlesens ausfallen (5).

Wen kümmert das schon? Der Herr Kollege hat seine Meinung und beruhigt sein wissenschaftliches Gewissen mit einem Konjunktiv. Leider melden sich viele in der Einsprachigkeitsdebatte zu Wort, die nicht einmal das grundlegende Werk Dodsons, das die Diskussion Ende der sechziger Jahre neu entfachte, gelesen haben.

9. „Heu machen kann jeder, wenn der Himmel Gras wachsen läßt“
(Karl Heinrich Wagger!)

Meinem Wechsel zur Gesamtschule verdanke ich es wohl, den neuen Ideen DodSons gegenüber besonders aufgeschlossen gewesen zu sein. Als überzeugter Praktiker einer vernünftigen, unverkrampften Einsprachigkeit — ich hatte bis dahin keinen anderen Standpunkt kennengelernt — kam ich vom Gymnasium zur Gesamtschule. Dort entschied man sich u.a. für ein Lehrwerk der strikten Einsprachigkeit, d.h. also auch ohne das Sicherheitsnetz eines zweisprachigen Vokabelanhangs.

Damals machte mich Helmut Heuer auf Dodson aufmerksam, dessen Techniken ich parallel zu einer einsprachig geführten Klasse ausprobierte. Der klare Kontrast der Methoden (strikte Einsprachigkeit vs. kombinierte bilinguale-monolinguale Arbeitsschritte bei Dodson) brachte deutliche Unterschiede in den Ergebnissen. Dazu trug noch ein anderer Umstand bei: meine Gesamtschüler waren wesentlich leistungsschwächer als meine ehemaligen Gymnasialschüler und kamen überwiegend aus Elternhäusern, die zumindest im Fach Englisch die pädagogischen Reibungsverluste in der Schule nicht ausgleichen konnten.

Ich deutete mir diese Tatsachen wie folgt:

Gewisse Formen der Einsprachigkeit laufen fundamentalen inneren Gesetzmäßigkeiten des Zweitspracherwerbs zuwider. Wo diese methodischen Fehler nicht wettgemacht werden — etwa durch höhere Intelligenz, Konzentrationsfähigkeit, Sprachkenntnisse der Eltern, Vorhandensein zweisprachiger Wörterbücher im Hause — macht sich dies in einem Leistungsabfall bemerkbar. Wo insgesamt günstige Verhältnisse vorliegen — dazu gehören auch die Einsatzfreude des Lehrers, seine geistige Wendigkeit, sein Gespür für die Verstehensschwierigkeiten der Schüler — wird dagegen ein einzelner methodischer Fehler kaum sichtbar. Gerade der erfolgreiche Lehrer am Gymnasium hat es schwer, die Notwendigkeit methodischer Veränderungen einzusehen.

10. „Oben auf seiner Wunschliste stand: die Lehrpläne müßten so verändert werden, daß sie den Lehrern Spielraum ließen“

(Aus Jurek Becker, „Schlaflose Nächte“)

„Die unterrichtsmethodischen Problembereiche müssen durch Forschung offengehalten werden, damit keine einseitigen Festlegungen und Festschreibungen (Lehrpläne, Lehrwerke) entstehen können. Noch immer gibt es ministerielle Richtlinien, die das traditionelle Prinzip der Einsprachigkeit als Regel mit Ausnahmen für Notfälle fortschreiben. Ich empfehle stattdessen folgenden Wortlaut:

„Am Prinzip der Einsprachigkeit ist das richtig, was selbstverständlich ist: Die fremde Sprache lernt man, indem man sie benutzt. Kein Fremdsprachenunterricht kann erfolgreich sein, der sich nicht zum allergrößten Teil in der Fremdsprache selbst abspielt. Hierzu braucht der Lehrer hohes Sprachkönnen, Selbstdisziplin und Methodenbewußtsein. Dessenungeachtet sind effektive bilinguale Arbeitstechniken entwickelt worden, die auf klar definierte Übungsziele hin entworfen sind und stets in rein fremdsprachige Kommunikation einmünden müssen. Die Muttersprache kann dort eine wertvolle Lernhilfe sein, wo sie den Schüler durch gezielte kommunikationsvorbereitende Übungen schnell und sicher in fremdsprachige sach- und personenbezogene (statt sprachbezogene) Kommunikation hineinführt. Wo letztere ausbleibt, ist der Unterricht gescheitert — gleichviel, ob der Lehrer sich um Einsprachigkeit bemüht oder bilinguale Arbeitsformen bewußt miteingesetzt hat.“

Vielleicht sollte man in diesem Zusammenhang daran erinnern, daß in Schweden in den sechziger Jahren 2001 Gymnasiallehrer in einer Eingabe an das Ministerium gegen neue Lehrpläne protestierten, in denen der strenge einsprachige Unterricht propagiert wurde. Natürlich hatte das Ministerium im guten Glauben gehandelt, es verstand sich als die Speerspitze des Fortschritts. Die Lehrer setzten sich gegen die offiziell verordnete Einsprachigkeit erfolgreich zur Wehr. Die Debatte führte zu einer Reihe empirischer Untersuchungen, die als Gume-Projekt bekannt wurden, dessen Ergebnisse im ganzen für eine gezielte Zuhilfenahme der Muttersprache sprechen. (7)

12. „Wer die Geschichte nicht kennt, ist dazu verurteilt, sie zu wiederholen“

Einsprachigkeit als Regel mit Ausnahmen für den Notfall — das ist zu einfach, um wahr zu sein. Auch in den „großen“ Wissenschaften, in Biologie und Physik, hat man ja immer wieder erfahren, daß die Dinge jeweils

komplizierter waren, als man zuvor angenommen hatte. Es geht nicht an, die Muttersprache einfach als Störenfried zu verbannen. Die kompliziertere Lösung — und die richtige — ist, herauszufinden, wie man sie als Bündnispartner einspannen kann, ohne sie als potentiellen Störfaktor zu verkennen.

Die direkte Methode war die falsche Methode zur richtigen Zeit. Als sich der Staub gelegt hatte, konnte sich keiner der großen Methodiker zu Beginn dieses Jahrhunderts für die konsequente Einsprachigkeit à la Berlitz entscheiden — aus guten Gründen. Das Bewußtsein einer reichen methodischen Tradition, die ja nicht auf eine verknöcherte GrammatikÜbersetzungsmethode zu reduzieren ist, war noch lebendig. Wir sind dabei, dieses Wissen wiederzugewinnen. Die Geschichte lehrt uns Respekt vor den Leistungen anderer, Toleranz in methodischen Dingen, Bewußtsein der Vielfalt von Lehr- und Lernstilen und klares Wissen um Art und Ausmaß des tatsächlichen Fortschritts.

Anmerkungen

(1) Black, Colin / Butzkamm, Wolfgang: Klassengespräche. Kommunikativer Englischunterricht: Beispiel und Anleitung. Heidelberg:

Quelle & Meyer, 1977.

(2) Schiffler, Ludger: „Diskussionsthema: Einsprachigkeit.“ In: Praxis des neusprachlichen Unterrichts 1/1974, S. 227— 238.

(3) Hellwig, Karlheinz: „Herkunft und Zukunft der Englisch-Didaktik. Entwicklungen und Positionen.“ In: K. Hellwig / R.W. Keck (Hg.):

Englisch-Didaktik zwischen Fachwissenschaft und Allgemeiner Didaktik. Hannover 1988, S. 42.

(4) Real, Willi: „Methodische Konzeptionen von Englischunterricht“. Sprachdidaktische Grundfragen und mediendidaktische Konsequenzen am Beispiel Lehrwerk. Paderborn:

Schöningh, 1984, S. 84.

(5) Butzkamm, Wolfgang: „The use of the printed word in teaching beginners“. In: IRAL 4/ 1985, S. 315 — 322.

(6) Heuer, Helmut: „Unterrichtsmethoden.“ In: K.-R. Bausch u.a. (Hg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht. Tübingen: Francke, 1989, S. 414.

(7) Levin, Lennart: Comparative Studies in Foreign-Language Teaching. The Gume Project. Stockholm: Almqvist & Wiksell, 1972.

Die Muttersprache als Lernhilfe - Kommunikationsvorbereitende Formen

Die folgenden Arbeitsformen habe ich von C.J. Dodson übernommen, erprobt und weiterentwickelt. Sie wurden im Rahmen des Aachener Fremdsprachendidaktikerkongresses von Stefan Eschbach mit seiner Hauptschulklasse der Fachwelt vorgeführt.(1)

I. Muttersprachliche Bedeutungsvermittlung mit Rückübersetzung

Im Mittelpunkt der Auseinandersetzung um die Muttersprache stand ihre Rolle bei der Semantisierung. Dabei hat es nie Zweifel darüber gegeben, daß die Schüler auch lernen müssen, einen Text mit unbekanntem Wörtern rein fremdsprachig zu erschließen und umgekehrt der Lehrer die Techniken einsprachiger Worterklärungen beherrschen muß. Die muttersprachliche Semantisierung ist im folgenden Unterrichtskontext sehr effektiv:

- Lehrziel: Die Schüler sollen einen Dialog mit neuen Wörtern / Strukturen / Redemitteln so gut einüben, daß sie ihn ohne Textvorlage auf natürliche Weise vorspielen können. (Dies ist natürlich nur ein unterrichtliches Zwischenziel. Später müssen die Schüler lernen, mit den im Dialog vorgeführten Redemitteln frei umzugehen.) Die Bedeutungsvermittlung erfolgt mithin im Rahmen einer Nachsprechübung.

- Lehrtext: Dialog „What about you?“ (s. S. 11).

- Lernstand: Am Ende des zweiten Unterrichtsjahres Gymnasium. Hier richten wir uns nach Englisch G A2 (Cornelsen), das wir als gerade abgeschlossen voraussetzen. Demnach enthält der Text auf engem Raum

viel Neues. Die unbekanntenen Wörter und Wendungen sind unterstrichen. Als besonderes grammatisches Lehrziel könnte das *gerund* gelten, das im Text dreimal vorkommt.

What about you?

Frank has gone to England as an exchange pupil. On his first evening his host suggests going to a restaurant.

Mr Trottle: I thought we might celebrate your visit by going to a restaurant.

Have you ever tried vegetarian food, Frank?

Diana: Vegetarian? If you ask me, I'd rather stay here.

Tim (whispering to himself):

Over my dead body!

Mr Trottle (ignoring his children):

What about you?

Frank: Well, er, to be honest, I'm not very hungry.

So if you don't mind, we could go out another time.

Mr Trottle: Well, we might as well eat here after all.

Perhaps you wouldn't mind helping me with the cooking?

(Der den Text begleitende Bildstreifen sowie die Auswahlbibliographie nur im Original!)

Erster Textdurchgang mit Semantisierung anhand der Sandwich-Technik:

L: Today we are going to act out a new dialogue. Let's look at the title. "What about you" means: „Und du?“ or „Und wie steht's mit dir?“ Frank has gone to England as an exchange pupil. Exchange pupil is „Austauschschüler“. On his first evening his host suggests going to a restaurant. Sein Gastgeber schlägt vor, ins Restaurant zu gehen. So suggest means vorschlagen.

Now let's look at picture 1. Where does "thought" come from?

S: from "think".

L: Fine. So Mr. Trottle suggests going to a restaurant. He says: I thought we might celebrate your visit by going to a restaurant. Ich hab mir gedacht, wir könnten deinen Besuch damit feiern, daß wir ins Restaurant gehn.

I thought we might celebrate your visit (gibt Zeichen zum Nachsprechen)

S: I thought we might celebrate your visit

L: by going to a restaurant

S: by going to a restaurant.

L: By the way, 'might' comes from may and means ‚könnte, könnte vielleicht‘.

Die Grundtechnik („Sandwich-Technik“) ist also wie folgt: Der Lehrer spricht den fremden Satz vor, übersetzt ihn, spricht ihn erneut vor, damit ihn nunmehr die Schüler unmittelbar nachsprechen können. Dabei versucht er, den Sprachenwechsel jeweils stimmlich zu verarbeiten.

L: And then he goes on to say: "Have you ever tried vegetarian food?"

Can anyone translate that sentence for us?

S: Hast du schon mal vegetarische Kost probiert?

L: Yes. Or perhaps?

S: Hast du schon mal vegetarisch gegessen?

Was die Schüler ebenso gut und schnell selbst schaffen, überläßt man ihnen auch. Die Schüler erfahren nebenbei, daß es nicht die Übersetzung gibt, sondern oft mehrere gleichwertige Annäherungen an das Original.

L: Now look at picture 2. Try to sound like I sound. "Vegetarian?" (Tonfall, Gestik!)

- S: Vegetarian?
L: Or would you say it differently? Have a try.

Die Schüler beteiligen sich an der Textinterpretation.

- L: If you ask me, I'd rather stay here. Wenn du mich fragst, ich würd lieber hier bleiben.
If you ask me, I'd rather stay here.
S: If you ask me, I'd rather stay here.
L: Now let's see what her brother says. Tim is whisspering to himself. Now what does that mean, whisper?
S: Flüstern.
L: Great. Over my dead body. Now you know "dead" from your textbook, and perhaps you know the word "body", too. Have you ever heard of body-building, body shop, body lotion, body stocking? So who's got a good translation here? When we act out our diaiogue, we use body language — Körpersprache.
S: Nur über meine Leiche.
L: Wonderful. I'll send you to Brussels, you can make a lot of money there as a translator. Over my dead body.
S: Over my dead body.
L: Weil, Mr. Trottle ignores his children. He wants to hear what Frank has got to say. The English word "ignore" is the same as the German word „ignorieren“. What does that mean?
S: Ignorieren, das ist, wenn man nicht hinhört, wenn man einen übersieht.
L: Gut. Was ist dann eigentlich ein Ignorant?

Prinzip der Anknüpfung an vorhandenes Wissen. Auch der mutter-sprachliche Wortschatz wird erweitert.

- L: So Mr Trottle turns to Tim and says: What about you? Now who remembers what that means?
<...>

- L: And Frank answers: Well, er, to be honest... Also, wenn ich ehrlich sein soll; or, ehrlich gesagt.
Well, er, to be honest
S: Well, er, to be honest

An solchen Stellen erfahren die Schüler auch ohne jede Erklärung, daß man im Text selten mit Eins-zu-eins Entsprechungen operieren kann. Die Schüler kennen 'to be', durchschauen also die Struktur und sehen, daß man das im Deutschen ganz anders ausdrückt.

- L: I'm not very hungry
S: I'm not very hungry
L: So if you don't mind; also wenn Sie nichts dagegen haben, wenn es Ihnen nichts ausmacht;
So if you don't mind
S: So if you don't mind
L: We could go out another time; könnten wir ein anderes Mal ausgehen. So 'could' means ‚konnte‘, which you know from Unit 9, or ‚könnte‘, it depends on the sentence. We could go out another time
S: We could go out another time.
L: Can you give us a sentence from Unit 9 with 'could'? S: The sailors could not see where the rocks were.
L: Good. But here 'could' is ‚könnte‘, and there is another word in our dialogue which has about the same meaning. Do you remember?
S: Might.
L: Right. And it comes up again in our next sentence, when Mr. Trottle says: Weil, we might as well eat here after all. Is there anybody who could translate that?
S: Dann könnten wir ja auch hier essen.

- L: That's about it, but let me explain. After all— nach allem, d.h. nach allem, was gesagt wurde, nach längerem Hin und Her, und daraus ergibt sich dann ein Sinn wie ‚trotz allem‘. Die beste Übersetzung ist wahrscheinlich: ‚schließlich doch‘. Z.B.: We went to Cologne after all. Wir fahren schließlich doch nach Köln. And look at this useful phrase: we might as well do this or that — wir könnten ebenso gut, wir könnten genauso gut dieses oder jenes tun. A very handy phrase indeed.
We might as well eat here after all.
- S: We might as well eat here after all.

Diese Stelle macht noch einmal deutlich, warum diese Art der Bedeutungsvermittlung sehr wohl zu einem modernen kommunikativen Ansatz paßt. Kein anderes Mittel ist so geschmeidig, um den genauen kommunikativen Wert eines Ausdrucks zu verdeutlichen. Genau das ist m.E. eine unschätzbare Hilfe, damit der Schüler diesen Ausdruck auch aktiv verwendet. Sonst ist er geneigt, über Ausdrücke wie ‚might as well‘ oder ‚after all‘ hinwegzulesen, die er ja im Kontext ungefähr versteht. Es bleibt dann bei einer rezeptiven Kenntnis. Außerdem lege ich Wert darauf, daß der Schüler nachvollzieht, über welche semantische Brücken man etwa von einer raumzeitlichen Bedeutung zu einer konzessiven gelangt (nach — trotz). Gern hole ich an solchen Stellen auch zu kleinen sprachphilosophischen Betrachtungen aus und habe, so weit ich das beurteilen konnte, auch immer interessierte Schüler gefunden. Etwa so: Unsere Sprachen sind ja nicht fertig vom Himmel gefallen, sie haben wie die Menschen selbst eine Entwicklung durchgemacht, und an solchen Stellen können wir nachvollziehen, wie unser logisches Denken als eine gigantische Metapher von Raum-Zeit-Bezügen entstanden ist. Beispiel Kausalität: ‚weil‘ aus ‚alldieweil‘, ‚all die Weile‘.

Rückübersetzung

Im obigen ersten Textdurchgang haben natürlich nicht nur ein Schüler, sondern jeweils mehrere Schüler einzeln und im Chor nachgesprochen. Bevor die Schüler in der Lage sind, den Text frei zu sprechen und zu spielen, müssen sie den Text noch mehrfach auf jeweils unterschiedliche Weise durchprobieren, z.B. durch Abruf der Sätze über Bilder und Sprecher. U.a. sollte der Lehrer den Text noch einmal rückübersetzen lassen, also wie folgt:

- L: Now I'll say the sentences in German, and you say the English dialogue sentences.
Hast du schon mal vegetarisch gegessen?
- S: Have you ever tried vegetarian food?

Jetzt folgt auf den deutschen Stimulus unmittelbar die englische Respons. Deshalb kann es hier zu Interferenzen kommen (im Gegensatz zum obigen Textdurchgang, wo die Sandwich-Technik dies verhindert). Die Schüler wissen aber, daß sie bloß die eben eingeübten Sätze reproduzieren und somit nicht regelrecht zu übersetzen brauchen. Sie geraten somit kaum in Versuchung, konstruierend zu übersetzen, sondern versuchen, sich an den Satz zu erinnern. Außerdem kann es der Lehrer den Schülern gestatten, den Text offenzuhalten, so daß sie sich bei Bedarf daran orientieren können. Die Rückübersetzung hat hier die Funktion, die Verbindung zwischen fremdem Ausdruck und textgerechter Bedeutung zu festigen. Jetzt erst, nachdem der Text schon mehrfach nachgesprochen wurde, kann sich der Schüler ganz auf Sinn und Bedeutung konzentrieren. Bei der Erstdarbietung mußte sich der Schüler zugleich stark auf Artikulation, Intonation, Mimik und Gestik konzentrieren.

Wolfgang Butzkamm/Stefan Eschbach: „Prinzip der Einsprachigkeit — Rolle der Muttersprache“. In: J. Donnerstag/A. Knapp-Potthoff (Hg.), Kongreßdokumentation der 10. Arbeitstagung der Fremdsprachendidaktiker, Tübingen:Narr 1985, S. 133-142.

II. Rückübersetzung mit der Assimil-Methode

Leider ergab das erste Textbeispiel nicht die Gelegenheit, eine Teiltechnik muttersprachlicher Semantisierung zu demonstrieren, die bei anderen Sprachenpaaren möglicherweise das wichtigste Merkmal des Gesamtverfahrens ist: das Zusammenspiel von funktionaler oder idiomatischer und formaler, d.h. wörtlicher Übersetzung. Überall da, wo die fremde Fügungsweise nicht auf Anhieb durchschaubar ist, gebe man eine wörtliche Entsprechung, die eben diese Fügungsweise muttersprachlich abbildet, hinzu. Nach diesem Prinzip verfährt die Assimil-Methode, wie anhand des folgenden Beispiels demonstriert wird.

(Beispiel aus Assimil: Französisch ohne Mühe, in der Internet-Version nicht abgedruckt)

Man sieht: erst mit Hilfe der Zusatzinformationen in runden und eckigen Klammern und in den Anmerkungen ist der Text hinreichend geklärt. Allerdings hätte ich in Satz 2 auf die Klammer (ich habe) verzichtet, da bei diesem Lernstand die Schüler „j'ai rencontré“ auch ohne diesen Hinweis strukturell verstanden hätten. Er ist also überflüssig. In Satz 3 hätte ich Quelle merveille! wie folgt semantisiert: „Was für eine wundervolle Landschaft (was für ein Wunder).“ Die Schüler dürfen nicht zur Annahme verleitet werden, merveille sei an Landschaft gekoppelt, sie müssen aber darüberhinaus das neue Wort auch als Hauptwort auffassen. Nur dann können sie mit dem Wort selbständig umgehen, etwa einen Ausdruck wie les sept merveilles du monde riskieren. Der schlichte Trick, an bestimmten Stellen wörtliche Entsprechungen hinzuzugeben, dient also dazu, den Ausdruck aus dem vorgegebenen Kontext zu lösen, und bereitet seine freie Verfügbarkeit vor.

Daß zum Originaltext gleich zwei Übersetzungen geliefert werden, eine freie und eine wörtliche, ist eine uralte Lehrtechnik. Wie urteilt Marie Rambert, zum Beispiel, die auf diese Weise Englisch gelernt hat?

“There would be a short passage of some six or seven lines of English. I remember one that began: ‘We are told that the Sultan Mahmoud by his perpetual wars abroad, and his tyranny at home, had filled the dominions of his forefathers with ruin and desolation and unpeopled the Persian Empire. Underneath each word there would be its literal translation into French, thus: ‘Nous sommes dits que le sultan Mahmoud, par ses perpétuelles guerre au dehors.... ‘And finally there was the translation into good French: ‘On nous dit....‘ Thus you had a clear idea of the relative construction of English phrases and French. It was a simple, but brilliant system. I was interested, and I learnt it all by heart in no time.”(1)

Diese Art der Semantisierung hat noch zwei weitere, bisher nicht erwähnte Vorzüge:

- Man braucht keine Rücksicht darauf zu nehmen, ob sich die neuen Wörter gut fremdsprachig erklären lassen. Ohne solche Rücksichtnahme, die die Auswahl der Texte einengt, wird es möglich, interessantere und anspruchsvollere Texte zu wählen.
- Besonders im Rahmen der audiovisuellen Methode fühlten sich Schüler vielfach frustriert, wenn Dialoge vom Tonband abgespielt wurden, die sie trotz der Erklärungen des Lehrers nicht richtig verstanden. Muttersprachliche Semantisierung bringt unmittelbare Klarheit und vermag so den Schülern ein Gefühl der Sicherheit und Entspannung zu geben - ein Aspekt, der von Suggestopäden betont wird, die ihre Basistexte mit Parallelübersetzungen versehen. Die hier vorgestellte Semantisierung ist in dem geschilderten Unterrichtskontext erwiesenermaßen effektiv, hat aber keineswegs einen Alleinvertragsanspruch. Mit zunehmendem Können der Schüler tritt ohnehin die Muttersprache als Semantisierungshilfe zurück, ohne aber ganz überflüssig zu werden. Wenn z. B. später schwierige Sachtexte über die Rolle der Parteien, Gewerkschaften, über Minoritätenprobleme usw. zu lesen sind, brauchen viele Schüler auch den treffenden deutschen Ausdruck, um solche anspruchsvollen Texte geistig verarbeiten zu können.

III. Dynamische Strukturübung

Es handelt sich um kombinierte zwei- und einsprachige Strukturübungen, die zur Kommunikation überleiten. Ich habe sie mehrfach unter Verwendung ausführlicher Zitate aus dem Englisch- und Französischunterricht dargestellt.(3) Deshalb erspare ich mir die theoretische Einordnung sowie die Hinweise auf ähnliche Vorschläge anderer Autoren (s. jedoch W.S. Allen in der Auswahlbibliographie) und beschränke mich auf ein praktisches Beispiel.

Lehrziel: Die Schüler sollen die Struktur shall I/ we... sinnvoll gebrauchen lernen. Sie sollen mit shall I/ we Fragen stellen, Hilfe anbieten und Vorschläge machen können.

Lernstand: Schon im ersten Unterrichtsjahr möglich. (Angesichts der kommunikativen Möglichkeiten, die die Struktur eröffnet, und angesichts ihrer Einfachheit bzw. der Homologie mit dem Deutschen finde ich es grotesk, daß z.B. das Lehrwerk English (Cornelsen) shall I/ we erst im 3. Gymnasialjahr und im 5. Hauptschuljahr anbietet.)

1. Lehrschrift

Einüben / Singen des Liedes 'What shall we do with a drunken sailor?' (Das Lied kann auch schon Stunden vorher eingeführt worden sein. Jedenfalls wird die Struktur einem Kontext entnommen.)

2. Lehrschrift

L: Now let's make a few sentences. Look at the first line of our song.

Was sollen wir mit einem betrunkenen Seemann tun / anfangen? Say it again in English.

S: What shall we do with a drunken sailor?

L: Was sollen wir bloß mit diesem betrunkenen Deutschen tun? (mit entsprechendem Tonfall und untermalender Gestik)

S: What shall we do with this drunken German?

L: Was sollen wir bloß mit diesem betrunkenen Österreicher anfangen?

Der Lehrer geht bekannte Nationalitätenbezeichnungen durch und könnte dann zu Verwandtenbezeichnungen wechseln, wie folgt:

L: Was soll ich bloß mit meinem Onkel tun?

S: What shall I do with my uncle?

Gestik, Mimik und die Abtönpartikel „bloß“ tragen dazu bei, daß die Schüler nicht nur eine Struktur durchprobieren, sondern deren pragmatischen Gehalt verspüren. Zu Beginn der Übung sollte man jedoch Gelegenheit geben, zunächst mit der formalen Seite vertraut zu werden; deshalb werden erst einmal leichte Austauschwörter gewählt, die inhaltlich nicht überraschen.

3. Lehrschrift

Wir können jetzt mühelos zu Hilfsangeboten wechseln, d.h. der Wechsel der Redefunktionen (Fragen — Anbieten) ist auch im Deutschen so natürlich, daß die Schüler ihn gar nicht bemerken. An einem solchen Beispiel merkt man, wie unsinnig es wäre, eine strukturelle Progression zugunsten einer funktionalen aufzugeben.

L: Soll ich ihm / ihr / dir helfen? S: Shall I help him? <...>

L: Wie / wann soll ich dir helfen? <...>

And now let's think of our work here at school. Let's think of how you can help me or how you can help your friends. I'll begin:

Soll ich die Tafel abwischen / Fenster öffnen / Bücher aus-teilen / das Wort an die Tafel schreiben usw.

And now let's think of things we can do at home, when we want to be really nice to our parents:

Soll ich den Tisch decken / das Zimmer aufräumen / die Fahrräder putzen usw.

Der Lehrer variiert dabei auch mit how / when / why shall I?

Variation: Erweiterungsübung im Satzrahmen:

- L: Soll ich das Auto waschen?
S: Shall I wash the car?
L: Soll ich das Auto für dich waschen?
S: Shall I wash the car for you?
L: Soll ich das Auto heute für dich waschen? usw.

Variation: Erweiterungsübung, Minisituation (Frage und Erklärung)

- L: Was sollen wir mit diesem Ami anfangen? Der ist verrückt.
S: What shall we do with this American? He is mad.
L: Soll ich das Auto sauber machen? Es ist ganz schmutzig.
Soll ich das Fenster aufmachen? Es ist so heiß. usw.

4. Lehrschrift

And now let's think of what we can do together. (erneuter Wechsel der Redefunktion)

- L: Sollen wir nach Hause gehn?
S: Shall we go home?
L: Sollen wir schwimmen gehn?
S: Shall we go for a swim?

Und weiter etwa mit bekannten sportlichen Aktivitäten.

5. Lehrschrift

Der Lehrer sollte irgendwann damit beginnen, für den einzelnen oder für die Klasse besonders bedeutungsvolle Sätze zu formulieren, Sätze mit einem pragmatischen Nebensinn. Dieser kann zum Hauptsinn werden, d.h. der Lehrer nimmt seinen eigenen Satz ernst. Der grammatische Zweck verschwindet und ein kurzer kommunikativer Austausch könnte stattfinden:

- L: Sollen wir Gisa helfen?
S: Shall we help Gisa?
L: Sollen wir Gisa mit Englisch helfen?
S: Shall we help Gisa with her English?
L: She was ill for five weeks, wasn't she. I think she needs help with English. How shall we help her? Any ideas?

Nach kurzer Aussprache (die praktische Folgen haben sollte!) geht es zurück zur Übung, etwa mit aktuellen Anspielungen auf gerade anstehende Wahlen:

L: Welcher Partei sollen wir helfen?

S: Which party shall we help?

L: Sollen wir den Sozialdemokraten/Liberalen/Christdemokraten helfen? (Solche Internationalismen gehören durchaus zum Wortschatz des 1. Unterrichtsjahres!)

Und wieder bricht der Lehrer aus der Übung aus:

L: Hands up. Who is for the Liberals? usw. Right then. Next week we'll see what our town thinks about all this.

Es ist wesentlich für den Übungserfolg im ganzen, daß die Schüler an solchen Sätzen erfahren, daß die gerade zu übende Struktur auch für Dinge taugt, die ihnen gerade selbst wichtig sind, die ihnen hier und jetzt etwas sagen.

6. Lehrschrift

An dieser Stelle — oder auch schon viel vorher, wenn die Klasse dies mitmacht — wird die Übung einsprachig, dadurch daß der Lehrer sie an die Schüler abgibt mit der Aufforderung, nun selbst eigene Sätze nach den vorgeübten Mustern zu bilden. Als Stütze kann er vorher ein paar Sätze an die Tafel schreiben lassen. Der Lehrer muß also lernen, den richtigen Zeitpunkt abzapfen, den „fruchtbaren“ Moment einzufangen. Wann schlägt bei den Schülern das schöne Gefühl der Sicherheit, das sie haben, wenn sie die Sätze des Lehrers fehlerfrei produzieren können, in Langeweile um? Wann meldet sich der Wunsch, eigene Gedanken zu formulieren? Wie kann überhaupt der Lehrer, der zuallererst seinen Stoff im Auge hat, noch auf die vielen — bewußten und unbewußten — Signale seiner Schüler achten? Hier zeigt sich, daß Unterricht in seiner Feinsteuerung wissenschaftlich nie vollständig erfaßbar und planbar ist.

L: And now make your own sentences. You can use sentences that we have heard before or you can make up your own sentences, as you wish.

Die Muttersprache war also nur die Startkurbel, um die Klasse auf den Weg zu bringen. Sind die Schüler an einem Morgen unausgeschlafen, mundfaul, unmotiviert, also wahre Sprechmuffel, muß der Lehrer weiterkurbeln und mit seinen muttersprachlichen Vorgaben weitere Ideen anliefern, bis der Funke überspringt. Vor allem muß er sie mit inhaltlich interessanten Sätzen ködern. Clevere, aufgeweckte Schüler drängen dann bald von selbst, etwas Eigenes sagen zu dürfen, und der Lehrer wird ihnen natürlich sofort das Wort erteilen. Er wird sie auch nicht mit dem absurden Gebot bremsen, stets im bekannten Wortschatz zu verbleiben, sondern sie umgekehrt auffordern, ihn nach neuen Wörtern zu fragen (natürlich nur in korrektem Englisch!). Das mag dann zu Schülersätzen führen wie „Shall we throw our maths teacher into the Ruhr?“, was natürlich wieder willkommener Anlaß zu kommunikativen Unterbrechungen wird.

7. Lehrschrift

Wenn man den Eindruck hat, die Ideen sprudeln bei den Schülern noch nicht schnell genug, kann man auch zu einer schriftlichen Phase übergehen.

L: I give you five minutes to write down any sentence that comes to your mind with "shall I" or "shall we".

Dabei kann er auch individuelle Denkanstöße geben:

L.: Your mother is a secretary, isn't she? So think of the things she can ask her boss.

Später kann der Lehrer aufrufen:

L.: Which of you has got a funny sentence? Who has got something about our football team? Who has got something about our textbook family? Who has got something really important (Shall I marry him / her?)?"

Der Lehrer fragt nicht mehr nach verschiedenen Füllungen einer Struktur, sondern nach Inhalten. Damit ist ein entscheidender Perspektivenwechsel vollzogen. Am Ende geht es darum, was man mit Hilfe einer Sprachform alles ausdrücken kann: Scherz, Satire, Ironie und tiefere Bedeutung.

Ist das Lehrziel erreicht? Noch nicht. Sondern erst dann, wenn Schüler aus gegebenem Anlaß spontan fragen "Shall I take the role of the inspector?" "Shall I collect the handouts?", usw.

Warnung! Bei dieser Einführung von Muttersprache und Fremdsprache sind Interferenzen nicht immer zu vermeiden. Bei etwas Geschick überschreiten sie jedoch nie eine kritische Grenze, so daß der Übungserfolg insgesamt gefährdet wäre.

Wichtig sind dabei die Übergänge von einem Satz zum andern. Der Lehrer muß lernen, welche Sprünge er seinen Schülern zumuten darf oder wie lange er bei einem Satz mit ein- und derselben Austauschstelle verweilt. Er hat es in der Hand, denn nur er gibt muttersprachliche Vorgaben. Statt ihnen Fallen zu stellen, wird er sie davor warnen. Beispiel: Im englischen Anfangsunterricht lassen sich die Schüler immer wieder von den deutschen Pronomina zu Fehlern verleiten. "Klasse Ib ist gut. Sie ist wirklich super." Im richtigen Moment, bevor der Schüler sein "she is super" produzieren kann, sage ich laut "they are" vor, mit erhobenem Zeigefinger, und schaue beschwörend in die Runde. Mit solch kleinen Tricks lassen sich muttersprachlich bedingte Interferenzen gering halten, so daß der unschätzbare Wert dieser Übung, auf elegante Weise vom Satz, d.h. von der Grammatikorientierung, zum Gespräch überzuleiten, durchschlägt.

IV. Weitere Anregungen

1. Übersetzen unter kommunikativem Aspekt

Folgende Übung wurde in Englischkursen für deutsche Geschäftsleute und Akademiker entwickelt.

- Die Schüler erhielten zugleich einen deutschen und mindestens einen englischen Zeitungsartikel über dasselbe Thema.

- Zu Hause wurde eine mündliche Rohübersetzung des deutschen Artikels erarbeitet ("skim translation"). Dabei machten sie sich Notizen über Ausdrücke und Redeweisen, die ihnen irgendwie auffielen, die sie z.B. ohne Rückgriff auf das Wörterbuch oder die englischen Artikel nicht gewußt hätten
- Anschließend fertigten sie eine schriftliche Zusammenfassung des deutschen Artikels auf Englisch an ("summary translation") und bereiteten sich auf eine englischsprachige Diskussion in der Gruppe vor.

Übersetzungsprobleme dienen mithin als gedankliche Anstöße, um in der Fremdsprache zu kommunizieren; Auffassungsunterschiede am fremdsprachlichen Text abzuklären und zu gemeinsamen Lösungen zu kommen. Es ist erstaunlich, daß man diese Möglichkeit, die Übersetzung in den Dienst des kommunikativen Ansatzes zu stellen, bisher so wenig gesehen hat. Es ist doch allseits bekannt, daß Übersetzungen immer wieder zu verschiedenen, guten und weniger guten Lösungen führen, die entsprechenden Gesprächsstoff abgeben. Dabei ist doch unerheblich, ob man sich etwa über das Bedeutungsspektrum oder den Gefühlswert eines muttersprachlichen Ausdrucks statt eines fremdsprachlichen streitet: Hauptsache, der Streit wird in der Fremdsprache ausgetragen. So könnte man geeignete Zitate, Sprichwörter und Werbesprüche in Gruppenarbeit übersetzen lassen, um anschließend im Plenum die Ergebnisse zu diskutieren und zu bewerten.

Der Leiter des oben erwähnten Erwachsenenkurses sieht einen weiteren Vorteil seiner Vorgehensweise darin, daß die Schüler erst durch den Vergleich deutscher und englischer Texte zum selben Thema auf bestimmte Ausdrucksschwierigkeiten stoßen, die sie sonst übersehen hätten. Er argumentiert wie folgt:

The L1 input thus served to stretch learners' L2 productive abilities in a tightly constrained manner, setting goals which, to be achieved, required active expansion of L2 resources. This factor was apparent in comparing the specialized oral presentations of students who used L1 materials as input and those of students who, as a result of lack of time or interest, did not. The latter were clearly marked by a lesser degree of precision and clarity. These students were working within their existing L2 competence, which naturally was not always adequate for the expression of more or less complex ideas in a precise way: those students who failed to use L1 materials had thus lost an evident opportunity for the learning of new L2 elements.(1)

Die gleiche Grundidee hat auch der Chinese, der berichtet:

"I try to help my students not to forget their English by teaching them to use expressions that they are already likely to have in their minds. During the Cultural Revolution, the newspaper was full of expressions like 'Down with X', and 'We support X'. I gave all these expressions in English. In the exam papers I found all the students had learnt them."(2)

Die Unterrichtskunst besteht dann darin, die geeigneten Redemittel schnell bereitzustellen, um vom Ausgangspunkt Muttersprache wieder loszukommen. Das Risiko, das wir eingehen, ist ein kalkuliertes Risiko.

II. Fortsetzung statt Abbruch der Kommunikation

Eine Schweizer Lehrerin, die frankophonen Schülern Englisch als zweite Fremdsprache beibringt, versucht ebenfalls, die Themen, die die Schüler gerade stark beschäftigen, aufzugreifen:

I've found that it pays to set aside my intended programme for ten minutes or so and say: "All right, you feel very strongly about... but don't chatter away in French, let's talk this over in English. So-and-so, tell me what's the matter. In English, please. I'll help you with the words you don't know". I even accept a mixture of French and English when the culture gap is too wide. I've had students produce sentences like this one: "Our teacher could not find it today. We'll all come for a "retenue" on Thursday. "(3)

Solche Sprachmischungen sind auch bei natürlichen Bilingualen ein Weg, die Kommunikation fortzusetzen, statt sie aus Wortnot abubrechen — vorausgesetzt natürlich, der Partner versteht das auch. Bei der literarischen Lektüre versucht die Schweizerin auf folgende Weise, dem Ausdrucks- und Diskussionsbedürfnis ihrer Schüler Rechnung zu tragen und zugleich ein undiszipliniertes Ausweichen in die Muttersprache zu verhindern:

Therefore we often set aside the last fifteen minutes of class for a session of 'what I want to say'. Each student must think of only one sentence in French that he or she would very much like to add to the discussion. I write on the blackboard those sentences that the students themselves find of general interest. Then we struggle together to put them into English. We do not really translate, but rather re-phrase or reformulate the idea so as to conform to the vocabulary and structures that the students already know. The aim is not to give a good translation, but rather to express the idea within the limits of the students' knowledge. These sessions have proved useful in improving the students' written English.(4)

III. Ausdruckstransparenz durch muttersprachliche Spiegelung

Schnelle Aufklärung kann ein Übersetzungsversuch liefern, wenn ein Schüler offensichtlichen Unsinn produziert, ohne es zu merken, meint David Atkinson:

Particularly when writing compositions or doing gap-fill/ cloze exercises, many students have a tendency to concentrate excessively on form at the expense of meaning and context. Clearly, in the case of real nonsense, the only answer to the question 'Why is this wrong?' is 'Because it doesn't make sense', which is precisely what the learner cannot see. I have found it useful to encourage students to do a quick mental translation of a composition or gap-fill exercise as a checking technique to ensure that they have written nothing which would be nonsensical in both languages.(5)

Ähnlich kann man einen Fehler wie "caught" korrigieren: that's like saying „fange“ instead of „fang“.

„Fange“: Diese Verballhornung der Muttersprache im Dienste der Fremdsprache bringt mich auf eine Lehrtechnik, die ich aus Platzgründen und weil ich sie schon anderswo ausführlicher behandelt habe, hier nur streifen möchte: *mirroring*, die Spiegelung der fremden Struktur in der Muttersprache.

Es handelt sich im Grunde um einen altbekannten „Trick“, dessen Erklärungspotential man aber bisher noch nicht richtig erkannt hat. Es ist dies die Nachbildung oder „Spiegelung“ der fremden Struktur in der Muttersprache. Vielleicht haben wir das schon alle einmal an uns selbst beobachtet, daß wir uns einen fremden Ausdruck in der Muttersprache zurechtlegten und damit durchschaubar machten. Der Russe sagt eben „Bei mir ist (ein) neues Auto, nicht: ich habe ein neues Auto. Oder ähnlich: Mir sind 10 Jahre, statt: Ich bin 10 Jahre alt. Oder auch: Ich störe ihm. Ich danke dich.“ usw. Das hat gegenüber dem Verfahren, den Unterschied auf den grammatischen Begriff zu bringen (was Nicht-Linguisten oft gar nicht könnten) den Vorteil, unmittelbar einleuchtend zu sein. Bei Niederländisch: het polshorloge — die Armbanduhr ist die fremde Bildungsweise auf Anhieb durchschaubar (statt Armband

der Puls). Höre oder lese ich (als ein Wort geschrieben) „Welterusten“ und sagt man mir, das heißt: „Gute Nacht! Angenehme Ruh!“ gebe ich mich keineswegs zufrieden. Ich beherrsche zwar eine Grußformel, aber erst wenn ich den Ausdruck seziiert habe als *wel te rusten* = wohl zu ruhen, habe ich auch ohne grammatische Terminologie eine Struktur erfaßt, mit der ich weiterlernen kann. Der Schwede sagt nicht „etwas lernen/einüben“ sondern: „sich etwas lernen“ — „lära sig“. M. E. hilft dies den meisten Schülern mehr als die Erklärung, daß Verb „lära“ werde häufig reflexiv gebraucht. Natürlich ist diese Technik je nach Sprachenpaar unterschiedlich ausbaufähig. Sie wäre es wert, systematisch entwickelt und erprobt zu werden. Ich meine, so ein einfaches Beispiel dürfte schon genügen, um der Muttersprache erst einmal den Weg offenzuhalten, statt ihn vorschnell zu verbauen. Denn eine empirische Überprüfung der Erklärungskraft der muttersprachlichen Spiegelung im Vergleich zu metasprachlichen Erklärungen, graphischen Hilfen usw. steht ja noch aus.

IV. Rezeptive Mehrsprachigkeit

Es ist eine äußerst beschränkte Sicht, methodische Grundsatzprobleme lediglich aus der Sicht der Langzeitkurse an allgemeinbildenden Schulen zu betrachten. Eine bilinguale Methodik erfordert z. B. auch solche Kurse, in denen es speziell um die Ausbildung rezeptiver Fähigkeiten geht. Wenn wir auch kleinere Sprachen berücksichtigen wollen und Fremdsprachendiversifizierung nicht nur Wunschtraum bleiben soll, müßten solche Kurse künftig auch in unseren Schulen angeboten werden. Besonders bei verwandten Sprachen könnte sich das auszahlen: als Deutscher lernt man mit relativ geringem Aufwand hinzu, Niederländisch hörend und lesend zu verstehen. Oder man beherrscht Französisch aktiv und lernt Spanisch bloß rezeptiv hinzu. Oder man beschränkt sich darauf, Russisch als Wissenschaftssprache lediglich lesend zu verstehen.

Das Konzept der rezeptiven Mehrsprachigkeit, in der jeder in seiner Muttersprache (oder „besten“ Fremdsprache) spricht, aber vom Partner verstanden wird, hatte Michael West schon in den zwanziger Jahren für Indien entwickelt, und es ist in unserer Zeit besonders von Finkenstaedt und Schröder für das vielsprachige Europa propagiert worden.(6)

Schließlich noch ein Wort zur Ausbildung der Lesefertigkeit. In diesem Heft m. E. wird zum ersten Mal, eine unterrichtliche Erprobung der originellen Mischtexte von O'Sullivan / Rösler vorgestellt (s. S. 23). Doch gerade ein intensives Lesetraining ist schon häufig mit unterschiedlichen Übersetzungsformen betrieben worden, wobei auch Lernerfolge gemessen und miteinander verglichen wurden, um die optimale Präsentationsform zu finden. In einem Französischkurs für College-Studenten experimentierten Parent & Belasco (7) mit einer englischen Parallelübersetzung. Dem Lernfortschritt wurde dadurch Rechnung getragen, daß zunehmend weniger Textteile übersetzt wurden, bis die Übersetzung am Ende fast ganz verschwand. Obwohl zum Abschluß ein rein französischsprachiger Test durchgeführt wurde, schnitt die bilinguale Gruppe besser ab als die Studenten, die mit dem üblichen Lektüretext arbeiteten. Jarvis & Jensen (8) verglichen mehrere Übersetzungsarrangements für Studenten des Russischen und fanden u.a., daß Anfänger am deutlichsten von Parallelversionen profitieren und eine Anordnung bevorzugen, bei denen eine „normale“ Übersetzung durch wörtliche Übersetzung ergänzt wurde: genau die Kombination, die in der bilingualen Methode empfohlen wird! Hughes empfiehlt, auch den schulischen Fremdsprachenunterricht durch gezieltes Lesetraining der folgenden Art zu unterbauen:

The system, then, is to obtain a book of interesting readings — short stories or novelettes, possibly poetry — with the foreign text on the lefthand page and a translation on the facing page. The student reads paragraph by paragraph: first a paragraph in the foreign language, then the same paragraph in translation, then the foreign text once more. Each day he reads two pages, and each day the first page is the second page of the day before.(9)

Obwohl ich beispielsweise die Arbeiten von Belasco schon 1973 hier vorgestellt hatte, gibt es bis heute meines Wissens noch keinen deutschen Schulbuchverlag, der nach didaktischen Prinzipien gestaltete bilinguale Schullektüren der einen oder anderen Form herausgebracht hätte. Wirkungen eines falsch verstandenen, vorschnell in Richtlinien verankerten Prinzips der Einsprachigkeit? Bedenken wir, daß auch und gerade in zweisprachige Lektüren Entwicklungsarbeit gesteckt werden muß, damit sie zu einem bestimmten Unterrichtsjahr passen. Die überaus positiven Erfahrungen mit den Mischtexten von O'Sullivan / Rösler zeigen aber, daß die Arbeit sich lohnen würde.

V. Das zweisprachige Wörterbuch nicht vergessen

Ausbaufähig nach einer jahrzehntelangen Konzentration auf das einsprachige Wörterbuch wäre auch eine Methodik der Handhabung des zweisprachigen Wörterbuchs. Dies fordert auch Geoff Thompson, ein englischer Muttersprachler mit Lehrerfahrungen in Ungarn und China:

In common with many other language teachers, I have for a long time felt needlessly guilty about doing what comes naturally. I have tried to pretend that my students do not need a bilingual dictionary and have instead insisted on their using only a monolingual dictionary, when it has been obvious that they feel uneasy or reluctant about this (and when, in learning their languages, I have myself tended to make far more use of bilingual dictionaries). It cannot be denied, of course, that monolingual learners' dictionaries have a very important role to play at the most advanced levels. Basically, though, for learners below this level the bilingual dictionary can do all the useful things in a more efficient and more motivating way.(11)

Anmerkungen

- (1) Ian Tudor: "Using Translation in ESP". In: ELTJournal Vol. 41, 1987, S. 271/72.
- (2) Lu Liang De. In: ELT Journal (Correspondence), Vol. 41, 1987 (Correspondence), S. 307.
- (3) Françoise Cormon: "Humanistic Activities and Teacher Motivation". In: ELT Journal Vol. 40, 1986, S. 279.
- (4) Françoise Cormon, ... S. 280.
- (5) David Atkinson: "The Mother Tongue in the Classroom: A Neglected Resource?". In: ELT Journal Vol 41, 1987, S. 244.
- (6) Michael West: Bilingualism. Calcutta: Bureau of Education, India 1926.
Thomas Finkenstaedt/Konrad Schröder: Sprachenschränken statt Zollschränken?
Essen: Stifterverband für die deutsche Wissenschaft e. V. 1990.

VI. Schluß

Ärgerlich am Prinzip der Einsprachigkeit ist sein ausschließender Charakter. Vielleicht haben ebenso viele gewiefte Praktiker die Wirksamkeit bilingualer Techniken erfahren, wie andere auf einsprachige Arbeitsformen schwören. Nur kommt es den „Bilingualen“ nicht in den Sinn, einsprachige Techniken zu tabuisieren. Diese gelten natürlich weiterhin und werden auch von „Bilingualen“ benutzt — wenn auch behauptet wird, daß unter bestimmten Bedingungen die Einbeziehung zweisprachiger Lehrformen effektiver sein könnte. Fazit: Es wäre Unverstand, auf eine so mächtige und erprobte Lernhilfe, wie sie die Muttersprache sein kann, zu verzichten.

Sie wissen nicht, welche Postgres-Lösung am besten für Sie geeignet ist? Es ist absolut kein Problem, wenn Sie unsicher sind, welche Postgres-Lösung für Sie geeignet ist. Andere haben sich diese Frage auch gestellt. Wir haben auf Grundlage unserer Zusammenarbeit mit anderen Postgres-Benutzern eine Anleitung entwickelt, die die Vor- und Nachteile unterschiedlicher Kritische Stimmen zur Einsprachigkeit. We need to break the stranglehold of negative perceptions of the mother-tongue in the classroom. (Luke Prodromou). Von Sallwürk (1881) in Jahrbuch des Vereins für wiss. Pädagogik. Die Muttersprache ist das Maß aller anderen Sprachen. An ihr mißt man, mit ihr vergleicht man, durch ihre Vermittlung lernt man alle anderen Sprachen. Denn sie ist im Bewußtsein des Lernenden zuerst vorhanden. Und es ist daher eine ganz richtige, weil naturgemäße Forderung der Didaktik, daß bei dem Lernen einer fremden Sprache an das Vorhandene, in diesem Falle an die Muttersprache, angeknüpft werden soll. Terberger E. (1987) Rückblick und Ausblick. In: Der Kreditvertrag als Instrument zur Lösung von Anreizproblemen. Physica-Schriften zur Betriebswirtschaft, vol 18. Physica-Verlag HD. DOI https://doi.org/10.1007/978-3-642-99750-1_5. Publisher Name Physica-Verlag HD. Print ISBN 978-3-7908-0364-8. Online ISBN 978-3-642-99750-1.