

WOLFGANG BUTZKAMM

Universität Aachen

LUIZA CIEPIELEWSKA-KACZMAREK

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

Zukunftsmusik: das generative Prinzip und bilinguale Strukturübungen

Future prospects: the generative principle and bilingual pattern drills

The article develops the theory and practice of bilingual pattern drills. It is argued that bilingual drills with a dual focus both on fluency and content are valuable as precommunicative or even semi-communicative exercises. Mother tongue cues provide a focus on meaning so that learners can process sentences as fragments of discourse which can be made available for message-oriented communication. Since pattern drills work with contextless sentences, this approach is still far from the mainstream. It is hoped that concrete examples taken from various classrooms will tempt readers to experiment with them and find out for themselves.

Keywords: generative principle, pattern recognition, pattern drills, double comprehension, natural language acquisition, verbal play, analogy vs. analysis, mother tongue interference

1. Einleitung

McLuhan soll gesagt haben, jedes Buch, das mehr als 10% Neues enthält, werde nicht unbedingt freundlich aufgenommen. So hat es uns nicht gewundert, dass die Betonung des generativen Prinzips und das sich daraus ergebende Plädoyer für bilinguale Strukturübungen bislang auf wenig Widerhall gestoßen sind (Butzkamm ³2012; Butzkamm and Caldwell 2009). Obwohl ich (W.B.) einen entsprechenden Eintrag in der *Routledge Encyclopedia of Language Teaching and Learning* (Byram and Hu ²2013) platzieren konnte ebenso wie einen Aufsatz zu diesem Thema in dem weit verbreiteten *ELT Journal* (Butzkamm 2001), finden sich kaum Hinweise in den gängigen Methodiken. So fehlen auch einschlägige Übungen in den Lehrwerken. Zu sehr ist der Mainstream auf das kommunikative Prinzip fokussiert, dem doch das generative Prinzip an die Seite zu stellen wäre. Denn mit dem generativen Prinzip wird ein Wesenszug von Sprache erfasst, der nicht übersehen werden darf. Dies ist also ein erneuter Versuch, zu zeigen, wie bilinguale Strukturübungen (nicht zu verwechseln mit den eine Zeitlang weit verbreiteten einsprachigen Pattern Drills) funktionieren und kommunikative Phasen vorbereiten können. Pattern Drills wurden allgemein totgesagt und

pauschal verworfen. Es ist an der Zeit, an sie zu erinnern, sie erneut zu überprüfen und zu verbessern, statt sie völlig zu verwerfen. Zukunftsmusik?

2. Kindlicher Spracherwerb

Sprachen sind erlernbar, weil wir dabei „von endlichen Mitteln unendlichen Gebrauch“ machen (Humboldt). Genau das ist die Leistung der Grammatik. Sie beschert uns die unendlichen Möglichkeiten, die aus endlichen Mitteln erwachsen.

Dass Kinder genau diesen Schritt tun, nämlich auf der Grundlage des Gehörten und Aufgenommenen Neues riskieren, haben wir alle schon einmal erlebt. Es sind die bekannten Übergeneralisierungen, wenn Kinder zu viel riskieren, also übers Ziel hinausschießen und Formen produzieren, die sie nicht gehört haben können:

Hoher statt höher; vieler und die vielsten statt mehr und die meisten
Die Omnibussen, die Anoraken; die Onkels, Apfels
Aufgehebt, angezieht, ausgesteigt (so Lina, 3 Jahre)

Französisch:

Ça c'est mon lunette, mon place, mon poussette (Astor, 2 Jahre)

Englisch (nach Pinker 2000):

Sticked (stuck), bringed (brought), putted (put)

Kausativer Gebrauch nicht kausativer Verben: don't giggle me; stay this open

Polnisch:

bratowi, ogienia (Nadia 4 Jahre)

ja by kupiłam, ja by poszłam (Nadia 4,5 Jahre)

wyskocznia (skocznia narciarska) (Nataniel 6 Jahre)

Die Beispiele ließen sich vermehren, sie sind ja in der Kindersprache allgegenwärtig.

Sehen wir uns doch mal an, wie Kleinkinder gelegentlich Satzmuster durchspielen, in Selbstgesprächen, ohne Partner. Sie spielen das Analogiespiel. Sprache erweist sich als ein Erzeugungssystem, ein ständiges Weiterschaffen und Sätze-Erfinden durch das Mittel der Kombinatorik.

Die zweijährige Gisa plappert vor sich hin (Butzkamm /Butzkamm³2008):

Papa pommt / Mama pommt / Auto pommt... (pommt = kommt)

Ein Einschlafmonolog (einer von vielen) von Anthony, von der Mutter aufgezeichnet (Weir 1962):

What colour
What colour blanket
What colour mop
What colour glass...

Die folgenden französisch-deutschen Mischformen hat die zweieinhalbjährige Olivia, die in Frankreich mit einer deutschen Mutter aufwächst, niemandem abgeschaut. Man sieht sehr schön, wie Olivia (ca. 3 Jahre) unterwegs zur Grammatik ist:

Veux (=will) Haus (gemeint ist ein Spielzeughaus),
veux anziehen
veux runter
veux kuck (= gucken)
veux Ilse (am Telefon); auch schon: Moi veux Ilse.

Geben wir abschließend noch ein ganz schlichtes Beispiel. Jede Verbindung von Beiwort und Hauptwort, die ein Sprecher verwendet, ohne sie zuvor gehört oder gelesen zu haben, ist nach unserer Definition kreativer Sprachgebrauch. Ein Kind, das etwa von einer „schönen Spülmaschine“ spricht, ohne zuvor diese Wortverbindung gehört zu haben, hat etwas Neues riskiert und gewonnen.

Auch im Fremdsprachenunterricht, hier mit polnischen Deutschlernern:

von einzelnen Kindern werden Gemüsesorten, die man für einen Salat braucht, aufgezählt: die Tomaten, die Kartoffeln, die Gurken
daraufhin Wiktor (3,5 Jahre): die Cebulen

In aller Kürze: Spracherwerb beruht auf Rezeption, Imitation und Mustererkennung. Sie führen zum sinnvollen kreativen Gebrauch von Sprache. Ergeben sich daraus Hinweise für den Sprachunterricht?

3. Unterricht: natürliche Künstlichkeit

Eltern warten einfach ab, und mit der Zeit behalten die Kinder nur die richtigen und nehmen die falschen Formen wieder zurück. Auch bilingual aufwachsende Kindern lernen allmählich von selbst, die Sprachen zu trennen. Das Kind, das die Sprachen lebt, nimmt sich dabei viel Zeit. Die Grammatik entwickelt sich sehr langsam und häppchenweise aus dem Lexikon heraus, mit dessen Hilfe wir unsere Welt und was darin vorgeht, benennen und

verworfen. Dabei muss das Kind zunächst das Gewebe der zugesprochenen Sätze oder Sprachstücke – oft *chunks* genannt – auftrennen. Befreit die Wörter, so lautet seine Devise. Es muss die Wörter aus mehr oder weniger festen Verbindungen herauslösen, um sie für weitere Konstruktionen verfügbar zu halten – ein Vorgang, den L.W. Fillmore mit vielen Beispielen untermauert hat. Die Syntax bildet sich um bestimmte Wörter herum, meist Verben. Das Kind baut nach Tomasello (2003: 117f.) ein Inventar von *verb islands* auf, wobei zunächst jede dieser Inseln für sich selbst steht und von einem sonst noch formlosen Sprachmeer umgeben ist. „Generalizations come only after a fair amount of concrete linguistic material has been learned“ (Tomasello 2003: 98).

Genau so abzuwarten wie die Eltern können wir uns aber im Unterricht nicht leisten: es fehlt die Kontaktzeit, die zur allmählichen Mustererkennung führt. Lehrer brauchen deshalb künstliche Mittel, um den natürlichen Prozess der Mustererkennung abzukürzen, z.B. knappe Erklärungen. „Natürliche Künstlichkeit“ – das war für den Philosophen Hellmuth Plessner (1928) das Signum des Menschen überhaupt. Die Bereitschaft der Schüler zur grammatischen Sprachvermehrung ist da, sie muss aber angekurbelt werden.

Kurze Basistexte lesen und verstehen oder Dialoge sprechen und spielen ist also nur die halbe Miete. Wir müssen in den wohlgeformten fertigen Sätzen solcher Ausgangstexte die zugrunde liegenden Muster erkennen, um Sätze abzuwandeln und sie nach den persönlichen Bedürfnissen einzusetzen. „Gut verstandenes Wissen ist ein Wissen, das nicht ‘eingekapselt’ ist, nicht tot im Gedächtnis liegt, nicht ‘verlötet’ ist mit der Situation, in der es erworben wurde, sondern das lebendig, flexibel nutzbar, eben intelligent ist“ (Weinert 2000).

Ein so vielseitig verwendbares Satzmuster wie *what shall we do with ...* darf also nicht in dem Shanty “What shall we do with a drunken sailor?” eingesargt bleiben. Lerner müssen erfahren, dass man jetzt auch Dinge sagen kann wie:

What shall I do with my hair?
What shall I do with my life?
What shall I do with my wife?

Der Satz aus dem Lied muss also zum Rezept für viele weitere Sätze werden. Erst so kommt die kombinatorische kreative Potenz der Sprache zur Geltung. Jetzt erst findet die wundersame Sprachvermehrung statt: das Grammatikwunder. Um dies zu erreichen, schlagen wir bilinguale Strukturübungen vor. Sie müssen zu einem Eckpfeiler der Methodik werden.

4. Satzvariationen sind Sinnvariationen: Szenenwechsel gefragt!

Aus den Basistexten ausgewählte Sätze sollten also zu Satzmustern, zu Keimzellen unzähliger anderer ähnlich gebauter Sätze werden. Wir hören ja nie eine Regel bzw. ein Muster. Wir hören immer nur konkrete Äußerungen und müssen das dahinter stehende, darin liegende Muster zu fassen bekommen. Bei Strukturgleichheit von Muttersprache und Fremdsprache tun das die Lerner von selbst. So wird ein deutscher Schüler automatisch von „good morning“ auf „good evening“ usw. schließen. Verschiedenheiten aber müssen geübt werden.

Der springende Punkt dabei ist: Satzvariationen, wie sie in Strukturübungen vorkommen, sind für das Kind Sinnvariationen, nicht bloße syntaktische Operationen, und das müssen wir auch im Unterricht nachbilden.

Konstruktionen müssen mehrfach durchgespielt werden,

1. damit wir sie als produktive Satzmuster erkennen, das Bildungsprinzip erkennen, die Analogien sehen und ausreizen können;
2. damit wir erkennen, was man, bei wechselndem Vokabular damit alles sagen kann, d.h. wir müssen den inhaltlichen, pragmatisch-kommunikativen Radius abschreiten. Dabei eröffnen sich neue Perspektiven!
3. – und nicht zu vergessen - damit sie artikulatorisch geläufig werden. Letzteres haben auch schon traditionelle einsprachige Strukturübungen geleistet.

In den folgenden Beispielen steht die muttersprachliche Lehrervorgabe jeweils links, daneben die vom Schüler erwartete fremdsprachliche Respons. Ich (W.B.) benutze dabei Französisch als Muttersprache, weil ich diese Übungen in Frankreich ausprobiert habe:

Qu'est-il arrivé à Robert?	Was ist (denn / bloß) mit R. passiert?
Q'est-il arrivé au bébé ?	Was ist mit dem Baby passiert ?
Q'est-il arrivé à la famille B?	Was ist mit der Familie B. passiert?
Q'est-il arrivé à ton œil, ta main?	Was ist mit deinem Auge / deiner Hand passiert?
Q'est-il arrivé à ton imprimante?	Was ist mit deinem Drucker passiert?
Q'est-il arrivé au président?	Was ist mit dem Präsidenten passiert?
Q'est-il arrivé à la France?	Was ist mit Frankreich passiert?

Und jetzt bildet weitere Sätze!

Das sind echte Szenenwechsel: der Sprung von Personen zu Körperteilen, dann zu Sachen, die kaputt gehen können, und schließlich zur Politik. Da könnte für jeden etwas drin sein, das er gebrauchen kann. Die deutschen Modalpartikel – hier: denn und/ oder bloß – können der Einfachheit halber weg gelassen werden.

Beispiel aus dem Deutschunterricht in Polen:

Ich habe Hunger.

Zjedźmy coś!

Zamówmy pizzę!

Ugotujmy coś!

Nie czekajmy!

Idźmy do miasta!

Lass uns was essen!

Lass uns eine Pizza bestellen!

Lass uns was kochen!

Lass uns nicht warten!

Lass uns in die Stadt gehen!

Die Szenenwechsel müssen vom Lehrer angeregt und vom Schüler eigenständig fortgesetzt werden. In einem Lehrtext heißt es etwa: Etwas stimmt nicht mit meinem Computer. Die Schüler müssen nun erkennen, dass man auch sagen kann: Etwas stimmt nicht mit meinem Freund / meinem Vater / meinem Lehrer usw., dass man hier also von Sachen zu Personen springen kann oder gar vom Konkreten zum Abstrakten: Etwas stimmt nicht mit unserer Demokratie. Autistische Kinder tun sich äußerst schwer mit solchen Gedankensprüngen, sind langsamer beim Ausreizen einer Konstruktion, ein Hinweis, dass hier ein Lernproblem vorliegt. Auch andere kommen nicht immer von selbst darauf, was man mit einer neuen Konstruktion für tolle Sachen sagen kann. Sie verbleiben gern in einem vorgegebenen Sachbereich, etwa Etwas stimmt nicht mit meinem Computer / Drucker / Handy usw.

Also:

1. Den Gebrauchsradius abschreiten oder eher antippen. Der Schüler fragt sich: Ist für mich etwas dabei, das ich sagen will?
2. Der Lehrer gibt jeweils nur so viele Beispiele vor, als nötig sind, damit die Schüler von sich aus weiter machen können und noch einige passende Ausdrücke parat haben, um selber neue Ideen einzubringen. Er lässt den Schülern Platz fürs Selbertun, Platz für Kreativität, Platz zum Risiko; macht sie so auf ihre Fähigkeiten aufmerksam. „Jetzt seid ihr dran“. Problemlos können sie im obigen Beispiel andere Personen oder andere Körperteile einfügen. Die Übergabe an die Schüler darf nie fehlen!

Ein weiteres Beispiel:

Tu as encore fumé?

Tu as encore regardé la télé?

Tu as encore oublié ton livre?

Tu as encore fait cette faute?

Tu as encore fait cette faute stupide?

Hast du schon wieder geraucht?

Hast du schon wieder ferngesehen ?

Hast du schon wieder dein Buch vergessen?

Hast du schon wieder diesen Fehler gemacht?

Hast du schon wieder diesen dummen Fehler gemacht?

Zrobiłeś lekcje?

Posprzątałeś?

Kupiłeś chleb?

Hast du die Hausaufgaben gemacht?

Hast du aufgeräumt?

Hast du Brot gekauft?

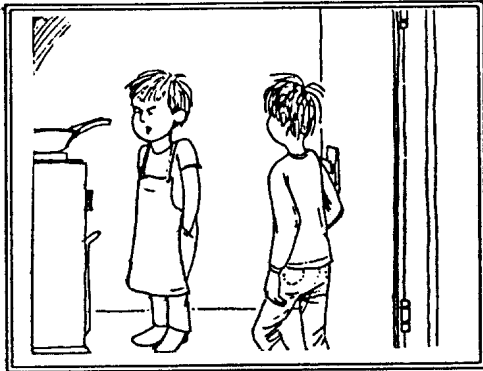
Odebrałeś brata?
Grałeś znów na komputerze?

Hast du deinen Bruder abgeholt?
Hast du schon wieder Computer gespielt?

Es sind Sinnvariationen, die sinnstiftend – suggestiv vorgesprochen werden und damit Situationen andeuten. Wieso klappt das? Weil Stimme, Mimik, Gestik mithelfen, die beiden Sätze abstützen, d.h. die muttersprachliche Vorgabe ebenso wie das fremdsprachliche Pendant. Das geht eben nur mit bilingualen Mitteilungsäquivalenten.

Die beiden Konstruktionen, die hier geübt werden, entstammen folgendem Dialog, der zuvor als Basistext einstudiert wurde.

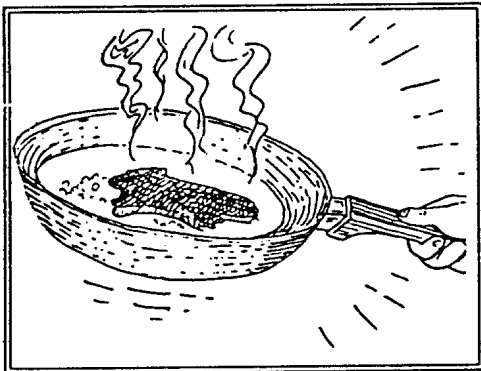
Gespräch unter Männern



Erich: Du siehst so niedergeschlagen aus.

Was hast du?

Wolf: Ach, nichts. Lass mich.



Erich: Komm schon.

Was ist passiert?

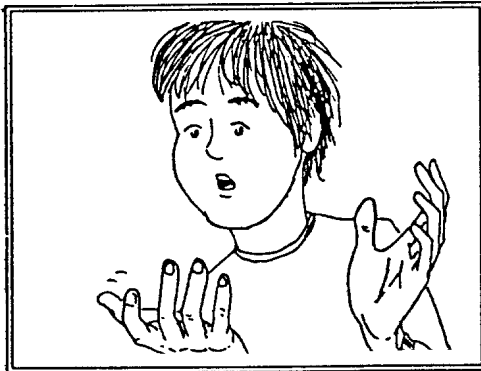
Hast du schon wieder dein Schnitzel anbrennen lassen?

Wolf: Ich kann nicht kochen

Ich will nicht kochen.

Ich hasse Kochen.

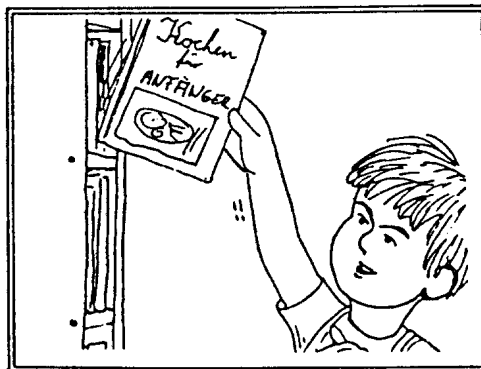
Kochen ist Frauensache.



Erich: Willst du dich denn nicht emanzipieren?

Wolf: Emanzipieren?

Von wem? Wovon?



Erich: Von Frauen natürlich!

Wenn man kochen kann, ist man unabhängig.

Wolf: Okay. Reich mir das Kochbuch.

Schließt man nun solche Strukturübungen an das Spielen und Sprechen des Dialogs an, fällt es den Schülern relativ leicht, in Anlehnung an den Basisdialog eigene Dialoge zu schreiben, wie in meiner Psycholinguistik (Butzkamm ³2002: 222f.) dokumentiert. Hier nähern wir uns der mitteilungsbezogenen Kommunikation.

5. Das „Ohrgefühl“ und die Interferenzen

Man kann auch durch Kontrastierung Fehler wegüben, also gewissermaßen den Stier bei den Hörnern packen und durch vielfache Wiederholung ein Ohrgefühl / Bauchgefühl für bestimmte Sprechweisen entwickeln:

Ça ne se dit pas.	Das sagt man nicht.
Ça se dit?	Sagt man das?
Ça ne se dit plus.	Das sagt man nicht mehr.
Ça ne se dit guère.	Das sagt man kaum.
Comment ça s'écrit?	Wie schreibt man das?
Ça s'écrit avec un g.	Das schreibt man mit einem g.

Bilinguale Satzvorgaben wie im folgenden Beispiel ermöglichen es, den Gedanken an den fremden Ausdruck zu koppeln. Im Französischen ist es die Intonationsfrage, also die einfache Aussage mit Frageintonation, mit der wir einen Vorschlag machen: On prend un taxi? Das Deutsche bevorzugt die Konstruktion mit „sollen“: Soll ich oder sollen wir ein Taxi nehmen? (Möglich ist auch: „Wollen wir ein Taxi nehmen?“ oder „Nehmen wir ein Taxi?“)

Es gilt, diese pragmatische Gleichung im Kopf herzustellen, statt sie als selbstverständlich zu unterstellen. Wir müssen den fremden Ausdruck an die vertraute Redeabsicht, den bekannten Sprechimpuls koppeln: Soll ich...? Sollen wir...? Das muss natürlich auch stimmlich-gestisch-mimisch zum Ausdruck kommen.

Je t'aide?	Soll ich dir helfen?
J'éteigne?	Soll ich ausmachen?
J'allume?	Soll ich anmachen?
J'ouvre la fenêtre?	Soll ich das Fenster aufmachen?
Je vous fais un café?	Soll ich euch einen Kaffee machen?
Je vous donne un sac?	Soll ich Ihnen eine Tüte geben?
On prend le métro?	Sollen wir die U-Bahn nehmen?

Jetzt macht weiter!

Es liegt jetzt für die Schüler nahe, Bereiche wie Transportmittel oder café / restaurant abzuarbeiten, nunmehr aber einsprachig:

Sollen wir den Bus nehmen?
Sollen wir das Menü nehmen?
Sollen wir das Menü für 20 Euro nehmen?

In der Eigensprache ebenso wie in der Fremdsprache muss der pragmatische Gehalt, die kommunikative Konstellation durchschimmern. – Natürlich drohen Interferenzen, wenn Muttersprache und Fremdsprache direkt aufeinander stoßen. Was tun? Interferenzen vorbeugen durch Vorsagen, durch einen warnenden Fingerzeig oder auch einen grammatischen Hinweis wie hier in Klammern angezeigt, so kurz wie möglich:

Je t'aide? (dir! Dativ!)	Soll ich dir helfen?
Je lui demande? (ihn!)	Soll ich ihn fragen?
On lui téléphone? (!)	Sollen wir ihn anrufen?
On demande à ton chef? (Akkusativ!)	Sollen wir deinen Chef fragen?

Im Englischunterricht bereiten deutsche Pronomina – nicht nur bei bilingualen Übungen – Probleme, besonders das vieldeutige „sie“. Man fügt dann einfach, gewissermaßen in Klammern, das zugehörige Nomen hinzu:

Ich kenne dich.	I know you.
Ich kenne ihn.	I know him.
Ich kenne sie (das Mädchen)	I know her.
Ich kenne sie (die Eltern)	I know them.
Er kennt Sie (höfliche Anrede)	He knows you.
Usw.	

Notfalls lässt man solche Sätze weg. Besser aber, man betont den Kontrast und entwickelt ein Ohrgefühl.

Für die polnischen Deutschlernenden ist das reflexive Pronomen problematisch, das im Deutschen bei reflexiven Verben – im Gegensatz zum Polnischen – dekliniert werden muss.

Spotykam się z nim dzisiaj.	Ich treffe mich mit ihm heute.
Spotykam się z nim w kinie.	Ich treffe mich mit ihm im Kino.
Spotkasz się z nią?	Triffst du dich mit ihr?
Spotykamy się o 6.	Wir treffen uns um 6 Uhr.
Spotykamy się przed kinem.	Wir treffen uns vor dem Kino.
Gdzie się spotykamy?	Wo treffen wir uns?

Oder auch ein Beispiel für das Einüben der Verneinung mit dem Pronomen *niemand*.

Während das Polnische die doppelte Verneinung erfordert, kommt man im Deutschen mit einer gut zurecht.

Nikt nie przyjdzie.

Nikt nie dzwonił.

Nikt nie może mi pomóc.

Nikt nie pracuje o tej porze.

Nikt nie śpi o tej porze.

Niemand kommt.

Niemand hat angerufen.

Niemand kann mir helfen.

Niemand arbeitet um diese Uhrzeit.

Niemand schläft um diese Uhrzeit.

Genauso mit *nie*:

Nigdy nie byłem nad morzem.

Nigdy nie byłem we Francji.

Nigdy nie byłem sam na wakacjach.

Nigdy nie dzwoń do mnie!

Nigdy więcej tego nie rób!

Ich war nie am Meer.

Ich war nie in Frankreich.

Ich war nie allein in den Ferien.

Ruf mich nie an!

Mach das nie wieder!

6. Brückendeutsch, Brückenpolnisch oder muttersprachliche Spiegelung

Comprehensible input, wie es Krashen (1985) versteht, nämlich als „understanding messages“, ist notwendige Grundbedingung des Spracherwerbs, aber die ist längst nicht immer hinreichend. Kinder haben oft schon den Sprecher verstanden, bevor sie das Gesprochene im Wortlaut verstehen. Das muss aber hinzu kommen. Notwendige – und zugleich hinreichende – Grundbedingung des Spracherwerbs ist ein zweifaches Verstehen. „Sprachen lernt man, wenn sie uns – dem Sinn und der Form nach – verständlich zugesprochen werden“ (Butzkamm ³2012: 86), wenn wir also das Zugesprochene auf doppelte Weise verstehen. Das Doppelverstehen ist der Hauptfaktor.

Bevor eine Konstruktion eingeübt und variiert wird, muss sie also zweifach verstanden sein, so, wie es gemeint ist, und so, wie es gesagt ist. Beide Arten des Verstehens fallen oft bei nah verwandten Sprachen zusammen, aber längst nicht immer. Nehmen wir die Uhrzeit: Im Deutschen und Englischen heißt es *fünf (Minuten) vor acht* / *five (minutes) to eight*. Genau das meinen auch Franzosen mit *huit heures moins cinq*, aber sie sagen es anders, nämlich **acht Stunden weniger fünf*. Die Polen wiederum sagen, im Deutschen nachgebildet, so etwas wie: **in fünf achte*. Wo beides, das angemessene, situative Verstehen – hier: die Uhrzeit – und das strukturelle, auseinander fallen, kann man Letzteres also durch wörtliche Übersetzung

bzw. muttersprachliche Spiegelung erreichen. Man könnte also deutschen Polnischlernenden die Konstruktion *daj mi chleba* wie folgt erklären:

Daj mi chleba. – *Gib mir Brotes.

Daj mi wina. – *Gib mir Weines.

Daj mi piwa. – *Gib mir Bieres.

So etwa sagen die Polen, sie benutzen den Genitiv. Und so sagen es die Franzosen:

Donne-moi du pain. – *Gib mir vom Brot.

Donne-moi du vin. – *Gib mir vom Wein.

Donne-moi de la bière. – *Gib mir vom Bier.

Das ist Brückendeutsch. Es ist in vielen Fällen einfacher zu verstehen als eine grammatische Erklärung.

Aufgaben dieser Art bringen viele Vorteile mit sich und zwar nicht nur im Unterricht mit Anfängern, sondern auch im Unterricht mit fortgeschrittenen Lernern. So könnte z.B. mit polnischen Deutschlernenden mithilfe der muttersprachlichen Spiegelung die Angabe von Uhrzeit folgend eingeübt werden:

Viertel vor acht. – *Kwadrans przed ósmą.

Zwei vor neun. – *Dwie (minuty) przed dziewiątą.

Fünf vor drei. – *Pięć przed trzecią.

Für die polnischen Deutschlernenden, denen die Stellung der Negation im Satz mit Modalverben Schwierigkeiten bereitet, könnte folgende Spiegelung (Brückenpolnisch) eine gute Abhilfe bieten:

Er kann die Aufgabe nicht lösen. – *On może zadania nie rozwiązać.

Sie kann die Kinder nicht abholen. – *Ona może dzieci nie odebrać.

Sie wollen dieses Jahr nicht verreisen. – *Oni chcą tego roku nie wyjechać.

Ich will ihn nicht besuchen. – *Chcę go nie odwiedzić.

Um den Prozess der Mustererkennung abzukürzen, helfen kurze erläuternde Einsprengsel (wenn nötig, in der Muttersprache): Es ist ja in diesen Beispielen nicht die allgemeine Kompetenz, die verneint wird, sondern es ist hier diese eine konkrete. Wie im ersten Satz: *On może zadania nie rozwiązać (ale może np. je przepisać)*. Die Praxis zeigt: diese kurzen Erläuterungen sensibilisieren für die Unterschiede und treiben somit den Lernprozess voran.

Auch die Sätze mit *es gibt* lassen sich gut einüben, wenn man genug Beispiele liefert:

Jest tylko woda.	Es gibt nur Wasser.
Nie ma mleka.	Es gibt keine Milch.
Były tylko kiełbaski.	Es gab nur Würstchen.
Nie było tortu.	Es gab keine Torte.
Jest wiele pytań.	Es gibt viele Fragen.
Nie ma złych odpowiedzi.	Es gibt keine falschen Antworten.
Jest tylko zły czas.	Es gibt nur falsche Zeit.

Fazit: Bevor eine Konstruktion übert durchgespielt wird, sollte sie voll und ganz verstanden sein, also auf doppelte Weise. Bei Verschiedenheiten, die nicht auf Antrieb durchschaut werden, hilft die muttersprachliche Spiegelung, um auch das formale Verstehen zu gewährleisten.

7. Aktualisieren und individualisieren

Vor der Bundestagswahl im September 2005 war ich (W.B.) in einer Klasse, in der die Konstruktion *somebody needs somebody or something* zu üben war, also Englischunterricht für Deutschsprachige. Wohl alle in der Klasse hatten schon von Frau Merkel (hier: Angie) und Herrn Schröder gehört. Also waren sie nicht unvorbereitet für die folgenden Sätze:

Angie braucht Hilfe.	Angie needs help.
Sie braucht Hilfe von ihren Freunden.	She needs help from her friends.
Angie braucht Hilfe von den Wählern.	Angie needs help from the voters.
Herr Schröder braucht auch Wähler.	Herr Schröder needs voters, too.
Sie alle brauchen unsere Stimmen.	They all need our votes.
Jeder braucht einen.	Everybody needs somebody.
Jeder braucht einen zum Liebhaben.	Everybody needs somebody to love.

Der Lehrer hat also die Chance, die kein Lehrbuchautor hat, Sätze inhaltlich aufzuladen („loaded sentences“) und interessant zu machen, d.h. sie auf die Klasse sowie auf das Tagesgeschehen zuzuschneiden und zu hoffen, dass die Schüler mitmachen und selbst aktuelle Sätze produzieren.

8. Entsprechlichung

Was geht im Kopf des Schülers vor, der muttersprachliche Satzvorgaben bekommt? Bei bilingualen Übungen geht der Weg direkt vom Inhalt zur Form, vom Gedanken zum Ausdruck, d.h. der Schüler löst ein Formulierungsproblem wie bei der normalen

Sprachverwendung. Er darf sich jedoch nicht an den muttersprachlichen Wortlaut klammern, sondern muss davon abstrahieren können. Wir sprechen von Verarbeitungstiefe. Schauen wir noch mal hin: „Nehmen wir‘n Taxi, sollen wir, wollen wir...?“: Hinter diesen Verschiedenheiten der sprachlichen Oberfläche steckt der gleiche Sprechakt, den wir fremdsprachlich ausdrücken.

Der Lerner muss also durch den Wortlaut hindurch das Gemeinte heraushören. Man könnte es auch so formulieren: Er reagiert nicht auf das direkt Gesagte selbst, sondern auf den Sinn des Gesagten. Es findet gewissermaßen eine „Entsprachlichung“ wie beim Dolmetschen statt. Auch wenn wir Erinnertes wiedergeben, geben wir es meist in eigenen Worten wieder, d.h. wir haben uns also nicht den Wortlaut gemerkt, sondern etwas Abstrakteres gespeichert. Steven Pinker (1997) nennt es Mentalesisch.

Nur äußerlich trifft ein muttersprachlicher Stimulus direkt auf eine fremdsprachige Respons. So wie Buchstaben Zeichen für Sprachlaute sind, sind Lautfolgen ihrerseits Zeichen für Bedeutungen, Gedanken, Begriffe, Konzepte, mit denen wir Objekte, Zustände, Geschehen und Handeln erfassen und sortieren. Die muttersprachliche Vorgabe hat eine Bedeutung, und es sind idealerweise diese evozierten Bedeutungen, die mit dem fremdsprachlichen Ausdruck zu verbinden sind.

9. Hoher Sprachumsatz

Folgende Arbeitsschritte haben sich bewährt:

1. Zunächst produktive Satzmuster im Ausgangstext suchen. Sie dürfen in diesem Kontext nicht eingebunden bleiben.
2. Eventuell vorwegnehmende Erklärung: die Übersetzung ist aber meistens schon die Erklärung! Also kein langer grammatischer Induktionsweg, kein Grammatikraten, kein didaktischer Rousseauismus, dem alles Erklären unnatürlich erscheint.
3. Bilinguale Übung. Von leichten zu interessanten und meist schwierigeren Satzvorgaben fortschreiten.
4. Übergabe an die Schüler.

Die von unseren Lehrwerken bevorzugten Übungen sind einsprachig, oft bildgesteuert und durch ihre situative Einkleidung kommunikativ angelegt. Ihr Nachteil ist der geringe Sprachumsatz bezogen auf die zu übende Struktur. Hier aber schaffen wir etwa 7 Sätze pro Minute, dazu kommen noch einmal 1-2 Minuten, in denen die Schüler eigene Sätze sagen.

Und wenn nötig, bekommen sie anschließend eine bilinguale Liste, damit sie sich in Partnerarbeit gegenseitig abfragen: ein toller Multiplikationseffekt. Schüler A hat Aufgabe und Lösung, Schüler B faltet die Lösungen weg, und wenn B zu lange zögert, sagt ihm A die Lösung vor. Beim Sprachenlernen ist ein Partner genau das, was wir brauchen, um den Sprachumsatz zu steigern.

Wir fassen zusammen.

1. Entscheidend ist, dass muttersprachliche Vorgaben den psychologisch richtigen Weg vom Gedanken zum Ausdruck ermöglichen. Die fremden Sätze werden semantisch-pragmatisch genauestens angepeilt und ihr Gebrauchswert voll verstanden. Kein Lückenfüllen, keine Umformungsaufgaben.

2. Es sind allerdings unverbundene Einzelsätze: nicht eingekleidet, nicht kontextualisiert, aber jederzeit kontextualisierbar. Damit sind es Trockenübungen, bei denen man allerdings schon mit den Zehenspitzen ins kommunikative Wasser gelangt (Beispiele bei Butzkamm ³2012: 237ff.). Mit der bilingualen Steuerung und kontextlosen Einzelsätzen werden gleich zwei heilige Kühe der Didaktik geschlachtet. Leider werden kontextlose, nicht situativ eingebettete Übungssätze von der herrschenden Orthodoxie kategorisch abgelehnt. Z.Zt. sind sie nicht didaktisch korrekt, obwohl doch alle guten Wörterbücher so verfahren und kontextlose Einzelsätze zitieren! Die Kritik ist nicht stichhaltig und hat keine empirische Grundlage. „It is high time the myth about ineffective isolated sentences be dispelled” (Butzkamm & Caldwell 2009: 131). Hier werden das Für und Wider bilingualer Strukturübungen so wie die historische Herleitung ausführlich behandelt.

3. Der Lehrer geht ein vergleichsweise hohes Tempo, das einen hohen Sprachumsatz garantiert, ebenso wie die Partnerübung. Wir setzen auf die Fülle voll verstandener, einleuchtender Sprachbeispiele. So träufeln die fremden Konstruktionen in die Schülerköpfe hinein, werden ganz inwendig, werden zur Gewohnheit: *habit formation*. Vielfaches Wiederholen ist das einzige Mittel, um flüssig zu artikulieren, um neue motorische Bahnen zu glätten und ein Ohrgefühl zu entwickeln. Wir fühlen uns nicht wohl in einer Sprache, bei der wir uns noch die Zunge verrenken.

4. Nicht zu vergessen: Die Übung ist mündlich. Das Ohr ist das Einfallstor der Sprache. Die vielen schriftlichen Übungen, die von den Verlagen als extra Übungshefte angeboten werden, sind – das darf man mit Fug und Recht vermuten – nur halb so effektiv!

10. Schluss

Was wir hier vorschlagen, verstößt z. Zt. gegen die *didactical correctness*. Deshalb raten wir ~~ieh~~, es einfach selbst zu versuchen. Was wir am eigenen Leib erfahren, hat eine Unmittelbarkeit, die unser Gehirn sofort versteht: Erkennen durch Tun. Es bringt nichts, einen schönen Apfel kritisch zu beäugen, man muss schon reinbeißen, um zu erfahren, wie er schmeckt.

Literaturverzeichnis

Butzkamm, W. 1980. Verbal play and pattern practice. The comparison of a L1 learning strategy and a L2 teaching technique. In: Sascha W. Felix (ed.) *Second Language Development. Trends and Issues*. Tübingen: Narr (1980), 233-248.

Butzkamm, W. 2000. Between drill and discourse – the generative principle and the problem of learning transfer. In: *International review of applied linguistics* 38, 147 – 159.

Butzkamm, W. 2001. Learning the language of loved ones: on the generative principle and the technique of mirroring. In: *ELT Journal*, 55/2, 149-154.

Butzkamm, W. 2002. Grammar in action – The case for bilingual pattern drills. In: Claudia Finkbeiner (ed.) *Wholeheartedly English: A Life of Learning. Festschrift for Johannes-Peter Timm*. Berlin: Cornelsen, 163-175.

Butzkamm, W. ³2002. [Psycholinguistik des Fremdsprachenunterrichts. Natürliche Künstlichkeit: Von der Muttersprache zur Fremdsprache](#). Tübingen: Francke.

Butzkamm, W. 2003. We only learn language once. The role of the mother tongue in FL classrooms: death of a dogma. In: *Language Learning Journal* 28, 29-39.

Butzkamm, W. ³2012. *Lust zum Lehren, Lust zum Lernen. Fremdsprachen von Anfang an anders unterrichten*. Tübingen: Francke.

Butzkamm, W. / Butzkamm, J. ³2008. *Wie Kinder sprechen lernen. Kindliche Entwicklung und die Sprachlichkeit des Menschen*. Tübingen: Francke.

Butzkamm, W. / Caldwell, J. A. W. 2009. *The bilingual reform. A paradigm shift in foreign language teaching*. Tübingen: Narr.

Byram, M. / Hu, A. (eds) ²2013. *Routledge encyclopedia of language teaching and learning*. London: Routledge.

Clarke, E. 2003. *First language acquisition*. Cambridge: CUP.

Elek, Tibor von & Mats Oskarsson (1973). *Teaching foreign language grammar to adults. A comparative study*. Stockholm: Almqvist & Wiksell.

Fillmore, L.W. 1976. *The second time around: cognitive and social strategies in second language acquisition*. Ph.D. dissertation, Stanford.

Humboldt, Wilhelm von (1963). *Schriften zur Sprachphilosophie*. Stuttgart: Cotta. (Flitner, A. / Giel, K. (eds). *Werke in fünf Bänden*. Vol. 3.

Krashen, S.D. 1985. *The input hypothesis*. Harlow: Longman.

Pinker, S. 1997. *How the mind works*. New York: W.W.Norton.

Pinker, S. 2000. *Words and rules*. London: Phoenix.

Plessner, H. 1983. *Gesammelte Schriften VIII. Conditio humana*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Krashen, S. D. 1985. *The Input Hypothesis: Issues and Implications*. London & New York: Longman.

Tomasello, Michael. (2003). *Constructing a language*. Cambridge, Mass.: Harvard University Press.

Weinert, F. E. 2000. Lehren und Lernen für die Zukunft. Ansprüche an das Lernen in der Schule. Vortrag vom 29. März 2000, gehalten im Pädagogischen Zentrum Bad Kreuznach.

Weir, R. 1962. *Language in the crib*. The Hague: Mouton.