

Eine methodische Reform ist überfällig: die Muttersprache als Sprachmutter

Hintergrund

Die herrschende, in Richtlinien verankerte Theorie des einsprachigen Unterrichts muß vom Kopf auf die Füße gestellt werden. Diese Theorie war in den achtziger Jahren des neunzehnten Jahrhunderts aufgekommen, als Reaktion gegen einen trockenen Grammatik-Übersetzungsbetrieb, der vom altsprachlichen Unterricht abgekupfert war. Die fremde Sprache sollte direkt, aus lebendiger Anschauung, ohne Dazwischentreten der Muttersprache vermittelt werden – ähnlich dem Erwerb der Muttersprache selbst. Die neue Richtung setzte außerdem auf Mündlichkeit und blies viel frischen Wind in verstaubte Klassenzimmer. Der Anfangsunterricht vom Typ: „This is a pen. What’s this? It is a pen.“ war geboren. Der Elsässer Charles Schweitzer beanspruchte, für diesen Ansatz den Terminus „direkte Methode“ eingeführt zu haben.

Im zentralistischen Frankreich gab es gar so etwas wie einen „coup d’état pédagogique“, einen von Pariser Aktivisten ausgeführten Staatsstreich: „Alors que l’instruction de 1902, par exemple, n’interdisait la traduction que comme moyen d’entraînement linguistique, celle de 1908 interdit tout recours à la langue maternelle en classe, même pour l’explication ponctuelle de mots inconnus. » (Puren 1993, 49). Die Verordnung wurde wenige Jahre später zurückgenommen bzw. entschärft. Trotzdem wurde mit dem Aufkommen der audiovisuellen Methode in den sechziger Jahren des vergangenen Jahrhunderts noch einmal der Versuch unternommen, die absolute Einsprachigkeit durchzusetzen! « Lors de la période faste des méthodes audio-visuelles il était interdit au professeur non seulement de prononcer un seul mot dans la langue maternelle des élèves, mais même d’y faire allusion. » (Cormon 1992, 91). Auch dies blieb Episode. In Deutschland scheiterte der Versuch einiger Schulbuchverlage, nur noch einsprachige Vokabellisten zu bieten, u.a. an dem Einspruch der Elternschaft. Heute sind dreispaltige Vokabelanhänge üblich.

Die radikale Richtung der damals dringend notwendigen Reform wollte aber nicht nur das Übersetzen in die Fremdsprache als zentrale Übungsform abschaffen und die Muttersprache zur allgemeinen Verkehrssprache des Unterrichts machen, sondern sie gleich ganz aus dem Unterricht verbannen. Die immer knapp bemessene, wertvolle Kontaktzeit mit dem Lehrer sollte ganz der Fremdsprache gehören. Damit aber wurde das Kind mit dem Bad ausgeschüttet, auch wenn bei schwierigen Wörtern und grammatischen Erklärungen die Mutterspra-

che erlaubt war. D.h. die Mithilfe der Muttersprache galt als Ausnahme und war immer nur ein Zugeständnis. Sie hatte eher die Rolle einer Feuerwehr, galt aber primär als Störfaktor.

So auch heute noch. In einem seien sich alle Bundesländer der BRD einig, hieß es neulich in der Süddeutschen Zeitung (12.7.04) in einem Artikel zur Einführung der Fremdsprachen an den Grundschulen: Die Lehrer sollen kein Wort Deutsch sprechen - auch wenn diese ‚Sprachbad-Methode‘ manchmal stressig sei. „Das Prinzip der Einsprachigkeit bleibt grundsätzlich gewahrt, um die Gewöhnung an die Fremdsprache zu fördern“, so fast gleich lautend die Richtlinien vieler Bundesländer. Einsprachigkeit ist das Gütesiegel, das bestätigt, der Unterricht sei so, wie er zu sein hat.

Fremdsprachen an deutschen Grundschulen: Fehlstart vorprogrammiert?

Damit ist die Chance eines Neubeginns an den Grundschulen zunächst vertan. Eine Neubewertung der Muttersprache im Fremdsprachenunterricht ist aber heute ebenso überfällig wie die Reform vor mehr als hundert Jahren. Wenn nämlich die theoretischen Grundlagen nicht stimmen, dann kann man in der Praxis noch so lange herumbasteln (und wie lange tut man das schon!), es wird bestenfalls Ad-hoc-Lösungen geben, mehr oder weniger gut funktionierende Kompromisse, schlimmstenfalls aber regelrechten Murks. Wenn aber die Theorie stimmt, wird es über kurz oder lang anstelle des Flickwerks ausgereifte praktische Lösungen geben.

Wie unbefriedigend der gegenwärtige Zustand ist, zeigt sich daran, dass immer wieder einzelne Lehrer und Forscher gegen die herrschende Auffassung rebellieren und nach reiflicher Überlegung das genaue Gegenteil des offiziell Geforderten tun. Yves Bertrand - um nur einen Fall zu zitieren - erteilt als Emeritus Nachbarskindern kostenlosen Nachhilfeunterricht und berichtet wie folgt darüber:

«La méthodologie en vigueur se révélait inadaptée aux problèmes de certains élèves. En ce qui me concerne, j'ai cru de mon devoir de corriger les erreurs du livre et/ou de la méthode. Par erreur, j'entends moins un point de détail que le refus systématique du français en dehors de l'explication grammaticale. Victor, comme Kemal, ne comprenait pas grand' chose aux images du manuel et de ce fait l'intelligence des textes, malgré les explications complémentaires du professeur, était plus que floue. J'ai donc demandé systématiquement la traduction des passages étudiés et je me suis vite rendu compte des non-sens et faux-sens. De même, j'ai demandé à mes trois protégés de me réciter le vocabulaire nouveau

de l'allemand au français et du français à l'allemand... L'intérêt supérieur de l'enfant m'a paru prévaloir sur les préceptes et les tabous de la méthodologie officielle. Les résultats m'ont donné raison» (Bertrand 1999: 303f.).

Noch scheint es, als ob solche Stimmen ungehört verhallen.

Der Vergleich mit dem Mutterspracherwerb ist verkürzt und theoretisch unbefriedigend

Die Reformer des ausgehenden neunzehnten Jahrhunderts haben immer wieder den Vergleich mit dem natürlichen Spracherwerb herangezogen, um den Ausschluß der Muttersprache aus dem Unterricht zu rechtfertigen. So sprach man auch statt von „direkter Methode“ von der „Naturmethode“. Kurioserweise bezog man sich dabei aber auf den Erstspracherwerb, der ja schon definitionsgemäß keine andere Sprache zu Hilfe nehmen kann. Hätte man stattdessen den natürlichen Zweitspracherwerb unter die Lupe genommen, hätte man feststellen müssen, dass beide Sprachen zwar um Kontaktzeit konkurrieren, sich aber wohl auch gegenseitig stützen und vorantreiben können. Allein die Beobachtungen, wie in zwei Sprachen aufwachsende Kinder die jeweils - übergreifend oder nur gebietsweise - dominante Sprache gebrauchen, um die andere weiterzuentwickeln, hätten die Berufung der Direktmethodiker auf die „Natur“ ad absurdum führen müssen.

Denn die „Naturmethode“ ist eher bilingual als monolingual. Ich verzichte hier auf die einschlägigen Berichte über in sprachlichen Mischehen aufgewachsene Kinder, die mittlerweile hinlänglich bekannt sind (Butzkamm 2002, 26ff.). Nehmen wir stattdessen das Zeugnis von Schwester Elisabeth Holfert, die jahrelang aufopferungsvolle, tief befriedigende diakonische Arbeit im Araberviertel der Stadt Straßburg arbeitete. Als sie zu ihrer Arbeit berufen wurde, suchte die in keiner Weise linguistisch vorgebildete protestantische Diakonisse als erstes den Chef des Berber-Clans auf. „Tout de suite j'ai entrepris d'apprendre le berbère. Tous les jours je venais m'asseoir près du chef de clan et lui demandais : Comment dit-on : « donne-moi ton bras » ou « Je ne te ferai pas mal », bref, les expressions courantes qu'il faut savoir dans le métier d'infirmière. Je notais phonétiquement tout ce qu'il me disait et l'apprenais par cœur le soir et le lendemain je retournais voir le chef qui me corrigeait autant de fois que nécessaire. Ainsi ai-je fini par parler le berbère avec le bon accent, ce qui me valut le surnom de « la sœur arabe ». (Goure 1981, 119). Der Einzelfall mag hier genügen: Der Vergleich mit dem natürlichen Zweitspracherwerb kann das Prinzip der Einsprachigkeit nicht im geringsten begründen.

Dennoch wird auch heute noch gern auf den natürlichen Spracherwerb insgesamt verwiesen, u.a. mit dem Zeitargument. Wo immer die Muttersprache im Unterricht auftaucht, nimmt sie ja der Fremdsprache Kontaktzeit, die um so wertvoller sei, da vergleichsweise ja so wenig Unterrichtszeit zur Verfügung steht. Das klingt zunächst überzeugend.

Dennoch: der Vergleich mit dem Mutterspracherwerb hinkt gewaltig. Das Kind lernt praktisch rund um die Uhr. Seine Sprachkontakte sind darüber hinaus auch dadurch so zahlreich, dass sich meist mehrere Erwachsene um ein Kind kümmern, während es im Unterricht nur einen Könner als Ansprechpartner gibt. Wie wichtig diese intensive Betreuung ist, mag u.a. daran ermessen, dass schon Zwillinge in ihrer Sprachentwicklung gegenüber Einlingen meist eine, wenn auch geringe, Verzögerung aufweisen. Zwillinge müssen sich eben die sprachliche Zuwendung mehr oder weniger teilen, d.h. die Mutter kann nicht mehr ganz so intensiv auf jeden einzelnen eingehen. Schauen wir doch einmal genauer hin. Wie sehen die Eltern-Kind-Interaktionen aus, die die Entwicklung vorantreiben? Aus den alltäglichen Verrichtungen wachsen den Kindern manche Wörter auf natürliche, unmittelbar einleuchtende Weise zu. Im folgenden Beispiel kommen Vater und Kind während einer Radtour an einer Wiese mit Apfelbäumen vorbeifahren, auf der zahlreiche rote Äpfel liegen.

A : So viele Tomaten sind auf Fußboden runterdefalln“

Vater: Das waren Äpfel, die sind vom Baum auf die Wiese gefallen.

Auch die viele kindlichen Zurechtdeutungen können bei passenden Gelegenheiten berichtigt werden, und das Kind nimmt die Korrektur an. Bei einer anderen Radfahrt sieht A. einen großen Tannenbaum. A.: „Da is ein Tantenbaum.“ Erwachsener: Nich Tantenbaum, Tannenbaum. A: Tannenbaum.

Ebenso wissen Eltern intuitiv, dass sich das Kind seinen eigenen Weg Stück für Stück durch die Grammatik bahnt. Meist wird das Kind nicht korrigiert. Oft greift aber die Mutter die Äußerung des Kindes auf und spielt ihm so die grammatisch korrekte Form zurück.

Beispiel: Tanja, etwas über zwei Jahre alt, hat sich mit der Mutter an den Tisch gesetzt, um Kekse zu essen, die diese vorher auf den Tisch gestellt hat. Als die Mutter einen weiteren Keks von dem Teller nimmt, äußert Tanja: „Mama auch Hunger.“ Mutter: Mama hat auch Hunger, die isst noch einen Keks.

Es gibt auch explizite Korrekturen, von denen das Kind einige annimmt, andere nicht:

T., zweieinhalb Jahre alt, nimmt sich drei Bilderbücher und sagt: „Drei Buchens.“ Erwachsener: Drei Bücher. Kind: „Drei Bücher.“

Aber es kommt eben auch anders, wie hier beim gemeinsamen Betrachten eines Bilderbuchs:

Kind: Das?

Erwachsener: hm

Kind: Puchen.

Erwachsener: Sag ma Kuchen, k, Kuchen.

Kind: ne

Erwachsener: ne?

Kind: Puchen heißt das.

Erwachsener: Naja, da kann man sich streiten.

Das Kind ist noch keine zwei Jahre alt und hat wohl noch Schwierigkeiten mit den Hinterkonsonanten. Es weiß eben selbst am besten, wann es zu Neuem bereit ist. Das gilt besonders für die Phonetik und die Grammatik, weniger für den Wortschatz. Im Grunde ist das Kind aber immer zu Neuem bereit, nur eben zu seiner Zeit und auf seine Weise. So kommt im Unterricht relativ selten vor, was im natürlichen Erwerb gang und gäbe ist: dass Kinder sprachlich Neues auf eigene Faust riskieren.

Situation: A. sieht einen auffällig hell blinkenden PKW in der morgendlichen Dämmerung und sagt: „Das Auto lichtet.“ Erwachsener: „Das Auto blinkt.“ Kind: „Blinkt.“ (Alle Beispiele nach Reimann 1996)

Kann man so eine Klasse von zwanzig Kindern unterrichten?

- Da ist das gezielte Eingehen auf das einzelne Kind und seinen unverwechselbaren Sprachstand, den die Betreuer so gut kennen, weil und wenn sie so viel mit ihm zusammen sind.
- Da ist die unmittelbare Anpassung an seine Augenblicksbedürfnisse und an die Erfordernisse der jeweiligen Situation, aus der manchmal (aber längst nicht immer) die Wort und Satzbedeutungen direkt und mit großer Plausibilität hervorgehen.
- Da ist die stets von Sprache begleitete Rundum-Betreuung, dazu die innige seelische und körperliche Nähe.
- Da ist kein Ausweichen möglich, die Sprache wird wirklich gebraucht, damit man seine Absichten auch kundtun kann.

So etwas ist im Unterricht einfach nicht möglich, und deshalb auch im Lehrplan nicht vorgesehen. Selbst wenn man mal im Unterricht ein englisches *breakfast* oder französisches *petit déjeuner* zubereitet und verzehrt (sehr beliebt im Französischunterricht an deutschen Schulen ist die gemeinsame Zubereitung von *salade niçoise*). Wo die Fremdsprachendidaktik sich auf den natürlichen Erwerb beruft, muß sie die unterschiedlichen Bedingungen berücksichtigen. Und in der Tat auch und gerade im Hinblick auf den Zeitfaktor. Hier zeigt sich nämlich: natürliche Erwerbsprozesse brauchen ein überwältigendes Angebot an verstehbarem Sprachinput, den die Schule nie und nimmer geben kann. Wenn Kinder über implizite Analogiebildungen Gesetzmäßigkeiten der Sprache entdecken, so ist dies der sicherste und erfolgreichste Weg, den wir kennen. Es ist aber auch immer ein sehr langer Weg. Die Schule muß Abkürzungen suchen, und es gibt sie, weil das Schulkind immer schon eine Sprache hat, seine Muttersprache.

Die Zeitdimensionen, die natürlich Prozesse verlangen, stehen in gar keinem Verhältnis zu dem, was die Stundenpläne konventionellen Fremdsprachenunterrichts hergeben, ganz besonders in den Grundschulen, wo oft nur ein bis zwei Wochenstunden für die Fremdsprache vorgesehen sind. Natürliche Prozesse können nicht in gleicher Weise greifen, egal, ob man von einer 45-Minuten Stunde 5 Minuten für die Muttersprache abzwackt. Der Unterricht muß notgedrungen auch andere Prozesse initiieren, um zu Erfolgen zu führen. Es ist verkehrt, das Zeitargument und die Notwendigkeit intensiver Sprachkontakte, so berechtigt sie an sich sind, heranzuziehen, um einen Grundirrtum der Fremdsprachenmethodik, den kompletten Ausschluß der Muttersprache, zu perpetuieren. Der scheinbare Zeitverlust, der durch das ohnehin stets knappe, genau dosierte Mitspielen der Muttersprache entsteht, erweist sich am Ende als Zeitgewinn.

Anders mag es sein bei bilingualen Kindergärten etwa nach dem Elsässer Modell, in denen die Hälfte der Kontaktzeit der Fremdsprache (oder Zweitsprache) zur Verfügung gestellt wird.

Aber auch hier wirkt ja die Muttersprache in entscheidender Weise mit, wenn die Erzieherin zwar bei ihrer Sprache verbleibt, die Muttersprache ihrer Schutzbefohlenen jedoch versteht und den Kindern ein ganzes Jahr lang zugestanden wird, in ihrer Muttersprache zu respondieren. In diesen Kindergärten wird die Fremdsprache weniger gelehrt als in einer Weise gelebt, wie es im Schulbetrieb kaum möglich ist.

Neubeginn der Fremdsprachenmethodik

Das Wertvollste, das ein Kind mit in die Schule bringt, ist seine Muttersprache. In ihr und durch sie hat es Erfahrungen gemacht, Kenntnisse erworben und ein Netz von Begriffen geknüpft, in das jederzeit neue Begriffe hineingeknüpft werden können. Die Schule spinnt das Netz weiter, baut es aus, verdichtet und verfeinert es. Das gilt aber nun genauso für den Fremdsprachenunterricht, der hier immer noch eine Ausnahme macht, statt dies methodisch adäquat umzusetzen.

Jede neue Sprache trifft auf die schon vorhandene Muttersprache. Nun sind zwar alle Sprachen insofern Konkurrenten, als ohne Kontaktzeit Sprachverlust droht und die Gesamtkontaktzeit nicht erweiterbar ist. Weil nun die Muttersprache immer schon da ist, lässt es sich so leicht aus der Fremdsprache flüchten – eine ständige Versuchung für Schüler und Lehrer. Im Unterricht aber muss der Schüler in die Fremdsprache eintauchen können. Es ist dieser Anteil des Wahren im Falschen, von dem man sich täuschen lässt. Denn in der Tat ist die Fremdsprache als Gebrauchssprache des Unterrichts durchzusetzen.

Nicht anzustreben ist aber die Einsprachigkeit, die keine zweisprachigen Lehrtechniken kennt. Falsch ist nämlich, die Muttersprache auf die Rolle der Feuerwehr bei schwierigen Wort- und Strukturklärungen zu reduzieren. Richtig ist: In der Muttersprache und durch sie haben wir (1) denken gelernt, (2) kommunizieren gelernt und (3) eine grammatische Grundordnung intuitiv zu erfassen gelernt. Dabei stößt die Muttersprache nicht nur das Tor zur eigenen Grammatik, sondern schon zu allen Grammatiken auf! Dieses Geprägt- und Schon- Informiertsein, d.h. die umgreifende, in der Erstsprache heranreifende Sprachlichkeit des Menschen, ist das Fundament unserer Selbstwerdung und der größte Aktivposten des Fremdsprachenlerner. Die Muttersprache ist darum das Instrument zur Erschließung fremder Sprachen, ihrer Bedeutungen, ihrer grammatischen Formen und Funktionen, der Dechiffrierschlüssel, der den schnellsten, den sichersten, den genauesten und vollständigsten Zugang zur Fremdsprache bildet – bis diese sich zunehmend selbst weiterbauen kann.

Ausfaltung der Theorie in dreizehn Thesen

These 1. Einsprachiges Unterrichten ohne Zuhilfenahme der Muttersprache ist zwar äußerlich möglich, einsprachiges Lernen aber lange Zeit eine innere Unmöglichkeit. Niemand kann sein Vorwissen einfach abschalten. Das Einsprachigkeitspostulat hingegen ignoriert die lernpsychologische Grunderkenntnis,

dass neues Wissen anschlussfähig sein muß und alles Lernen ein Hinzulernen ist.

Die Hirnforschung bestätigt diese Sichtweise, denn die jeweils vorhandenen neuronalen Strukturen organisieren jene neuronalen Verbindungen, die zur Strukturierung neuer Netzwerke führen. Die Fremdsprache benutzt also in den Anfangsstadien das neuronale Netz der Muttersprache. (Vgl. die Arbeiten von Anne Cutler am Max-Planck-Institut für Psycholinguistik in Nijmegen)

These 2. Den Lernzuwachs bestimmen allein Quantität und Qualität des verstehenden Aufnehmens wie des sinnvollen In-Gebrauch-Nehmens der Fremdsprache. Hierzu können knappe muttersprachliche Hilfen gezielt beitragen. Richtig ist demnach eine Vorwärtsstrategie, die Verstehens- und Ausdrucksprobleme schnell und restlos aus dem Weg räumt, so dass die Schüler der Fremdsprache trauen und sich ihr anvertrauen.

These 3. Erklärungshilfen wie Abbildungen, Tafelzeichnungen und fremdsprachige Paraphrasen können den Unterricht bereichern, funktionieren aber auch als Stützpraktiken, die verschleiern, dass die Grundannahme, die Einsprachigkeit des Unterrichts, zu revidieren ist.

These 4. Die lexikalisch-grammatische Ausdünnung der Texte und damit ihre inhaltliche Anspruchslosigkeit ist eine direkte Folge des Prinzips der Einsprachigkeit, d.h. sie ist ebenfalls nur notwendig, um dieses Prinzip zu stützen.

These 5. Muttersprachliche Verstehenshilfen, die oft beiläufig und unauffällig erfolgen können, erlauben eine frühe Verwendung gehaltvoller authentischer Texte, die in den Lehrbüchern fehlen, weil sie nicht rein fremdsprachig zu vermitteln sind.

These 6. Muttersprachliche Verstehenshilfen, richtig eingesetzt, erleichtern die fremdsprachliche Unterrichtsführung, statt sie zu verhindern. Die Unterrichts- und Schulgeschäfte, die es zu erledigen gilt, die Vielfalt der Arbeitsanweisungen mit wechselnden Sozialformen, Disziplinarisches, mehr noch der freundlich-besorgte Umgang miteinander, erfordern oft sprachlich komplexe Kommunikation, so dass sich drei Optionen ergeben:

- Der Lehrer wickelt alles auf Deutsch ab.
- Was nicht unbedingt gesagt werden muß, bleibt schlicht ungesagt
- Der Lehrer benützt die Sandwich-Technik.

Mit der bilingualen Sandwich-Technik ist es leichter, die Fremdsprache als Verkehrssprache im Unterricht konsequent zur Geltung zu bringen: Der Lehrer sagt etwas Neues, etwa span.

Podría escribir con mayor claridad? , übersetzt unmittelbar: Würden Sie bitte deutlicher schreiben? (er benutzt dabei eine etwas andere Stimmlage), und wiederholt den neuen Ausdruck noch einmal: Podría escribir con mayor claridad?

So empfiehlt auch Cormon (1992, 21), in den fremdsprachlichen Redefluß eine Übersetzung einzuschleusen, um gerade auf diese Weise die Fremdsprache als Verkehrssprache zu etablieren: „Il faut offrir à l'élève un input suffisamment riche et varié si l'on veut qu'il y ait acquisition. Le premier pas à faire dans ce sens est d'utiliser le plus possible la langue cible pour régler les problèmes de la classe: "baisse les stores; untel, viens effacer le tableau; untel pourquoi es-tu en retard?" etc. Mais il est très important de rendre cet input compréhensible, sinon tous les efforts d'imprégnation de la langue sont vains. On peut faire des gestes éloquents et mimer, mais ce n'est pas toujours facile, ni même possible. C'est pourquoi la traduction n'est pas à bannir. Il n'y a rien de répréhensible à demander à un élève "Why are you late? Pourquoi es-tu en retard? Why are you late?" (Cormon 1992, 21).

Ebenso dürfen die Schüler, wenn sie Neues sagen wollen und es nicht anders können, durchaus die Muttersprache gebrauchen: Meinen Sie mich? Der Lehrer spielt ihnen dann sofort den fremdsprachlichen Ausdruck zu: ?Se refiere a mi? Und insistiert natürlich beim nächsten Mal, dass die Schüler sofort den neuen, aber nun schon einmal benutzten Ausdruck gebrauchen.

These 7. Muttersprachliche Verstehens- und Ausdruckshilfen, richtig eingesetzt, ermöglichen mehr echte, nicht planbare gehaltvolle Kommunikation als ein Unterricht, der auf solche Hilfen verzichtet. Da hat ein Schüler noch Schwierigkeiten mit einer neuen Zahnsperre, die die Artikulation behindert („Oh, I see you've got a brace on your teeth – eine Zahnsperre – a brace on your teeth to make them straight“). Hier erfahren die Schüler, dass die fremde Sprache etwas taugt, dass man mit ihr seine Alltagsprobleme ansprechen kann. Das geht aber nicht ohne die Muttersprache quasi als Schmiermittel. Die Muttersprache wird so geschickt eingeschleust, dass sie kaum fremdsprachige Kontaktzeit kostet. In wenigen Sekunden wird den Schülern die jeweils gebrauchte Wendung zugespielt, dann geht das Gespräch weiter, so dass die neu sich bildenden neuronalen Verbindungen gestärkt und am Ende dauerhaft verankert werden. Das Standardargument „Wird die Muttersprache verwendet, bleibt weniger Zeit für die Fremdsprache“ stimmt einfach nicht, wenn man es auf die hier empfohlenen zweisprachigen Techniken bezieht.

These 8. Idiomatiche Übersetzungen können manche grammatischen Funktionen umstandslos klären; Wort-für-Wort Übersetzungen (die Technik der muttersprachlichen Spiegelung) hingegen können darüber hinaus fremde Bauformen auf Anhieb verstehbar machen.

Beispiel für die an unseren Schulen immer noch verpönte muttersprachliche Spiegelung, die manchmal wie ein Wundermittel wirkt: Haben Sie etwa herausgefunden, daß „Ich habe Hunger“ oder „ich bin hungrig“ auf Türkisch „karnim ac“ heißt, wissen Sie längst noch nicht, wie der Türke diese Idee ausdrückt. Dieses Wissen brauchen Sie aber, um selbständig Neues sagen zu lernen – die Quintessenz beim Sprachenlernen! Der Türke sagt nämlich wörtlich: „Bauchmeins hungrig“. So wird die grammatische Nuß auf Anhieb geknackt. Dem deutschen Anfänger gibt aber der türkische Ausdruck selbst keine Anhaltspunkte. D.h., es muß ihm gezeigt werden, wie der Türke es sagt, wie er hier seine Sätze baut. Dazu brauche ich nun überhaupt keine grammatische Terminologie, die manches oft noch schwieriger erscheinen lässt, als es in Wahrheit ist. Ich benutze schlicht wie oben die wörtliche Übersetzung. Umgekehrt haben Türken, die Deutsch lernen, die gleichen Schwierigkeiten mit der völlig fremden Bauform. Wenn der Lerner sie aber durchschaut, hat er enorm viel gewonnen, da beide Fügungsweisen „Ich habe Hunger“ und „Ich bin hungrig“ äußerst produktiv sind. Mit einem Schlag stehen ihm zahllose neue Sätze zur Verfügung, (sofern er auch die Wörter hat), die er nach gleichem Muster bilden kann. Jeder, der eine Sprache wie Türkisch, Finnisch oder Baskisch lernt, weiß, wie hilfreich diese Technik ist, ja wie wenig man auf sie verzichten kann. Wir bekommen auf einmal einen ganz anderen Blick für Sprachlernprobleme und für das, was sich wohl in den Köpfen unserer Schüler abspielt.

These 9. Die gezielte Ausnutzung lexikalischer und syntaktischer Verwandtschaften zwischen der Muttersprache und den europäischen Schulfremdsprachen fördert das Behalten und vertieft das Verständnis der Geschichtlichkeit von Sprache und Kultur: das Mitlernprinzip.

Nicht nur die Muttersprache, sondern jede schon beherrschte Sprache ist ein Schlüssel zu weiteren Sprachen.

These 10. Störende muttersprachliche Interferenzen („I become a schnitzel“, „Everybody needs today a computer“) können nie ganz vermieden werden: « Tout bilingue a pu constater avec quelle facilité il fait des interférences même lorsqu'il essaie de les éviter à tout prix. » (Grosjean 1984, 28). Paradoxerweise können sie aber gerade durch bilinguale Techniken verringert werden. Sogenannte „falsche Freunde“ müssen offen miteinander kontrastiert und herausgeübt werden.

These 11. Ausgefeilte zweisprachige Unterweisungstechniken sind in der Schule so gut wie unbekannt, etwa die erwähnte Technik der Spiegelung, d.h. Nachbildung der fremden Struktur in der Muttersprache. Oft aber machen sich Schüler von sich aus die fremde Struktur auf diese Weise klar.

These 12. Weniger flexible und sprachgewandte Lehrer ebenso wie lernschwache Schüler können das offiziell geforderte Prinzip der Einsprachigkeit nicht durchhalten, mit dem man es Schülern wie Lehrern unnötig schwer macht.

Lassen wir einmal beiseite, dass es leider auch einige Lehrer gibt, die einfach ihre Sprache nicht gut genug beherrschen und schon deshalb keine gedeihliche fremdsprachliche Atmosphäre in ihren Stunden schaffen können. Es geht hier um den breiten Durchschnitt, der den einsprachigen Unterricht oft unter schwierigen Bedingungen durchsetzen soll. Selbst im Gymnasium gelingt dies dem einen, dem anderen aber nicht. Hier berichten Studenten über ihre eigene Schulzeit:

In the first two years the mother tongue was a permanent companion. We used it for everything: to explain what we were going to do next, as well as for special activity instructions, and if we made any mistakes they were corrected and explained in the mother tongue. Judith P.

I soon realised that I would not be able to learn English in his class. He didn't talk in English to us at all, in fact he hardly ever talked to us. Kerstin S.

It really was a shock. Suddenly, in class 9, the lessons were conducted in English and at the beginning I could not understand a word. Susanne H.

Was natürlich bedeutet, daß in den Jahren zuvor Englisch als Verkehrssprache nicht etabliert wurde. Irgendwann hat eine Reihe von Lehrern den Kampf aufgegeben. Einige fachkundige Beobachter schätzen gar, dass die Hälfte der für den Unterricht zur Verfügung stehenden Zeit auf Deutsch bestritten wird! Solche Verhältnisse wünscht sich natürlich keiner. Man wird aber nicht viel ändern, indem man noch mehr Druck auf die Lehrer ausübt, ihnen aber andererseits die gezielte Mithilfe der Muttersprache nicht beibringt.

These 13. Jeder fremdsprachliche Zugewinn muss so tief Wurzel schlagen, dass er letztlich ohne Dazwischentreten der Muttersprache verfügbar wird.

Die Verselbständigung der Fremdsprache geschieht durch ihre sinnvolle und vielseitige Verwendung, nicht durch prinzipiellen Verzicht auf muttersprachliche Hilfen – so wie man sich auch erst allmählich an Preise in Euro gewöhnt und sie sich lange Zeit noch in DM umdenkt. Mit wachsendem Können macht sich die Muttersprache allmählich von selbst überflüssig, oder fast überflüssig.

Methodische Fehler gehen zu Lasten der Schüler

Die behördlich empfohlene Einsprachigkeit geht aber auch bei den Lehrern, die sie im Endeffekt durchsetzen können, zu Lasten einiger Schüler. Folgende Zeugnisse könnte ich beliebig vermehren:

It seemed somewhat absurd as the whole class often hadn't a clue what she was saying. The only thing which everyone understood was the question „Was hat sie gesagt?“ and certainly no one had an answer to that. Bernd M.

Our teacher did not make use of German explanations or German equivalents, at least not very often. Due to this, the meanings of words, especially new verbs, often remained obscure to me. Often I answered questions without knowing what I was actually saying. Rachel R.

She exclusively used English in the classroom which was a real disaster when it came to grammar. Vera S.

Die Studenten berichten auch vielfach, wie sie sich zu Hause Rat holen, bei den Eltern wie auch in zweisprachigen Wörterbüchern. Warum aber haben ein halbes Jahrhundert, in dem das Prinzip der Einsprachigkeit behördlich verordnet und pflichtgemäß in Ausbildung und Lehre vermittelt wurde, nicht ausgereicht, um es zu etablieren? Weil es schon im Ansatz falsch ist. Wer Lehrern und Schülern das wichtigste Hilfsmittel zum erfolgreichen Lernen verweigert, darf sich nicht wundern, dass der Unterricht vielerorts scheitert. Und natürlich in ganz besonderer Weise bei eher lernschwachen Schülern, die den Verzicht auf die lerngerechte Mithilfe der Muttersprache nicht kompensieren können, also etwa in der Hauptschule. Das Tabu der Muttersprache hat dazu geführt, dass die Lehrer keine erprobten zweisprachigen Techniken kennen. So kommt es fast zwangsläufig zu dem genauen Gegenteil, wie unter These 12 dokumentiert, nämlich einer kontraproduktiven, wilden Verwendung der Muttersprache, die gewiß keiner will. Im Klartext: Die Dammbürche, vor denen die Direktmethodiker warnen, haben sie zum Teil selbst zu verantworten.

Korrektur eines Jahrhundert-Irrtums

Als ob die Situation nicht schon seit langem bekannt wäre! „Toutes ces faiblesses manifestes de la méthode directe ont été obstinément niées par les doctrinaires endurcis, mais elles sont bien connues de tous ceux qui travaillent sur le terrain. » (Pfrimmer 1953, zitiert bei Puren 1993, 71). Und auch heute noch mogelt man wie vor hundert Jahren schon : « Au fond, tous, nous trichons perpétuellement – sauf aux jours d’inspection générale – avec cette méthode directe. » (Rouques 1913, zit. bei Puren 1993, 78).

Nur das schlichte Eingeständnis des Irrtums und die Revision der Grundlagen werden dazu führen, dass gescheite zweisprachige Arbeitsformen mitverwendet werden, die den Schüler da abholen, wo er steht. Am Anfang müssen knappe, stets wohl dosierte Mithilfen der Muttersprache die Regel sein, nicht die Ausnahme. Diese längst überfällige Reform und die Neufassung der Richtlinien bedeuten keine Beschneidung des methodischen Repertoires, sondern seine Bereicherung. Es ist jammerschade, dass die alten Fehler bei der Neueinführung von Fremdsprachen in der Grundschule wiederholt wurden.

Bibliographie

- Butzkamm, Wolfgang (2002) *Psycholinguistik des Fremdsprachenunterrichts*. 3. , neubearbeitete Auflage, Tübingen: Francke Verlag.
- Butzkamm, Wolfgang (2004) *Lust zum Lehren, Lust zum Lernen. Eine neue Methodik für den Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Francke Verlag
- Butzkamm, Wolfgang und Jürgen (2004) *Wie Kinder sprechen lernen. Kindliche Entwicklung und die Sprachlichkeit des Menschen*. 2. neubearbeitete Aufl. Tübingen: Francke Verlag
- Bertrand, Yves (1999): »Aspects du tutorat en langue étrangère«. In: Métrich, R.; Hudlett, A.; Lüger, H.-H. (éd.): *Des racines et des ailes. Théorie, modèles, expériences en linguistique et didactique*. Bibliothèque des Nouveaux Cahiers d'Allemand. Nancy: 297-306.
- Cormon, Françoise (1992), *L'enseignement des langues. Théorie et exercices pratiques*. Lyon: Chronique sociale.
- Cutler, Anne: <http://www.mpi.nl>
- Goure, Claude (1981). « Une vie... une parole ». *Panorama aujourd'hui*: Le Centurion. Paris.
- Puren, Christian (1993), *La didactique des langues étrangères à la croisée des méthodes. Essai sur l'éclectisme*. Fontenay/ Saint-Cloud : Didier. (Collection dirigée par Françoise Lapeyre).
- Reimann, Bernd (1996). *Die frühe Kindersprache. Grundlagen und Erscheinungsformen ihrer Entwicklung in der kommunikativen Interaktion*. Neuwied.: Luchterhand.