

Fremdsprachig unterrichten – wie schaffe ich das?

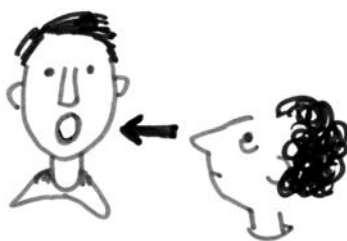
Prof. Dr. Wolfgang Butzkamm
Aachen

Mit der Sandwich-Technik!

Die Fremdsprache ist als Arbeitssprache durchzusetzen – bei Mitverwendung der Muttersprache und des Schriftbilds. Dies geschieht mit Hilfe der Sandwich-Technik, die hier anhand einer Dialogeinführung – bilingual, bewegungsgestützt und schriftgestützt – beschrieben wird. Einstudierte Stücke der gezeigten Art, die typische *classroom phrases* enthalten, bilden ein grundsolides Fundament, auf dem weitergebaut werden kann, um Englisch als Unterrichtssprache zu etablieren

Beim Sich-Einhören in die Muttersprache verlieren schon Kleinkinder die Fähigkeit, Laute zu unterscheiden, die so in der Muttersprache nicht vorkommen. Die trennscharfe Lautperzeption für die Muttersprache nimmt zu, für in der Muttersprache nicht geforderte Unterscheidungen aber ab. Heute ist durch wunderschöne Experimente mit noch nicht einjährigen Kleinen einwandfrei nachgewiesen, dass sich dieses Einstimmen auf die Muttersprache schon im ersten Lebensjahr (!) abspielt (Gopnik et al. 2001). Die frühe Kindheit ist eine sehr sensible Zeit. Neurologen erkennen den Aufbau von Nervenmasse bei gleichzeitigem Abbau an anderer Stelle, vergleichbar mit einem Zurückschneiden bei Obstbäumen, das der Gärtner vornimmt, damit die Pflanze dort, wo's drauf ankommt, stärker wird. Als Weltbürger geboren sind wir offen für alle Sprachen, werden aber schon im ersten Jahr zu Stammesangehörigen. Unser muttersprachlicher Akzent ist eine Art biologische Tätowierung, schwer zu löschen. Sie zeigt an, ob jemand „einer von uns“ ist oder aber nicht.

Worauf es anfangs ankommt



Der Sprung in eine fremde Sprache ist zunächst einmal der Sprung in eine fremde Klangwelt. Sie muss uns vertraut, ja lieb werden und für unsere Ohren erkennbar und angenehm sein. Das muss man bei beschränkter Unterrichtszeit klug anfangen. Denn die Mundorgane gehorchen uns nicht ohne Weiteres, weil sie nicht korrekt vom Ohr geführt werden. So müssen wir uns am Anfang auf das Hören und Nachsprechen konzentrieren, um die Sprache in ihrer reinen Körperlichkeit zu beherrschen. Erste Sätzchen müssen optimal gehört, mundgerecht serviert und vom Mund und von den Lippen abgelesen werden. Sie sollen locker und leicht über die Lippen kommen: *How old are you? (old, gold, cold...)* *Can you draw a picture? Sausages and beans, please, and an orange juice. Happy birthday...* Für den Novizen ist die

Fremdsprache „shockingly physical“. Denn man bedenke:

“Fluent articulation is probably man’s most complex motor skill. It involves the coordinated use of approximately 100 muscles, such that speech sounds are produced at a rate of about 15 per second.”

(Levelt 1989)

Neuronengruppen müssen in genau abgestimmter Reihenfolge blitzschnell feuern.

Lehrtechnisch gesehen ist das Verstehen des Gesprochenen anfangs kein Problem. Warum? Weil dem Lerner das Verstehen und das Aufdröseln in Wörter und Grammatik vom Lehrer (Lehrbuch oder Computerkurs) frei Haus geliefert werden kann. Anfangs sind das genaue Hören und die zugeordneten Sprechbewegungen das Hauptproblem, die Notwendigkeit, das Ohr neu zu schulen, die Sprechmotorik neu einzustellen und Bewegungsabläufe einzuüben. Denn genau diese Arbeit kann dem Lerner niemand abnehmen. Sie muss von ihm selbst geleistet werden.

Die Sandwich-Technik

Diesem Problem trägt die Sandwich-Technik Rechnung. Sie lässt sich am besten anhand einer Dialogeinführung beschreiben. Der Dialog soll natürlich am Ende des Einübens frei gesprochen und gespielt werden:

Classroom phrases

Peggy: Mr B., please, please.

(aufstehen, sich melden, mit den Fingern schnipsen)

Mr B.: What's the matter?

(lächelnd, beschwichtigend)

Peggy: How do you pronounce this word? (pronounce: Hand an den Mund)

Mr B.: Which word? Which line?

(stirnrunzelnd)

Peggy: Er, here. (zeigt auf ihr Blatt/Buch)

Mr B.: Oh, I see. The second word in the first line. (erst 2 Finger, dann 1 Finger)
It's 'know', not /knou/.

Peggy: Yes, we speak as we hear it.

(Finger an Mund, dann an die Ohren)

Der Lehrer spricht den Satz/die Sinngruppe so natürlich wie möglich, im passenden Tonfall, mit untermalender Mimik und Gestik vor: „Mr B., please, please.“ Einmal oder zweimal. Dann spricht er auf jeden Fall den Satz noch einmal still vor, zugleich sprechen die Schüler still nach. Es gibt ja ohnehin ein inneres Mitsprechen beim gespannten Zuhören, das hier noch intensiviert wird. Sie schauen dabei auf die Mundbewegungen des Lehrers, der dabei auch seine Schüler anblickt („I want to see your lips moving.“).

Erst jetzt zeigt er auf einzelne Schüler,

Schülergruppen oder die ganze Klasse, die jetzt laut nachsprechen. An dieser Stelle wird niemand namentlich aufgerufen, denn Hören und Nachsprechen, Stimulus und Respons sollen unmittelbar aufeinander folgen. Dabei

achtet der Lehrer darauf, dass sie auch die untermalende Gestik nachmachen.

Für dieses Procedere sprechen vier Gründe:

1. Bevor er sich quasi öffentlich äußert, hat also jeder Schüler den Satz schon einmal still ausprobiert. Das gibt ihm eine gewisse Sicherheit.
2. Alle können ohne Verzögerung nachsprechen. Bedenken wir:

„Phonological short-term memory lasts between one and five seconds and can hold from four to seven 'chunks'. By that time the learner must have responded.“

(Pinker 1997, S. 89)

3. Für gelingendes Nachsprechen sind auch die Mundbilder eine wichtige Stütze. Die Kinder müssen uns die Sätze eben auch von den Lippen ablesen. Die Darbietung ist also multimodal. Hören und Sehen verstärken sich gegenseitig. Dies ist experimentell nachgewiesen (McGurk Effekt/1976). Wenn nun nacheinander einzelne Schüler wie auch Schülerpaare oder Tischgruppen nachsprechen, spricht der Lehrer noch mal korrigierend vor und bewegt sich dabei so im Raum, dass die Schüler ihn optimal hören können und im Blickfeld haben.

4. Beim Vor- und Nachsprechen lassen wir den Körper mitsprechen, wo's und wie's passt und im obigen Dialog vorgeschlagen wird. Bei „Mr B., please, please“ meldet man sich also mit dem Finger in der Luft. Bei „We speak as we hear it“: Finger erst an die Lippen, dann ans Ohr. Wir tun dabei bewusst ein wenig mehr als normal. Denn wir wissen, dass solche sinn-gemäßen ikonischen Bewegungen das Behalten fördern (Schiffler 2002; Sambanis/Speck 2010).

Dieses Vor-Nachsprechen wird zur Sandwich-Technik, wo Verstehens-

schwierigkeiten, auch kleinste Verstehensschwierigkeiten auftauchen: Nach dem ersten Vorsprechen schiebt der Lehrer eine idiomatische Übersetzung ein, also ein Mitteilungsäquivalent, und wenn nötig, auch noch eine wörtliche Übersetzung ein, am besten in einer etwas anderen Stimmlage, wiederholt dann den fremden Satz laut und dann noch mal still, wie oben:

L2 > L1 (+ muttersprachliche Spiegelung, wenn nötig) > L2 > L2 (still). Dadurch, dass die Übersetzung zwischen zwei Satzvorgaben geschaltet wird und somit die Schüler unmittelbar auf einen fremdsprachlichen Stimulus hin nachsprechen, erzeugt der muttersprachliche Wortlaut keine Interferenzen.

Lehrer: „What's the matter? Was ist denn los? Was ist Sache? (oder: die Sache?) What's the matter?“ Und jetzt still: „What's the matter?“ Schüler artikulieren still mit. Danach erst zeigt der Lehrer zum Nachsprechen auf Einzelschüler oder die ganze Klasse.

Schüler: What's the matter?

Dies ist die auf Dodson (1967) zurückgehende Sandwich-Technik, eine durchkomponierte Arbeitstechnik, die dreierlei leistet:

- (1) die perfekte mündliche Vorgabe;
- (2) das Verstehen von Funktion/Bedeutung und
- (3) Form des Zugesprochenen.

Die Effizienz des Arrangements liegt nicht zuletzt darin, dass den Schülern Sinn und Form zugleich auf dem Silbertablett dargereicht werden, sodass sie sich voll aufs Nachsprechen konzentrieren können. Das bringt Entlastung. Kognitive Ressourcen bleiben frei fürs Nachsprechen. Sie können die Ohren spitzen und die Sprechwerkzeuge arbeiten lassen.



Schauen wir noch mal hin, wie die Muttersprache mithilft und zum gelingenden Nachsprechen beiträgt. Sie tut dies auf mehrfache Weise:

(1) Die Mitteilungsäquivalente sind so idiomatisch und treffend, dass die Schüler sofort im Bilde sind. Deutsche Abtönpartikel wie „denn“ spielen hier eine Rolle.

(2) Die stets affektiv getönten nonverbalen Zusatzinformationen sind auch für die Übersetzung prägend. Die Stimme vermittelt Stimmungen, das gilt nicht nur für den fremden Satz, sondern auch für das muttersprachliche „Was ist denn los?“.

(3) Gestik und überhaupt die ganze Körpersprache kommen hinzu. Dazu kann man auch mal die Schüler fragen, ob sie die Idee noch anders ausdrücken würden, z. B., „Was iss?“ für „What’s the matter?“ Das ist weit mehr an Semantisierung, als die Vokabelgleichungen des Lehrwerks leisten können!

Doppelerstehen und das generative Prinzip

Wir müssen aber nicht nur wissen, was gemeint ist (idiomatische Übersetzung), sondern auch, wie’s gesagt ist: das Prinzip des Doppelerstehens. Wird die Idee – hier: „Was ist denn los?“ – in der Fremdsprache anders ausgedrückt, muss dies der Schüler auch durchschauen. Deshalb spiegeln wir zusätzlich den Satz in der Muttersprache: „Was ist Sache?“ Eine durchgängige Wörtlichkeit – hier: „Was ist die Sache?“ – ist nicht nötig, weil der Schüler schon „the“ von selbst identifiziert. Die muttersprachliche Spiegelung ist also nicht schlicht eine wörtliche Übersetzung, sondern eine methodische Technik, die den Lernfortschritt der Schüler einkalkuliert (Butzkamm 2004).

Warum genügt ein situativ angemessenes Globalverstehen nicht? Zwei Beispiele aus dem Unterricht:

The doorbell’s ringing. – ‚Es klingelt‘ Der Schüler sagt sich: Hier stimmt doch etwas nicht ganz. Wie kommt das zustande? Also: ‚Die Türglocke läutet‘. Oder sogar: ‚Die Türglocke ist am Läuten‘ (bei Neueinführung des *present progressive*).

See you tomorrow. – ‚Bis morgen‘. Erst wenn der Schüler auch weiß, wie es englisch gesagt ist, also ‚Seh euch morgen‘, wird er auch auf Anheiß *See you at the gym* verstehen, vielleicht sogar spontan selbst diesen Satz riskieren: das generative Prinzip.

Dieses Prinzip führt zum Kern der Sache. Wir müssen so unterrichten, dass die Schüler in der berühmten Humboldtschen Formulierung „unendlichen Gebrauch von endlichen Mitteln“ machen können und in Anlehnung an ein Muster eigene Sätze formulieren können, die zu ihren momentanen Ausdrucksbedürfnissen passen.

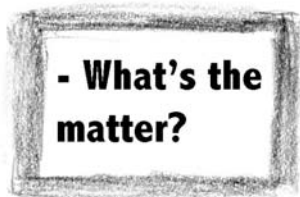
So gibt es keine Verstehensprobleme, denn:

„Any uncertainty regarding meaning has a detrimental effect on the pupil’s ability to imitate and mimic spoken FL sentences“
(Dodson 1967, S. 10)

Die Muttersprache aber ist das schmiegsamste, biegsamste Mittel, um den Text in die Lebenswelt der Schüler hineinzuholen.

Schriftgestütztes Hören

Zur Sandwich-Technik gehört auch das schriftgestützte Hören. Die Zuhilfenahme des gedruckten Textes erleichtert den Schülern das Einstudieren des Di-



alogs. Das muss allerdings auf richtige Weise geschehen. Schriftinterferenzen sind dabei nicht ganz zu vermeiden, aber die Vorteile überwiegen die Nachteile, wenn es richtig gemacht wird und die Schüler nicht ablesen, sondern zwischendurch mitlesen.

- ▶ Die Schüler wissen, dass die Schrift zu Aussprachefehlern verführt. Das muss ihnen an einleuchtenden Beispielen wie ‚know‘ gezeigt werden.
- ▶ Die Schüler schauen und hören auf den vorsprechenden Lehrer: The spoken stimulus is the prime stimulus! Sie richten sich nach dem Hörbild.
- ▶ Alle Schüler sprechen den Satz still nach (s. o.), mit Blick auf den Lehrer, nicht auf die Schrift.
- ▶ Wenn aufgefordert, sprechen sie den Satz laut nach mit Blick auf den Lehrer, nicht auf die Schrift.
- ▶ Zwischendurch (wenn andere sprechen), vergewissern sie sich am Schriftbild, sooft sie wollen. Sie sehen den fremden Text, hören ihn aber noch innerlich.
- ▶ Bei Satzabbruch während des Nachsprechens – ihr Gedächtnis lässt sie im Stich – dürfen sie schnell auf den Text schauen (Das tun sie dann ganz von selbst!). Wenn sie später beim Proben und Spielen des Dialogs stecken bleiben, genügt ebenso ein kurzer Blick auf den Text, und sie können sich meist die ganze Zeile phonetisch richtig ins Gedächtnis zurückrufen.

Interferenzen kommen also vor, aber die Kosten-Nutzen Bilanz ist insgesamt positiv. Dass das Schriftbild auf die oben gezeigte Weise beim Nachsprechen mehr hilft als stört, ist längst nachgewiesen. Vier Hauptgründe seien angeführt:

(1) Die Klänge verwehen, die Schrift bleibt bestehen. Mit dem Hörbild im Kopf kann der Schüler sich vergewissern.

(2) Die Aufteilung in Wörter statt nahtloser Übergänge der Klänge stützt das Verstehen. Jede Schrift ist schon Sprachanalyse.

(3) Die Wörter werden zwar anders geschrieben, als es der Schüler erwartet. Aber viele Regelmäßigkeiten werden schnell erfasst und man ver hört sich nicht mehr so schnell. Steht da z. B. ein <th>, darf man keinen deutschen Ersatzlaut produzieren.

(4) Stummes Lesen ist wesentlich schneller als Hören:

“The meaning of a spoken word is accessed by a listener’s brain in about a fifth of a second, before the speaker has finished pronouncing it. The meaning of a printed word is registered even more quickly, in about an eighth of a second.”

(Pinker 2000, S. 3)

Wie geht’s weiter? Schule spielen.

Natürlich genügt ein erster Textdurchgang meistens nicht. Der Text kann noch mehrfach auf andere Weise abgerufen werden, etwa in der Weise der *Read-and-look-up* Technik. Die auf die Erstdarbietung folgenden Schritte sind ausführlich bei Butzkamm (2004, S. 228ff.) dargestellt. Am Ende steht jedenfalls das freie Spielen (ohne Text!) vor der Klasse. Das ist unabdingbar und darf nie ausgelassen werden. Beim Vorspielen des Dialogs wird dieser mittels OHP an die Wand projiziert, sodass die Akteure bei Hängern schnell nachschauen können.

Empirische Arbeiten zum szenischen und bewegungsgestützten Lernen machen den Behaltengewinn deutlich (Schiffler 2002; Sambanis/Speck 2010). Unser Vorgehen ist zwar nicht mit dem bewegungsbegleitenden Vokabellernen identisch, betont jedoch ebenfalls das Körperlernen, wie Schiffler

es nennt. Bleibt noch hinzuzufügen, dass jetzt der Moment gekommen ist, wo die Schüler nicht nur ihren Bewegungsdrang, sondern auch ihre Fantasie voll ausleben können. Der Text ist (zunächst) vorgeschrieben, aber wie sie ihn spielen und wie sie sich dabei einbringen, das ist ganz ihre Sache. Sie haben dabei das Gefühl, es aus eigener Kraft geschafft zu haben, sind stolz auf ihre Leistung und auch dankbar für die Chance, die sie bekommen haben – vgl. das von Spitzer (2010, S. 165ff.) so hervorgehobene Gefühl der Selbstwirksamkeit.

Die fremde Sprache wird nach und nach zur Gebrauchssprache des Unterrichts, wenn wir immer mehr *classroom phrases* in Dialoge einstreuen und dann einüben und spielen lassen. So kann man im obigen Dialog die Schülerfrage: „How do you pronounce this word?“ durch „What’s the meaning of this word?“ ersetzen und auch die Schüler andere Fragen vorschlagen lassen. In kleinen Stücken wird also Unterricht erst einmal gespielt und inszeniert. Wenn es dann zu „Echtsituationen“ kommt, akzeptiert der Lehrer Muttersprachliches aus Schülermund wie: „Was bedeutet das denn?“ oder „Wie spricht man das aus?“ einfach nicht mehr. Hier muss er konsequent bleiben und die Phrasen fremdsprachig einfordern.

Schluss

Ich habe es immer wieder erlebt und in Wort und Bild dokumentiert (Siebold 2004), mit welcher Lust und Verve Kinder kleine Stückchen vorspielten, die mit ihnen auf diese Weise, also mit Muttersprache, Körpersprache und Schriftbild eingeübt wurden. Eine positive Langzeitwirkung des bilingualen Vorgehens ergibt sich außerdem durch die Tatsache, dass man bei der Textauswahl größere Freiheit in Bezug auf

Wortschatz und Grammatik hat. Authentische, gehaltvolle und ästhetisch ansprechende Texte lassen sich früher einsetzen.

Muttersprache und Fremdsprache, beide auf natürliche Weise mit Körpersprache verbunden, gehen eine machtvolle Allianz ein. Fortgeschrittene können sich die meiste Zeit allein in der Fremdsprache bewegen. Anfängern muss man helfen, die wuchernde Fülle und schillernde Vielfalt einer natürlich erworbenen, in Fleisch und Blut übergegangenen Sprache auszureizen, um mit den Verrücktheiten einer fremden zurechtzukommen.

Bibliografie

- Butzkamm, Wolfgang. (2004/2007): *Lust zum Lehren, Lust zum Lernen. Eine neue Methodik für den Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Francke
- Butzkamm, Wolfgang/Caldwell, John A. W. (2009): *The bilingual reform. A paradigm shift in foreign language teaching*. Tübingen: Narr.
- Dodson, C.J. (1967): *Language teaching and the bilingual method*. London: Pitman
- Gopnik, Alison et al. (2001): *The scientist in the crib. What early learning tells us about the mind*. New York: Perennial
- Levelt, W.J.M. (1989): *Speaking. From intention to articulation*. Cambridge (Ma.): MIT Press
- McGurk, H./MacDonald, J. (1976): „Hearing lips and seeing voices“. In: *Nature* 264/1976, S. 746-748
- Pinker, Steven. (1997): *How the mind works*. New York: W. W. Norton
- Pinker, Steven. (2000): *Words and rules. The ingredients of language*. London: Phoenix
- Sambanis, Michaela/Speck, Alexandra. (2010): Lernen in Bewegung: Effekte bewegungsgestützter Wortschatzarbeit auf der Primarstufe. In: *französisch heute*, 41, S. 111–115
- Schiffler, Ludger. (2002): *Fremdsprachen effektiver lehren und lernen. Beide Gehirnhälften aktivieren*. Donauwörth: Auer
- Siebold, Jörg (Hg.) (2004): *Let’s talk. Lehrtechniken*. Berlin: Cornelsen
- Spitzer, Manfred. (2010): *Medizin für die Bildung. Ein Weg aus der Krise*. Heidelberg: Spektrum.