

*Unterricht war schön. Es war schwer, das Professor war hatts
englisch gesprochen.*

WOLFGANG BUTZKAMM

Lust zum Lehren, Lust zum Lernen

*Interiort war nach
Küchisch ~~ge~~ ge*

*es war anders als sonst viel besser
hat gelernt diebewungen*

*Ja, es war anders und ungewohnt.
Es war ^{interessant} weil der Lehrer
sensationell zu unsaunen.
Ich finde ^{was} der Unterricht
beste am Unterricht war das wir die Geschichte
vielt haben.*

nicht war frei

Fremdsprachen von Anfang an
anders unterrichten

3. Auflage

francke |
VERLAG



Lust zum Lehren, Lust zum Lernen

*Für Helmut Heuer †,
der mir zur richtigen Zeit die richtige Aufgabe stellte.*

Wolfgang Butzkamm

Lust zum Lehren, Lust zum Lernen

Fremdsprachen von Anfang an
anders unterrichten

3., komplett überarbeitete Auflage

francke |
VERLAG

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.dnb.de> abrufbar.

Ergänzende Texte und Videomaterial zum Buch sind unter <http://www.lustzumlehren.francke.de/> sowie unter <http://www.fremdsprachendidaktik.rwth-aachen.de/Ww/publications.html> oder <http://www.fremdsprachendidaktik.de> verfügbar.

- 3., komplett überarbeitete Auflage 2012
- 2., durchgesehene und verbesserte Auflage 2007
- 1. Auflage 2004

© 2012 · Narr Francke Attempto Verlag GmbH + Co. KG
Dischingerweg 5 · D-72070 Tübingen

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Gedruckt auf säurefreiem und alterungsbeständigem Werkdruckpapier.

Internet: <http://www.francke.de>

E-Mail: info@francke.de

Satz: Informationsdesign D. Fratzke, Kirchentellinsfurt

Printed in the EU

ISBN 978-3-7720-8447-8

*Alles Gescheite ist schon gedacht worden, man muss nur versuchen,
es noch einmal zu denken.*

(Johann Wolfgang Goethe)

Inhalt

Vorwort	XV
Aus dem Vorwort zur zweiten Auflage	XVII
Danksagung	XVIII

Vorweg

1 <i>Ein positives Arbeitsklima schaffen</i>	3
‘Liebende Kommunikation’	3
Emotionale Grundbedürfnisse	5
Könnenserlebnisse und Selbstachtung	6
Frustration	9
Geborgenheit vs. Angst	9
Sprechhemmungen	11
Enthemmung: Crazy English	14
Die Macht der Affekte: Mutismus	16
Die fröhliche Klasse	17
Der fröhliche Lehrer	19
Räume und der Sinn für das Schöne	21
Freundlichkeit, Fairness und Strenge	22
Frühe Wertprägungen: Interesse am Weltbesten	25
2 <i>Gemeinsam lernen – miteinander, voneinander, füreinander</i> ...	29
Die Klasse als Kommunikationsgemeinschaft	29
Lehrer und Schüler	30
Die Unpersönlichkeit der Amtsperson	30
Die Unpersönlichkeit der Ideologie	31
Moderne Distanzlosigkeit	32
Lehrerrollen	33
Schüler und Mitschüler	34
Wessen Sprache? Eltern gegen Altersgenossen	34
Auf wen hören Jugendliche?	37
Eine soziobiologische Erklärung	39
Wie werden Schüler zu Verbündeten des Lernens?	40

Hauptteil

<i>3 In und mit Sprachen leben</i>	49
Die Sprache leben und lieben	49
Lehrers Wanderjahre	50
Reisefieber	51
Die Schule als Lebensraum	52
Die funktionale Fremdsprachigkeit des Unterrichts	54
Fremdsprachige Unterrichtsführung: Sandwich-Technik und Doppelpass.	56
Ungewollte Nebenwirkungen einer unaufgeklärten Einsprachigkeit . .	58
Sprache als Nebenerwerb: Sachlernen in der Fremdsprache.	62
Der doppelte Fokus	63
Tipps zur Fehlerkorrektur.	67
Richtig üben – lebendig kommunizieren: Analysen	70
Alarm: Mitteilungsbezogenheit findet nicht statt!	73
Prüfliste: wie kommunikativ ist mein Unterricht?	73
Praxisvorschläge.	75
Reden im Gehen, Reden im Stehen.	75
Bei der Arbeit reden	76
Gespräche leiten: Lernen durch Lehren	77
Vortragen: Unterricht als Redewerkstatt	78
Jugend debattiert	80
Spontanreaktionen und der fruchtbare Moment	82
 <i>4 Zweifach verstehen: die Grundbedingung des Spracherwerbs</i> . .	 87
Verstehen, wie's gemeint ist: das Verständigungsproblem	87
Verstehen, wie's gesagt ist: das Analyseproblem	87
Kinder knacken den Kode: 1) Mutterspracherwerb.	90
Kinder knacken den Kode: 2) Natürlicher Zweitspracherwerb	93
Kinder knacken den Kode: 3) Unterricht	95
Doppelverstehen und die Output-Hypothese	97
Doppelverstehen: von der Spätantike bis heute	99
Warum auch altmodische Methoden effektiv sein können	102
Zweisprachige Textdarstellung in Selbstlernkursen.	104
 <i>5 Natürliche Künstlichkeit</i>	 109
Erwerbskontexte.	109
Die Lernbarkeit der Sprache: Mustererkennung	110
Die Masse macht's	112
Weitere Handikaps des Unterrichts.	113

Kompensation: die Muttersprache als Sprachmutter	115
Dreizehn Thesen: giving or guessing?	120
Natürliche Zweisprachigkeit	133
Fazit: eine Selbstverständlichkeit zurückgewinnen.	135
<i>6 Richtig anfangen: Sprache inszenieren</i>	<i>139</i>
No Murks, please	139
Streiflichter einer verpfuschten Praxis.	140
Fremdsprachen werden anfangs falsch unterrichtet.	143
Dialogarbeit: wissenschaftliche Vorgaben	145
Erprobt und bewährt	148
Dialoge einstudieren/vorspielen – <u>umschreiben</u> – vorspielen.	148
Die Sandwich-Technik.	150
Leises Mitsprechen: Multiplikationseffekt.	151
Hörmerkspanne und backward build up.	151
Die Mittlechnik.	152
Bilder als Stütze	155
Übersetzung: Idiomatik plus Brückendeutsch.	155
Weitere Textdurchgänge: Festigung, Prinzip des Verweilens	156
Zielschritte: All the class a stage	159
Fundamentum, Additum und der Kampf gegen das Vergessen	161
Dialoge schreibend variieren, inszenieren, nachbesprechen	162
Dialoge improvisieren	167
Weiterentwicklungen.	169
Schule der Geläufigkeit: Sprechstücke rhythmisieren und skandieren	170
Rekonstruieren und rezitieren: Wegnahme-Techniken.	174
Nachüberlegungen.	176
Hören und Nachsprechen als Grundform des Übens	176
Üben geht in Etappen	177
Kunstfehler vermeiden	178
Verfügbarkeitsstufen	179
Der Wille zur Meisterschaft	180
<i>7 Richtig anfangen: singen, spielen, sich bewegen</i>	<i>185</i>
Sprache und Musik	185
Lieder	185
Songs, Musicals und Liedermacher	192
Tanz- und Spiellieder	196
Sprache und Bewegung	198
Entspannende Verstehensspiele für Anfänger.	199
Kommandierspiele: kein Sitzenbleiben!	205

Gymnastik im Klassenzimmer	208
Texte darstellen	209
Laufdiktat	211
Wörter zu Sätzen, Sätze zu Texten platzieren (Mingles)	212
Sprache und Spiel	213
Spielerischer Wettstreit	213
Gesellschaftsspiele: Rätselgeschichten	215
Gesellschaftsspiele: Dilemmas	217
8 Richtig anfangen: Input maximieren	221
<i>Classroom pidgin</i> als Input?	221
Vorschläge fürs Hören und Lesen	222
1) Fremdsprachige Unterrichtsführung	222
2) Sandwich-Stories	223
3) Vorlesen, Erzähllesen und Erzählen	226
4) Fantasiereisen zur Entspannung	228
5) Geschichten erzählen und fälschen	229
6) Bilder beschreiben: Stimmt das?	230
7) Hörtexte mit Aufgaben	230
8) Lese- und Hörecken	232
9) Häusliche Lektüre: Endlich allein!	232
9 Richtig üben: das generative Prinzip	237
Vorbemerkung	237
Lob der Grammatik	237
Das generative Prinzip beim natürlichen Spracherwerb	239
Der lange Weg zum effektiven Üben	241
Analogiebildung und die unendliche Satzvermehrung	244
Grammatik – Fortsetzung des Lexikons mit anderen Mitteln	246
Satzvariationen als Sinnvariationen	247
Praxis: bilinguale halbkommunikative Strukturübungen	249
Übungsverlauf und kommunikative Dynamik	249
Beispiele für die Grundschule	252
Pour toi, je ferais n'importe quoi!	255
On prend un taxi?	257
Present progressive	259
Methodische Varianten	261
Varianten für lernschwache Klassen	263
Isolierte Einzelsätze?	265
Bilinguale Wiederholungsgrammatik	267
Die Vorteile bilingualen Übens	268

To transfer or not to transfer – that is the question	270
Wenn man das generative Prinzip ignoriert	271
<i>Exkurs: Grammatik knapp und verständlich erklären</i>	<i>277</i>
Wissen ist gut, Können ist besser	277
Grammatik – die Katastrophe im Klassenzimmer	278
questions	278
modals	278
if-clauses	279
past tense	280
verb inflections	281
Grammatik als Zeitverschwendung	282
Regeln und grammatische Analyse: contra	283
Regeln und grammatische Analyse: pro	285
Grammatische Progression: Revolution im Klassenzimmer	288
Grammatischer Minimalismus	289
Exempel sind stille Regeln	291
Philosophische Grammatik	293
<i>10 Bilinguale Praxis im Detail.</i>	<i>295</i>
Gibt es didaktisch brauchbare Übersetzungsäquivalente?	295
Wirkungsgleichheit: die übersehene pragmatische Dimension	299
Mitteilungsäquivalente klären grammatische Funktionen	302
Muttersprachliche Spiegelungen klären grammatische Formen	305
1) Syntax	305
2) Wortbildung	311
3) Idiomatik	311
Muttersprachliche Verfremdung als Aussprache- und Schreibhelfer	313
Fachbegriffe von der Muttersprache her klären	313
Das Mitlernprinzip: 1) mehrsprachige Vernetzung	315
Das Mitlernprinzip: 2) Wortgeschichten	317
Das Mitlernprinzip: 3) Gebrauchsfertige Gleichungen (lexico-grammar)	320
Parallelübersetzungen der Lektionstexte	321
Vokabellernen	322
Das zweisprachige Wörterbuch	324
Idiomatik, Kollokationen und die Pflege der Muttersprache	325
Den Texten ihre Ausdrucksmittel ablernen: partielle Rückübersetzung	327
Klassenarbeiten: bilingual, kontextuell, einfach korrigierbar	328
Abiturspeak? Redemittel müssen eingeübt werden.	329

Wortspuren	330
Ideen und Ausdrücke sammeln	332
Wegüben hartnäckiger Interferenzen	333
Zweisprachige Textausgaben: der Weg zum selbständigen Lesen	335
Sprachliche Arbeitsteilung	336
Mischtexte	338
Shadowing mit Audioversionen	339
Bilingual mit DVDs	340
Dolmetschübungen und Tandems	341
Übersetzen und Sprachmitteln	342
Vorschläge für multilinguale Klassen	347
Vom Bundesgenossen zum Erbfeind – und wieder zurück	350
<i>11 Der Sprachumsatz muss stimmen!</i>	357
Der Zeitfaktor und die Methodenfrage	357
Der Schneeballeffekt	358
Grammatik braucht reichhaltige Sprachkontakte	359
Frühbeginn: falsche Versprechungen	360
Durchkomponierte, randvolle Stunden	361
Alle Schüler aktivierende Übungen mit hohem Sprachumsatz	363
Buzz reading als Aufwärmübung	363
Lesen-und-Aufblicken als zentrale Arbeitstechnik	364
Lesetraining in Partnerarbeit	367
Gestaltendes Lesen mit verteilten Rollen	368
Deklamieren	369
Partner trainieren Witze und Anekdoten	370
Partner rekonstruieren Texte nach Notizen (dictogloss)	371
Partner sortieren ein Geschichten-Mix (two stories in one)	372
Texte diktieren	374
Sätze behalten, Wörter zählen	376
<i>12 Von und mit Texten lernen</i>	379
Lehrziel literarische Analyse?	379
Vom Leichtlesen und Viellesen zum kritischen Lesen	380
Lehrwerke – je bunter, desto besser?	382
Die Kunst des Fragens	384
Textarbeit mit doppeltem Fokus	388
1) Einordnen von Satzteilen und Teilsätzen	388
2) Halbierte Zitate (quotations in halves)	389
3) Fließtexte segmentieren	390
4) Textparaphrasen	390

Kreatives Schreiben	391
1) Satzanfänge als Schreibimpulse.	391
2) Fünfzeiler	392
3) Minisagas	393
4) Zwischen Anfang und Ende	393
5) Lernbiografien	395
6) Schulfach Glück?	396
Grenzen des bloß Methodischen	397
<i>Epilog</i>	399
Die Theorie in dreizehn Leitsätzen	399
<i>Literaturverzeichnis</i>	401
<i>Register</i>	425

Vorwort

Fremdsprachen anders unterrichten – ist das nicht eine Anmaßung? Ist nicht der bilinguale Sachfachunterricht eine echte Erfolgsstory? Ist der Unterricht nicht schon längst bunt und vielseitig genug geworden? Ist der Unterricht nicht medientechnisch immer auf der Höhe der Zeit geblieben? (*Oops*, das Sprachlabor ...) Sind nicht viele Anregungen aus der humanistischen Psychologie inzwischen Teil des Hauptstroms? Ist der Unterricht nicht in Bewegung gekommen, im wahrsten Sinne des Wortes? Aerobics, Entspannungsübungen, Projektstage, Fantasiereisen, Simulationen, Dramapädagogik, Gesellschaftsspiele, Quizshows und Debattierclubs haben Einzug gehalten. Auch Partnerarbeit – für Fremdsprachen enorm wichtig – und “Lernen durch Lehren” sind in den Schulen angekommen. Und noch immer schaffen es Lehrer, ihre Schüler für Shakespeare zu begeistern. Soll das etwa anders werden?

Natürlich nicht. Aber all das bleibt allzu oft Patchwork-Methodik, weil ohne solides psycholinguistisches Fundament. Zentrale Techniken wie das Einstudieren von Dialogen, das Erarbeiten unbekannter Texte, Wortschatz- und Grammatikarbeit sind in ihren psycholinguistischen Grundlagen nur unzureichend geklärt und theoretisch abgesichert. So werden im Kernbereich des Unterrichts Irrtümer fortgeschleppt mit nicht mehr zu übersehenden, verheerenden Folgen für lernschwache und wenig motivierte Schüler, die schnell aufgeben.

Nehmen wir als Vertreter des Mainstreams *Englisch in der Grundschule*, eine Fundgrube für einen facettenreichen, motivierenden Unterricht (Klippel 2000). Aber es heißt da: Die Lehrerin kann “– als letzte Möglichkeit – ins Deutsche übersetzen”. Und: “Übersetzt wird aus der Not, wenn andere Mittel der Bedeutungsvermittlung versagen” (Klippel 2000, 22, 37). Die Muttersprache für den Notfall? Dieses Buch sieht das radikal anders: Die Muttersprache liefert ganz unbestreitbar die kognitiven Grundvoraussetzungen für weiteres Sprachenlernen, sie ist der Boden unter unseren Füßen und in der Praxis auch das biegsamste, schmiegsamste, schnellste und genaueste Mittel der Bedeutungs- und Grammatikvermittlung. Es ist ein Riesenunterschied, ob man etwas als Nothelfer zulässt oder als Kapital ansieht, das man einsetzt und für sich arbeiten lässt. In einem Fall ist es die Ausnahme, im anderen die Regel. Dieses Buch zeigt, um wie viel reicher der Unterricht sein kann, der zweisprachige Arbeitsformen kennt, und um welche Chancen sich Leh-

rer bringen, die solche Arbeitsformen nicht mitverwenden. Ohne muttersprachliche Mithilfe begibt man sich auch der besten Möglichkeit, früh an und mit authentischen Texten zu lernen und das Schreckgespenst der Grammatik zu vertreiben, das so vielen Schülern die Lust an der Sprache verdirbt. Einsprachiger Unterricht, zumal für Anfänger und wie üblich mit wenigen Wochenstunden, ist eine Rücksichtslosigkeit, die sich als Methode ausgibt. Hier gibt dies Buch einer alten, dann unterdrückten, heute neu aufscheinenden Wahrheit eine Stimme. Die eigentliche Anmaßung ist doch die, eine zweitausendjährige bilinguale Lehrtradition zu verwerfen und sprachwissenschaftliche Grundsatzpositionen (Humboldt) außer Acht zu lassen, ohne neue tragfähige Theorie und empirische Absicherung.

Das muss anders werden, und noch etwas: Seit Jahrzehnten setzt die Fremdsprachendidaktik alles auf die Karte der Kommunikation und der Handlungsorientierung. Enorm wichtig, aber man hat darüber aus den Augen verloren, dass unsere Sprachen kombinatorische Systeme sind, die immer neue Kombinationen erzeugen können: ein Wesenszug aller Menschensprachen, im Gegensatz zu Tiersprachen. Dank der Kombinatorik werden uns neue Sätze und damit eben auch neue Ideen nie ausgehen. Wie bei der Muttersprache gilt es hier ein Potential richtig auszureizen, das schon im Sprachlerner steckt. Spracherwerb ist eben auch Strukturwerb. Kurt Lewins Wort, dass nichts so praktisch ist wie eine gute Theorie, erweist sich wieder einmal als zielführend. Das übersehene generative Prinzip der unendlichen Satz- und Gedankenvermehrung (Humboldt) wäre dem allseits akzeptierten kommunikativen Prinzip an die Seite zu stellen. In den meisten Methodiken sucht man es vergebens. Eine Ausnahme ist hier Doff & Klippel (2007).

Und ein Drittes muss anders werden: Für Schüler, die schon lesen und schreiben können, sind neue Texte zugleich mit Schriftbild einzuüben, nach Art des Mitlesverfahrens. Wer Texte ohne Schriftbild einführt, macht es Anfängern schwerer, also falsch. Es gibt – in der Methodik wie in der Medizin – eindeutige Kunstfehler, und die stehen auch noch in den Richtlinien. Demnach soll nämlich das Schriftbild erst dann auftauchen, wenn das neu Eingeführte schon lautrichtig gefestigt ist.

Dies sind die psycholinguistisch grundierten Kernbotschaften, die Quintessenz jahrzehntelanger intensiver Recherchen, die ich in der dritten Auflage noch schärfer konturiert habe. Ihre Beachtung hat weitreichende Folgen. Denn bei gezielter Mithilfe der Muttersprache (oder anderer, schon vorhandener Sprachen) kann uns die fremde Sprache lieb und vertraut werden – ein Effekt, der besonders bei ferner liegenden Sprachen offenkundig wird. Sprachen wie das Chinesische werden aber in unseren Schulen bald mehr Platz bekommen.

Moderne bilinguale Arbeitsformen sind mittlerweile weltweit erfolgreich erprobt und dokumentiert worden und gewinnen immer mehr

Anhänger (Butzkamm & Caldwell 2009). Dies bestärkt mich in der Hoffnung, dass sich meine Leser mit ihnen befreunden und sie – zum Wohle ihrer Schüler – umsetzen können. Da genügen keine flinken Retuschen. Die unaufgeklärte Einsprachigkeit gehört auf den Müllhaufen der Geschichte. Spätestens seit Kuhn (1962) wissen wir ja, dass die Wissenschaften nicht nur Wahrheiten akkumulieren, sondern gelegentlich auch viel Mumpitz, der wieder beiseitegeräumt werden muss. Am Ende müssen in allen Bundesländern die Richtlinien für Fremdsprachen und mit ihnen die Lehrwerke umgeschrieben werden.

“Die Zeit ist reif für eine neue Synthese ... Die bilinguale Revolution findet statt” (aus dem Vorwort zur ersten Auflage).

Aachen, Frühjahr 2012

Wolfgang Butzkamm

Aus dem Vorwort zur zweiten Auflage

Wie sehr kann man sich in den Wissenschaften verrennen! Eine Zeitlang wollte man den Geist aus der Psychologie verbannen. Es wurde wissenschaftlich anstößig, von menschlichen Absichten, Überzeugungen, Wünschen oder Zielen zu reden, obwohl man doch den Menschen überhaupt nicht verstehen kann, ohne sich genau dieses Vokabulars zu bedienen. Dann kam die Wende. “The cognitive counter-revolution brought the mind back into experimental psychology” (George A. Miller 2003).

Eine solche Wende will meine Methodik herbeiführen. Ihr Hauptanliegen ist, den größten Aktivposten des Fremdsprachenschülers, seine Muttersprache, zurück in den Unterricht zu bringen. Damit sind nicht nur Fragen der Bedeutungsvermittlung angesprochen. Vielmehr wirkt die Muttersprache auch in die zentralen Bereiche der Kommunikation, der Grammatik und der Lektürebehandlung hinein. Der Verzicht auf den Lernhebel Muttersprache schadet besonders den Lernschwachen, verschärft vorhandene Intelligenzunterschiede und verstärkt die Ungleichheit. Nicht minder dringlich ist meine Forderung, das generative Prinzip zu einem Eckpfeiler der Methodik zu machen und damit die Quintessenz der Sprache, ihre Zerlegbarkeit und fortwährende Neukombinierbarkeit, einzufangen. Darüber hinaus war es mein Anliegen, die emotionale Einbettung des Lernens zu berücksichtigen und methodische Antworten auf zunehmend schwierige Unterrichtsbedingungen zu finden – Aspekte, die bisher weitgehend vernachlässigt worden sind.

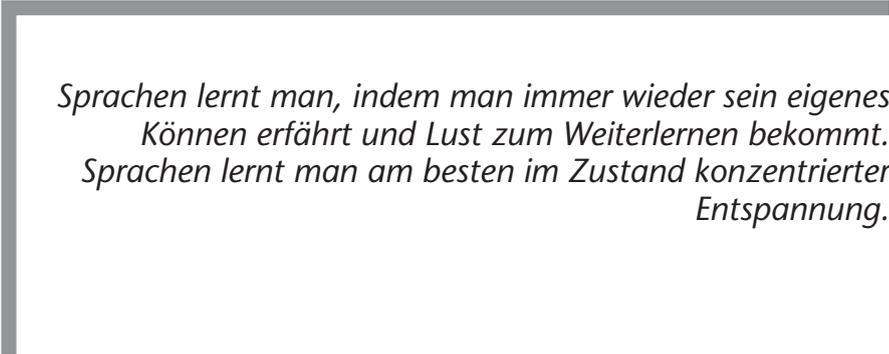
So ist diese “neue” Methodik in der Tat ein Plädoyer für eine neue, eine andere Fremdsprachendidaktik. Mit einem Irrtum schließt man keinen Kompromiss. Man bereinigt ihn.

Danksagung

Dies Buch hat viele Mitautoren, die ich in den ersten beiden Auflagen genannt habe. Sie alle haben dazu beigetragen, dass sich dieses Buch – in einem Maße wie vielleicht keine Methodik zuvor – auf *dokumentierte* Praxis stützen kann.

Meine schönste Quelle über die Schulwirklichkeit heute bilden Praktikumsberichte und mehr als 400 Aufsätze, in denen Aachener Anglistikstudenten unter dem Titel *Myself as a language learner* von ihrer Schulzeit, ihren Familiensprachen und Auslandserfahrungen erzählen. Die mit Initialen gekennzeichneten Zitate sind diesen Arbeiten entnommen. Es sind Geschichten, geschrieben von denen, deren Erinnerungen noch frisch, deren Wunden noch wund sind, deren Freude noch nachklingt. Ergänzt werden Sie durch Email-Zuschriften von Lehrern. Zusammen machen sie dies Buch auch zu einer Entdeckungsreise in die Welt des Fremdsprachenunterrichts an deutschen Schulen. Dafür allen Mithelfern Dank.

Vorweg



*Sprachen lernt man, indem man immer wieder sein eigenes
Können erfährt und Lust zum Weiterlernen bekommt.
Sprachen lernt man am besten im Zustand konzentrierter
Entspannung.*

1 Ein positives Arbeitsklima schaffen

Wir vermögen nur, was wir mögen; wir behalten nur, was uns hält. (*Martin Heidegger*)

‘Liebende Kommunikation’

Wer eine Sache unterrichten will, muss diese erst einmal selbst haben. Sprachkompetenz kommt deshalb vor Methodenkompetenz. Es sind separate Kompetenzen. Eine weitere Voraussetzung für erfolgreiches Unterrichten: Lehrer und Schüler müssen einander vertrauen können, wenn sie von- und miteinander lernen sollen. Wie man als Lehrer Vertrauen schenkt und erwirbt und auf den Einzelnen eingeht, hängt sehr wohl mit Methodenkompetenz zusammen. Dies gilt es vorweg zu klären.

Das Wichtigste im Leben sind tragfähige menschliche Beziehungen. Sie stützen uns, zeigen uns, wo man Schutz findet, und was es heißt sich zu freuen. Sie helfen uns über viele Zumutungen des Lebens hinweg. Nur auf solcher Grundlage können wir das so oft beschworene positive Arbeitsklima schaffen und einander näherkommen. Der vom *Peace Corps* entsandte Peter Hessler lehrt Englisch an einer Lehrerhochschule im Herzen Chinas und will selbst Chinesisch lernen. Er bekommt zwei Chinesischlehrer zugeteilt, die kein Wort Englisch können:

We were all lost, and that failure seemed to be the extent of our relationship. Other Peace Corps volunteers had tutors who spoke English ... they became friends. My tutors didn't seem like real people – it was months before I learned that Teacher Liao was married and that Teacher Kong had a son (Hessler 2006, 68).

Freundlich sein und einander wohlwollen sind die Grundbedingungen für das Lehren und Lernen in der Gemeinschaft. Sie geben uns die emotionale Sicherheit, die wir fürs Lernen brauchen.

What good is a teacher whose skills are brilliant but whose heart is cold? R.

They did not feel accepted by her. They often said that they hated French only because of her. There was not enough family warmth for them to learn the language. J.

He was able to establish a caring relationship with his pupils. Just to be fair and treat everybody the same, might simply conceal indifference. Not so with this teacher. Not only was he absolutely fair, but he knew the pupils' individual strengths and weaknesses and could bring out the best in everyone. I remember him inviting us three times to his home, which proved a full success, like the atmosphere in the classroom. We had dinner and chatted about school – as well as personal matters. A.

Schüler brauchen unsere Zuneigung und Anerkennung. Besonders in den Sprachfächern, wo geglückte Kommunikation alles ist, müssen sich Lehrer und Schüler auch persönlich näherkommen.

Eine Episode aus dem Anfangsunterricht:

In the end, I got it wrong to the point where Mrs H. wanted me to give the meaning of the sentence "Can you see the man?". I interpreted the sentence as "Kennst du diesen Mann?". My classmates laughed, in a subdued manner. I was deeply embarrassed and I hated the teacher for that. I had taken the sound of "see the" for "diesen" and "can" for "kennst". J.

Beachten wir die starke Gefühlsreaktion, die auch anscheinend kleine Pannen auslösen können. Gerade im Sprachunterricht kann die Motivation zum Weiterlernen schnell zusammenbrechen.

Die Familiensprache der Königs ist das Französische. Als René im Gymnasium Französischunterricht bekam und "der Lehrer mit stark hallensisch-sächsischem Tonfall meine französische Aussprache kritisierte, hat mich das dermaßen deprimiert, daß ich von diesem Augenblick an die Schule vernachlässigte" (König 1980, 19). Es ist wohl nicht einfach die Ungerechtigkeit, die ihn zutiefst verstört. Die Kritik an seiner Sprache trifft den Kern seiner Person, und er verschließt sich dem Unterricht. Sprache – ein Sonderfall?

My first French lesson was a complete disaster. Our teacher showed us a picture of a situation in Paris, then said something concerning an item in the picture, with us having to imitate it. I wasn't able to say a single sentence, as we were not allowed to look into our textbook. I got totally lost. It wasn't until the end of that lesson – I had meanwhile started to regret having chosen French as a new subject – that at long last we were told to open our books and to read the sentences. I could immediately grasp the sentence both in terms of pronunciation and meaning, and was finally able to feel some relief. Th.

Kein guter Start. Wir vergessen, wie verwirrend eine fremde Sprache für Anfänger sein kann, wie hilflos wir uns vorkommen und wie verwundbar wir sind, wenn wir nicht verstehen (aber vielleicht andere um uns herum). Genau davon berichten Lehrer, wenn sie einmal die Fronten wechseln und selbst einen Sprachkurs belegen (Barnard 1997).

Wir müssen uns deshalb gelegentlich aussprechen, Missverständnisse ausräumen, die Atmosphäre bereinigen. Hier ist die Muttersprache eine Selbstverständlichkeit – nicht nur in den Anfangsklassen und auch jenseits aller bilingualen Techniken. Der Lehrer muss hier auf seinen kommunikativen Vorsprung in der Fremdsprache verzichten, um mit seinen Schülern auf Augenhöhe zu verhandeln. Hessler (2006, 339f.) kommt erst in ein vertrauensvolles Verhältnis zu seinen Studenten, als er nach einem Jahr gut Chinesisch spricht:

Another critical difference was that now we spoke Chinese ... they were completely different people when they spoke the language. They were much more at ease, and this wasn't just a linguistic issue; it was political as well ... It was a question of comfort, because uncertain topics were more easily handled in their native language.

Mit der Muttersprache, so meint auch Genesee (1987, 182), schaffen wir in unseren Klassen "a sense of well-being and belongingness". "Liebende Kommunikation" (Jaspers) ist möglich und mehr denn je nötig. Sind nicht Schulen – mehr als ihnen lieb ist – zu Fluchtburgen für Schüler aus zerrütteten Familien geworden?

Allerdings: Ein positives Sozialklima allein ist nicht leistungsfördernd (Weinert & Helmke 1997). Arbeitsklima meint mehr: die Verbindung einer freundlichen Atmosphäre, die Sicherheit und Entspannung gewährt, mit einer effizienten Klassenführung, d.h. mit zügiger, ernsthafter Arbeit, die den Aktivitätsfluss aufrechterhält und Leerlauf und Langeweile vermeidet. Der Unterricht ist klar strukturiert, unterschiedliche Techniken wechseln sich ab und sind sinnvoll aufeinander bezogen, die Schüler halten die Regeln ein und sind mit vielen Arbeitsformen vertraut. Der Lehrer ist fair und setzt Lob und Tadel geschickt ein, um die Schüler zu engagiertem Arbeiten zu motivieren. Es gibt eine schöne innere Konsequenz und Verbundenheit aller Unterrichtsgestaltung, die im Ganzen wirkt.

Emotionale Grundbedürfnisse

Gefühle begleiten all unser Tun. Ohne gefühlsmäßige Bewertung dessen, was wir tun, müsste das meiste im Leben schiefgehen. Wir können uns nicht allein auf unsere Rationalität verlassen. Wir brauchen den Kompass der Gefühle. Auch und gerade beim Sprachenlernen. Gefühl und Verstand arbeiten im Team, korrigieren sich gegenseitig, helfen einander aus.

Aufschlüsse über das, was uns beim Sprachenlernen bewegt und antreibt, erhalten wir schon beim Mutterspracherwerb. Wir wissen z.B., "daß der Säugling ganz vergnüglich reagiert, wenn er ein Problem gelöst hat ... Noch intensiver ist es jedoch zu beobachten, wenn der Säugling

etwas durch seine eigene Tätigkeit erreichen kann. In speziellen Versuchen mit viermonatigen Säuglingen konnten wir zeigen, daß stärker als die unbedingten 'Belohnungen' (z.B. die Sättigung des Hungers mit Milch) die inneren Belohnungsmechanismen wirksam sind" (Papousek/Papousek 1979, 198). Später, wenn es zur Sprache kommt, erfährt das Kleinkind zugleich mit dem Gelingen des Sagens und Mitteilens das Gelingen einer menschlichen Beziehung. Babies bauen über das Nachbilden und Nachmachen ein Bindegefühl auf. Sie finden uns so sympathisch wie wir sie und möchten so tun und so sein wie wir. Das ist Nähe, das ist Intimität.

Wäre das nicht relevant? Schon beim Baby nachweisbar und für die Motivation und das Mitmachen der Schüler wichtig sind (1) das Erfahren der eigenen Tüchtigkeit, das sich mit unserem Autonomiestreben verbindet, und (2) unser Bedürfnis nach sozialer Einbindung und Anerkennung.

Könnenserlebnisse und Selbstachtung

Der Mutterspracherwerb ist in erster Linie eine nie abreißende Folge von Könnenserlebnissen. Das ist so selbstverständlich, dass man es glatt übersieht. Reden wir von dem Kinderglück, das da heißt: Ich kann es! Es ist die Mutter, die solche Könnenserlebnisse ermöglicht. Anfangs unterstellt sie gar beim Kind eine Mitteilungsabsicht, die noch gar nicht da ist. Und wenn das Kind sich mitzuteilen beginnt, denkt sie sich so gut in seine Befindlichkeit hinein, dass es zu einem sinnvollen Dialog kommt. Natürlich gehört dazu auch das gelegentliche Scheitern, das Missverstehen. Aber die überwältigende Erfahrung ist doch die Verständigung, die uns immer wieder glückt, so sehr, dass sie gar nicht mehr auffällt.

Aber wo sie nicht selbstverständlich ist, empfinden wir sie als Glück:

I think it was very important for us to see that we had learned something which we could use ourselves. I was extremely happy when I could say sentences in French which a French person could understand well and which were grammatically correct. M.

Das Können ist

eine ursprüngliche, fundamentale und irreduzible Weise des Erlebens ... Dass die Dinge mehr oder weniger mächtig sind, ist wohl das, was uns von ihnen am ehesten angeht, und zwar, weil wir sie – nun im wörtlichen Sinne – 'angehen'. Ausgreifend erfahren wir Widerstand, sei es, daß er gegenwärtig weicht oder dass er uns zurückzwingt. So erfahren wir Macht an der Gegenmacht ... wir erfahren also zugleich uns selbst als könnend und die Wirklichkeit als mächtig. (Bohnenkamp 1975, 83)

Mit all den Etappen des wachsenden Könnens auf vielen Gebieten, beim Laufenlernen, Essenlernen mit dem Löffelchen oder Sprechenlernen, gehen

ja auch der Beifall und die Mitfreude der anderen einher. Sie genießt ein Baby genauso wie wir, nur dass sie uns später in dem Ausmaß nicht mehr zuteil werden. Mit Anerkennung, Beifall und Mitfreude, mit dem Wohlwollen der anderen, wächst dem Kind zugleich Selbstachtung zu. Wir brauchen eine Pädagogik der Selbstachtung, die Aufgaben schafft, die zur Bewältigung herausfordern. "Wenn die Hürden zu hoch sind, wird das Kind verzaugen und sich nichts mehr zutrauen. Auch die *Unterforderung* ist gefährlich, weil nur aus den Erfahrungen des echten Könnens das Zutrauen zur eigenen Kraft sich entwickelt. Nicht bloß nebenher müssen zur Pädagogik der Selbstachtung die Zuwendung und die Mitfreude gehören" (von Krokow 1996, 79).

Welche nachhaltigen Könnenserlebnisse mag es in der relativen Künstlichkeit des Unterrichts geben? Wenn ich spontan sagen kann, was mich bedrängt und auch die Auskunft bekomme, die ich brauche; wenn ich einen schwierigen Gedankengang, der mir wichtig erscheint, vermitteln kann; aber auch schon, wenn ich eine einstudierte Rolle in einem Stück aus dem Effeff spiele. Ich fühle: Das kann ich, das beherrsche ich, dies könnte mir auch im Ernstfall außerhalb der Schule gelingen, etwa auf einem Campingplatz in Holland. Die Leidenschaft des Verstehenwollens, die den guten Schüler auszeichnet, speist sich aus der Tatsache, dass es immer wieder ans Ziel kommt, dass sich die Mühen lohnen:

It made us feel very proud when we finally sang the whole song and got everything right. A.

I once found a passage which I interpreted as "Watching the world by the spy". It made sense, because "spy" could be translated as "kleines Fernrohr". Later, I realised the line in the song was "Watching the whole world pass us by." I liked to compare my written version with the real ones ... I was happy when I got it right. Ch.

He [my teacher] was so good at his job that I actually found, for the first time, that I was competent at something. I enjoyed German and was good at it. (R. Fiennes, Schauspieler)

Es gibt das Glück des Begreifens und Durchschauens ebenso wie das Glück, es richtig hinzukriegen. Man tut immer lieber, was gelingt. Kinder können es partout nicht leiden, wenn man ihre unvollkommene Sprechweise drollig findet, nachahmt und sie auf diese Weise an das Noch-nicht-Gelingen erinnert:

On one holiday I wanted my father to wear his sunglasses and I always told him "Papa zieh Bille an". But when my father answered "Ich zieh jetzt die Bille an", I became angry and said "Bille" once again. I realized that my father pronounced the word the wrong way although I was not able to pronounce it correctly myself. A.

Fehlt das Bewusstsein des Könnens, lassen wir uns auch nicht durch gute Zeugnisnoten täuschen. Eher verachten wir heimlich die Schule, als dass wir uns durch gute Noten suggerieren lassen, wir könnten was.

Aufs Englische sind alle Schüler neugierig. Mit Englisch kann man sie ködern. Aber wie schnell kann der Reiz der fremden Wörter verflogen sein, wenn überzeugende Kompetenzerfahrungen ausbleiben! Eine Fremdsprachenassistentin berichtet von ihrem deutschen Gymnasium:

At the beginning of secondary school a group of grade 5 students who had just entered the Gymnasium were asked to produce a poster in German to say what they were looking forward to in their new school. One of the posters had a caption which read "Endlich kann ich Englisch lernen!!" I took note of the name of the girl who had designed it, and when I met her three months later in the term, I commented that I had seen her poster and how nice it was to find a pupil so interested in English. She made a face and said: "Das stimmt nicht mehr. Wir können ja damit nichts richtiges anfangen. 'Monny the monster' sagt dies, und 'Monny the monster' sagt das." C.

Schulkinder wissen eben schon, wozu Sprache dient und ob sie ihnen ein Stück weit gefügig ist oder nicht. Gelingt es z.B., die Zeilen im Rollenspiel nicht bloß herzusagen, sondern wirklich partnerbezogen zu agieren, Körper und Gemüt mitsprechen zu lassen? Jeder muss nach einer Stunde das Gefühl haben, sich angestrengt und Ergebnisse erzielt zu haben: Ich kann jetzt Vergangenheitsformen bilden und habe in ein paar Sätzen gesagt, was ich letzte Woche gemacht habe; ich konnte der Klasse erklären, was ich in unserem Reiterverein tue; wir haben unseren eigenen Rekord beim Ratespiel gebrochen usw. Solche Könnenserlebnisse müssen wir im Unterricht immer wieder ermöglichen. Motivation stellt sich von selbst ein, wenn wir genau dafür sorgen. Das hat schon ein Neuphilologe aus der Reformzeit gültig ausgedrückt:

Alle Arbeitsfreude ist gebunden an gelingende Tätigkeit. Zu schwere, nicht ganz zu bewältigende Arbeiten oder solche, bei denen man dem Ziele anscheinend nicht näher kommt, rufen Depression hervor. (Bärwald 1899, 61)

Depression? Hören wir diesen zweifelnden, ja verzweifelten Aufschrei des *cancre*, des Versagers: "J'y arriverai pas!", Ich pack's nicht, wie es Daniel Pennac in *Chagrin d'école* so eindrucksvoll schildert. Es ist das Buch eines Fast-Schulversagers, der es schließlich doch noch geschafft hat, selber Lehrer geworden ist, und dann, nach 25 Jahren an der Schule, freier Schriftsteller wurde. Sind nicht die Amokläufe von Schülern Wahnsinnstaten, mit denen zerstörte Selbstachtung wiederhergestellt werden soll?

Frustration

Leerlauf und Langeweile sind's, die Schüler aufmüpfig werden lassen; Könnenserlebnisse aber motivieren zum Weitermachen. Wie muss es für Schüler sein, die das Gefühl haben, die Fremdsprache breche geradezu über sie herein? Kennen wir die Frustration, wenn ständig über unsere Köpfe hinweg geredet wird? Wie ist es, wenn wir einer Sache, die man uns abverlangt, überhaupt nicht gewachsen sind? Wenn wir nicht wegkönnen, sondern uns der Sache immer wieder stellen müssen, weil sie auf dem Stundenplan steht?

Schüler klagen über erhebliche Verständnisschwierigkeiten in fremdsprachlichen Fächern:

We all hated those language lab lessons because they were so frustrating. Most of the time we had to listen to BBC radio news bulletins and then sum them up afterwards either orally or in written form. This was a task that always made us aware of the big gaps in our knowledge and our inability to follow a native speaker talking at normal speed. S.

Keine schlechte Aufgabenstellung, möchte man meinen, und doch bestärkt sie die Schüler nur in ihrer Abwehr, eben weil sie ihnen nur ihr eigenes Ungenügen so drastisch vorführt. Wo das Können ausbleibt, herrscht Frustration. Wie Planungsfehler und konfuse Erklärungen Schüler in ein demotivierendes "handlungsorientiertes" Chaos stürzen, in dem sie versagen müssen, hat Solmecke (1998; 2000) plastisch beschrieben.

Wer von uns erfolgreichen Schulabsolventen kennt denn "la solitude et la honte de l'élève qui ne comprend pas, perdu dans un monde où tous les autres comprennent?" (Pennac 2007, 41)

Anscheinend haben alle anderen verstanden, nur ich nicht: Das spornt nicht an, sondern entmutigt. So muss der Schüleraustausch zur richtigen Zeit kommen und sprachlich gut vorbereitet sein. Folgende Erfahrung mit dem Frankreichaustausch ist beileibe kein Einzelfall:

With only one and a half years of French behind me I couldn't say a single sentence. I eventually became fed up with that language. Th.

Nichtkönnen schlägt leicht in ein widerspenstiges Nichtwollen um.

Geborgenheit vs. Angst

Anfangs gibt es kein Zuviel an Bemutterung. Das Kleinkind braucht Nestwärme. Erst die Geborgenheit und Bindungssicherheit befreien das Kind und machen es offen zur Welt und zur Sprache hin. Darauf hat Jean Petit bei der Einrichtung bilingualer Kindergärten unentwegt hingewiesen.

Für ihn war die Nestwärme – *la chaleur du nid* – *conditio sine qua non* für eine gute Entwicklung im Kindesalter, besonders aber beim Zweitspracherwerb.¹

Ausreichende emotionale und sprachliche Zuwendung ist für den Spracherwerb jedes Kindes eine entscheidende Voraussetzung ... Fehlt die entsprechende emotionale und sprachliche Zuwendung eines Eltern-teils, bleibt dessen Sprache in der kindlichen Sprache zurück oder verkümmert. Umgekehrt spiegelt sich eine gefühlsmäßig stärkere Beziehung des Kindes zu einem Elternteil in der verstärkten Übernahme seiner Sprache wieder. (Bogdain 1989, 240)

Bedenken wir aber auch, dass Sprache allein und an sich kein starker Tröster ist. Sprache eignet sich ja bestens zu einer völlig kalten Vermittlung von Information – man denke etwa an Gesetzesparagrafen. Zuspruch ist gut, aber die Mutter muss das Kind in den Arm nehmen. Im Sprachunterricht können wir gemeinsam singen und tanzen, um die Bindungen in der Gruppe zu stärken.

Geborgenheit befreit, Angst aber macht dumm. Es gibt eine angstbedingte Denkhemmung. Unser Erkundungstrieb, unsere Neugier, unsere Lust am Denken leiten sich von unserem Spieltrieb ab, der aber bei Gefahr im Verzuge sofort abgeschaltet wird. Daher die kopflose Flucht, daher die geringe Durchsetzungsfähigkeit des Verstandes, wenn's brenzlich wird – so der Verhaltensforscher Hassenstein (1988) in dem Kapitel "Fehlleistungen des Denkens durch Aufregung und Angst". Angst engt ein, wie das Wort schon sagt; wir fahren uns fest.

Angst kann höchstens einen kurzen Augenblickserfolg bewirken, aber das mit Angst Gelernte wird bald verdrängt und erzeugt einen Widerwillen gegen das ganze Gebiet oder sogar Fach. (Caselmann 1975, 154)

My first year of French was full of fear. I remember sitting in class and silently praying that my name wouldn't be called out. Communicative interludes were unthinkable since the climate in class came close to that of Northern Siberia in winter time. C.

During the lessons we were sometimes paralyzed with fear and it was often that somebody burst out into tears because they couldn't stand his sarcasm. When he wanted a pupil to present his homework, for instance, he asked with a malicious voice: "Any volunteers?", and then he called somebody who did not expect it could be his turn ... for us it was torture. I always associated the word "volunteer" with a very unlucky person, without knowing what it really meant. B.

Wenn wir kein Vertrauen zueinander haben, bleiben wir immer auf der Hut und in der Defensive. Misstrauen kann leicht in Angst umschlagen. Zum Vertrauen gehört auch das Selbstvertrauen, das durch Könnenserlebnisse

gefestigt und durch Kritik geschwächt wird. Deshalb das richtige Üben, das echte Könnenserlebnisse gewährt. Deshalb auch keine Kritik, die an die Substanz geht:

Man darf nur Symptome kritisieren, niemals Existenzielles. Das ist nutzlos und schädlich. Der Erzieher muß dem Kritisierten überlassen, selbst von den Symptomen auf deren Grund zu schließen. (Bohnenkamp 1975, 274)

Auch Ärger und Wut machen dümmer – allbekannte Gemeinplätze, an die aber erinnert werden darf.

Sprechhemmungen

Wie wichtig entspannte Sprachaufnahme ist, zeigt die Tatsache, dass bei starkem Ärger, Zorn und Verdruss eine saubere Artikulation unmöglich wird. Wir verlieren die Beherrschung und zeigen es, indem wir uns verhaspeln, die Wörter verschlucken, die Tonlage verzerren:

When arguing or as soon as I got excited I found that my language capabilities just vanished. Afterwards I would always remember the proper expression, but in a given situation it was often very difficult to be as precise as in the mother tongue. C.

Unter emotionalem Druck zerfällt die Sprache. Wenn die Angst neben dir in der Bank sitzt, die Angst vor dem Versagen, dem Nichtbegreifen oder auch vor dem Spott der Kameraden, lässt sich schlecht lernen. Wer sich abgelehnt fühlt, der neigt zu impulsivem Verhalten und wird in seinem analytischen Denken erheblich behindert.²

One permanently got the feeling that she didn't really like you, which had a bad effect on our learning. This personal insecurity leads to an insecure attitude towards the language as well. C.

When I like the person who is supposed to teach me, it is no problem for me to learn whatever I am supposed to learn. If I don't get along with that person, I seem to be taking things personally, take corrections or negative statements of any kind as an expression of them disliking me and project these negative feelings on the subject – which spoils the fun and makes learning very hard. C.

Melanie ist ein paar Jahre lang in Saudi-Arabien zur Schule gegangen und fühlt sich bei ihrer Rückkehr nach Deutschland anfangs nicht sehr wohl. Auch im Englischunterricht geht anfangs etwas schief, obwohl die Nachfragen des Lehrers gewiss freundlich gemeint sind. Aber er muss wissen, wie schnell manchmal der Mut aufgebraucht ist, wenn man sich "öffentlich" äußern soll: