



<https://bulletin.vals-asla.ch> · e-ISSN: 2813-7973 · p-ISSN: 1023-2044

Butzkamm, W. (1996). Fremdsprachenunterricht auf wissenschaftlicher Grundlage. *Bulletin suisse de linguistique appliquée*, 63, 75-93. <https://doi.org/10.5169/seals-978181>

Dieser Artikel ist unter der *Creative Commons Attribution 4.0 International* Lizenz veröffentlicht (CC BY):
<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0>



© Wolfgang Butzkamm, 1996

Fremdsprachenunterricht auf wissenschaftlicher Grundlage

Wolfgang BUTZKAMM

Abstract

The article is a personal account of the author's ideas that have taken shape in over thirty years of teaching and teacher training. They are based:

- 1) on classroom research and teaching practice;
- 2) on a study of the history of foreign language teaching
- 3) on a comparison of formal instruction and first and second language development in informal situations. It is my belief that there are universal principles at work in language acquisition.

This article deals with affective factors, learner autonomy, and the role of L1 in acquiring a foreign language. Reflecting on HUMBOLDT's principle of "making infinite use of finite means", the author presents a practical example of bilingual pattern practice intended to bridge the gap from isolated sentences to communication.

1. Was bedeutet "Wissenschaftliche Grundlage" ?

1. Aussagen über die Wirksamkeit von Lehrtechniken sollten, so weit möglich, aufgrund systematischer Beobachtung und statistisch kontrollierter Unterrichtsexperimente erfolgen. So weit dies noch nicht erfolgt ist, sollte doch jeder Publikation die Überprüfung vor Ort - sur le terrain - vorangehen. Wünschenswert ist die eigene Erprobung - gemäss dem Wort HERBARTS, dass jeder nur erfährt, was er versucht. Oder - um einen volkstümlichen Fussballtrainer zu Wort kommen zu lassen: "Grau ist alle Theorie - massgebend ist auf'm Platz." Die Praxis, die sich nie auf eine Disziplin einengen lässt, sondern immer das Ganze bedeutet, verhindert, dass man sich zu sehr in eine Idee verrennt und Modetorheiten nachjagt.

2. Wir können es uns auch nicht leisten, auf eine etwa zweitausendjährige dokumentierte Geschichte des Fremdsprachenunterrichts zu verzichten. Die Erfindungen didaktisch-methodischer Kunst durch die Jahrhunderte hindurch bedeuten einen reichen Schatz von Erfahrungen, aus dem wir schöpfen können. Fremdsprachendidaktik als Wissenschaft muss historisch vorgehen, um den Fortschritt sichtbar zu machen. "Wir alle haben unsere Vorgänger. Hätten wir sie nicht, es spräche gegen uns." (Viktor FRANKL). Allein die historische Perspektive z.B. legt uns nahe, dass die direkte Methode und die platte Plausibilität des Prinzips der Einsprachigkeit nur Episode bleiben wird. Man wird sich in Zukunft die reichhaltigen Erfahrungen unserer Vorläufer mit der Muttersprache als Lernhilfe wieder mehr zunutze machen. Von CHESTERTON stammt das Wort: "Wir müssen der tiefsten und verkanntesten aller Klassen, unseren Vorfahren, wieder

Stimmrecht einräumen. Wir fordern Demokratie für die Toten. Tradition lehnt es ab, der anmassenden Oligarchie zufällig heute Herumlaufender das Feld zu überlassen."

3. Neben die Erfindungen der Geschichte treten heute die Entdeckungen der vergleichenden Methode. Erst im zwanzigsten Jahrhundert ist es möglich geworden, die unterschiedlichsten Erwerbssituationen miteinander zu vergleichen. Denn heute liegen entsprechende Monographien vor, so Studien über den Mutterspracherwerb, über die vielfältigen Formen des natürlichen Zweitspracherwerbs, über den Wiedererwerb von Sprache nach aphasischem Sprachverlust. Der Unterricht ist eine Spracherwerbssituation unter vielen, in sich selbst wieder reichhaltig gegliedert, und alle diese Situationen können sich wechselseitig erhellen. Die Prämisse ist, dass es universale Sprachlernprinzipien gibt, die in allen Situationen wirksam werden, also auch im Unterricht. Es ist daher nicht so, dass die Unterrichtsforscher bloss die Abnehmer von Befunden und Ideen sind, die aus anderen Erwerbssituationen stammen. Sie können zum gemeinsamen Ziel einen eigenen Beitrag leisten. Jedenfalls gilt es, die Tür weit aufzustossen zu einer den menschlichen Sprachanlagen gemässen Methodik. Wer Spracherwerb studiert, hat die Hand am lebendigen Puls der Sprache.

2. Drei Beispiele für die wechselseitige Erhellung der Erwerbssituationen

1. Affektiv ist effektiv ("*Affective teaching is effective teaching.*" Moskowitz)

Man denke an die Gleichgestimmtheit zwischen Mutter und Kind, an die Freude und den Stolz, mit denen Eltern die Entwicklungsschritte ihrer Kinder registrieren. Zweifelt je ein gesundes Kind daran, dass es seine Muttersprache erlernen wird? So müssen wir alles tun, um auch bei Schulkindern und Erwachsenen keine Selbstzweifel und lernhemmende Versagensängste aufkommen zu lassen.

Je jünger sie sind, können Kinder eine zweite Sprache nur von denen lernen, die sie lieben und achten können. Gilt das in einem gewissen Grade nicht auch für uns Erwachsene? Lehrer und Schüler müssen gemeinsam einen *modus vivendi* finden, eine Gelassenheit und Entspanntheit des Umgangs miteinander. Wo es innere Sperren gegen einen Lehrer gibt, ist kein gedeihliches Kommunizieren möglich. Sprache will nicht einwurzeln. Manchmal schlägt es einem gar die Sprache, wie aus der Biographie des amerikanischen Schriftstellers Harold BRODKEY ("*Die flüchtige Seele*") hervorgeht. Seine Mutter starb, und der trinkende Vater verkaufte das Kind regelrecht für 350 Dollar an Verwandte, die ihn adoptierten: "Als meine Mutter starb, war ich zwei

Jahre alt. Das Trauma dieses Verlustes war so stark, dass ich nicht mehr das Englisch meiner Mutter sprechen konnte - ich verstummte, sagte zwei Jahre kein Wort mehr. Als ich wieder zu sprechen begann, geschah das in einer ziemlich künstlichen, abstrakten Sprache." (SCHECK 1995).

In der Fremdsprachendidaktik ist das Thema der Affekte von den verschiedensten Seiten aufgegriffen worden. Wir verzeichnen Einflüsse der "humanistischen Psychologie" (MOSKOWITZ 1978), ich erinnere an die Suggestopädie oder an die "affective filter hypothesis" (KRASHEN). Kommunikativer Fremdprachenunterricht ist auf ein entspanntes, angstfreies Lernklima angewiesen.

2. Selbständiges, selbsttätiges Lernen

BRUNER (1983) hat detailgenau dokumentiert, wie Mütter es verstehen, sich jeweils den Fortschritten ihrer Kinder anzupassen und ihnen zunehmend mehr Sprechanteile zu überlassen. Er spricht vom "hand-over principle". Der Drang der Kinder zur Selbständigkeit, dem die Mütter so klug nachgeben, ist natürlich nicht auf das Sprechenlernen beschränkt. Ich erinnere mich, wie meine Tochter über eine Mauerkrone lief, und irgendwann meine helfende Hand mit den Worten fortstieß: Gis leine (= Gisa kann das allein). Das wurde bald eine Standardrede bei ihr. Andere Kinder gebrauchen ähnliche Formeln:

- ... Kann selber! (= selber)
- ... Helber machen!
- ... Nein, ich!
- ... C'n manage.

Das Prinzip der Rollenübergabe ist nun in der Pädagogik als das Prinzip des selbsttätigen Lernens hinlänglich bekannt: *learning by doing*. Man denke auch an die Freinet-Pädagogik (z.B. DIETRICH 1995). Von STEVICK (1976) stammt der Ratschlag: "Teach, then test, then get out of the way." Dieser Zyklus, der mit dem Rückzug des Lehrers endet, sei in jeder Lehrereinheit erneut zu durchlaufen. Auch das Bemühen um das Lernen auf Gegenseitigkeit, im Tandem, gehört hierher.

Heute wird dieser Aspekt gern unter dem Schlagwort "autonomes Lernen" diskutiert. Wenn sie bloss weniger Wind machen wollten und sich nicht einbildeten, sie hätten mit Wortungeheuern wie Lernerzentriertheit eine neue Idee geboren. Keine Spur! Man hat es früher nur schlichter ausgedrückt.

Jedenfalls ist jede Sprachlehrmethode auch daran zu messen, ob und wie sie diesen Rollenwechsel regelmässig einplant und herbeiführt. "Übrigens ist mir alles verhasst, was mich bloss belehrt, ohne meine Tätigkeit zu vermehren oder unmittelbar zu beleben." (GOETHE)

3. Direkt oder indirekt, das ist hier die Frage

Ein drittes Beispiel für die blicköffnende Wirkung der vergleichenden Methode betrifft das Prinzip der Einsprachigkeit, d.h. der reinen Fremdsprachlichkeit des Unterrichts und des Ausschlusses der Muttersprache. Charles SCHWEITZER prägte dafür den Begriff der *méthode directe*, die zunächst von BERLITZ übernommen wurde. Später wurde das Prinzip der Einsprachigkeit zum wichtigsten Grundsatz des Unterrichtens und als solches in Richtlinien der Unterrichtsbehörden verankert.

Heute weiss man aus der Unterrichtsforschung selbst, dass die kalkulierte und genau dosierte Zuhilfenahme der Muttersprache eine entscheidende Lernhilfe darstellt (DODSON 1967). Ebenso weiss man, dass Kinder, die in zweisprachigen Familien aufwachsen, ihre jeweils stärkere Sprache so einsetzen können, dass sie die z.Zt. schwächere Sprache vorantreibt, statt sie zu behindern.

Begnügen wir uns hier mit wenigen Beispielen. Walter F. LEOPOLD (1949) notiert in seinem Tagebuch über seine englisch-deutsch aufwachsende Tochter Hilde: "On the 16th she mentioned a vocabulary item as such for the first time, speaking about a napkin: I say /napent/, you say it in German". Sie will also von ihrem Vater, der ihr einziger deutscher Gesprächspartner ist, wissen, wie ein Wort, das sie vielleicht gerade erst kennengelernt hat, auf Deutsch heisst. "She is now clearly aware of dealing with two languages, although she does not usually name them. Instead she contrasts *I say...* with *you say....* If she wants an English equivalent, she asks *How does Mama say it?*"

Mit 2,4 Jahren macht Jens seinen Bruder Oliver häufig darauf aufmerksam, dass Mama *so* und Papa *so* sagt; z.B. stellt er fest: "Mama sagt 'train' - Papa 'Eisenbahn'."

Oliver (3,7) will mit seiner deutschen Grossmutter telefonieren, um ihr zu erzählen, dass er sich am Finger wehgetan hat. Die Mutter ist dabei, die Telefonnummer zu wählen, als es Oliver einfällt, dass er nur den französischen Ausdruck kennt:

O : Arrête! Comment on dit en allemand 'J'ai mal au doigt?'

M : Mein Finger tut weh.

O : Was ... eh... quoi?

M : Mein Finger tut weh.

O : Ah bon. Mein Finger tut weh. (KIELHÖFER/JONEKEIT 1983)

Wir haben mittlerweile zig Beispiele von anderen zweisprachigen Kindern, die auf ähnliche Weise ihr Vokabular und ihren Ausdrucksschatz erweitern.

Und schliesslich kann man heute mit Fug und Recht sagen, dass das "direkte" Prinzip (Etwa: die Sachen direkt mit der Fremdsprache verbinden, bei Umgehung der Muttersprache) höchst indirekt ist. Richten wir dazu unseren Blick auf das Lernen von - aus unserer Sicht - exotischen Sprachen. Was tun z.B. Missionare und Ethnologen, die in den Urwald gehen? Freuen sie sich nun darauf, endlich mal eine fremde Sprache direkt im täglichen Miteinanderleben zu erwerben, unter Ausschluss der hemmenden Muttersprache? Mitnichten! Noch jeder Missionar hat, soweit dies möglich war, die Eingeborenen-sprache mit Hilfe natürlicher Bilingualer gelernt, die ihnen als Informanten dienten. Ohne sie war der Spracherwerb viel schwieriger, ungewisser, gefährdeter und wohl auch gefährlicher. Die direkte Methode ist weder direkt noch natürlich.

"Selten haben diese Pioniere der Mission ein Wörterbuch oder gar eine Grammatik der Sprache vorgefunden, die zu lernen sie sich entschlossen haben. Oft gibt es tatsächlich nicht einmal ein Alphabet. Man muss sich einfach mit den Menschen zusammensetzen und anfangen, nach Wörtern zu fragen. Dabei weiss man meist nicht einmal, wie man "was heisst das?" sagen soll. Manchmal schlägt man sich wochenlang mit diesem Schlüsselsatz herum. So bleibt nichts übrig, als sich hinzusetzen und die Unterlippe vorzuschieben, um auf diese Weise nach einzelnen Gegenständen zu zeigen, denn in vielen Gebieten der Welt ist das Zeigen mit dem Finger eine unausgesprochen ungehörige und vulgäre Geste." (NIDA 1966, 15)

"Es ist viel leichter, in eine fremde Sprache einzudringen, wenn ein Angehöriger eines Stammes eine Sprache spricht, die auch der Missionar beherrscht. Gibt es jedoch kein einziges gemeinsames Wort, dann kann der Anfang qualvoll schwierig sein. Efrain Alphonse ging zu den Valiente-Indianern in Panama, um bei ihnen zu leben und zu arbeiten. Er kannte nicht ein einziges Wort ihrer Sprache, ebensowenig wie sie seine Sprache verstanden. Er versuchte zunächst, jemand zu finden, der von den Matrosen Pidgin-Englisch oder -Spanisch gelernt hatte. Diese Seeleute fuhren mit ihren kleinen Booten die Küste entlang, um bei den Indianern Kokosnüsse und Bananen gegen bunte

Tücher und glänzenden Schmuck einzutauschen. Doch er fand niemanden, der ihm helfen konnte, die Sprache zu lernen. Ein kleiner Junge nur, mit breitem, entgegenkommendem Grinsen, zeigte sich bereit, dem neuen Lehrer behilflich zu sein. Alphonse hatte nämlich inzwischen eine Schule für die Valientes gegründet. Der Junge brachte ihm eine Kürbisschale mit frischem Wasser von der Quelle, und Alphonse versuchte sofort, mit Gesten und Pidgin-Spanisch seinen Namen herauszubekommen. Doch der Junge antwortete immer nur "Tikonyaka". So rief Alphonse immer "Tikonyaka", wenn der Junge kommen sollte. Bald jedoch stellte er fest, dass die Leute darüber lachten und auch "Tikonyaka" riefen. Erst später entdeckte er die wirkliche Bedeutung von *tikonyaka*. Der Ausdruck bedeutete: "Ich habe keinen Namen." Bei den Valientes haben Kinder oft keine eigenen Namen, sondern sind nur als Kind irgendeines Mannes oder irgendeiner Frau bekannt. Der intelligente Bursche hatte Alphonses Frage sehr wohl verstanden und sie nach bestem Wissen beantwortet. Es gibt, wenn man keine gemeinsame Sprache hat, zur Erhellung komplizierter und fremdartiger Sprachstrukturen nur die Methode, die Bedeutung und den Gebrauch von Wörtern zu erproben. Diese Methode schliesst natürlich Irrtümer nicht aus." (NIDA 1966, 33)

3. Weitere Prinzipien des fremdsprachlichen Unterrichts auf psycholinguistischer Grundlage

1. Wir erwerben Sprache, wenn wir Sprache verstehend aufnehmen. Es bedarf einer kritischen Menge von Sprachkontakten, damit unser Sprachsinn - unsere angeborene Anleitung zum Spracherwerb - optimal ins Spiel kommt.
2. Das grösste Handikap des Unterrichts besteht darin, dass vielen Lernenden nur ein (ausgebildeter) Sprecher in begrenzter Zeit zur Verfügung steht. Um die kritische Menge von Sprachkontakten zu erreichen und jeden einzelnen mit authentischer Sprache zu versorgen, bedarf es ständig neuer Hör- und Lesetexte. Texte vervielfältigen den Lehrer als Sprachquelle und sind unentbehrlich als Artikulationsmodell und Artikulationsanlass.

Damit die Sprachquelle ständig sprudelt:

- a) gilt das Prinzip der funktionalen Fremdsprachigkeit des Unterrichts (keineswegs aber die traditionelle Einsprachigkeit);

Das heisst z.B. dass das Drum und Dran des Unterrichts, alles das, was die Unterrichtsorganisation betrifft und was an täglichen Zwischenfällen zu regeln ist, so schnell wie möglich in der Fremdsprache erledigt werden muss. Dies ist

immer wieder von Fremdsprachendidaktikern gefordert worden, so auch von Françoise CORMON (1992): "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?"

Sie empfiehlt also hier die von mir sogenannte Sandwich-Technik, bei der das muttersprachliche Mitteilungsäquivalent zwischen zwei fremdsprachliche Vorgaben gestellt wird. Auf diese Weise werden beim Nachsprechen Interferenzen vermieden (BUTZKAMM 1980a).

- b) Darüberhinaus gilt es, im Unterricht viele Möglichkeiten zum sinnerfassenden, individuellen (stillen) Lesen zu schaffen. Also: Einrichtung von bequemen Lesecken in den Klassen. Amerikanische Arbeiten zum *sustained silent reading* bestätigen die Wirksamkeit solchen Vorgehens (KRASHEN 1995).

Dabei ist eine Fein-Anpassung an den individuellen Sprachstand weder möglich noch nötig. Wir können gleichsam ungezielte Schrotschüsse abfeuern.

- c) Schliesslich gilt es, alle Gelegenheiten zum Sprachkontakt ausserhalb des Unterrichts zu nützen.
- d) Bilinguale Schulen und Sektionen sind in der Hauptsache darum so erfolgreich, weil sie schlicht mehr Kontaktzeit für die Fremdsprache schaffen.
3. Zugesprochenes und Erlesenes muss sowohl situativ-funktional wie struktural verstanden werden, damit eine sich schrittweise entwickelnde innere Grammatik aufgebaut werden kann. Einerseits müssen wir verstehen, was der Sprecher meint und von uns will. Zugleich müssen wir die formale Struktur des Gesagten durchschauen, d.h. erkennen, wie Handlungs- und Situationsarrangement (das Gemeinte) mit dem sprachlichen Arrangement (der Struktur) übereinstimmt. Erst dies doppelte Verstehen führt - im natürlichen Spracherwerb ebenso wie im Unterricht - zur Bildung produktiver Regeln, die uns befähigen, "von endlichen Mitteln unendlichen Gebrauch" zu machen.

4. Dieses doppelte Verstehen kann im Unterricht zumeist schnell und problemlos durch - auf Wirkungsäquivalenz zielende - muttersprachliche Übersetzung und - auf strukturelle Transparenz zielende muttersprachliche Spiegelung erreicht werden. Der Einsatz der Muttersprache ist so sparsam und gezielt, dass sie zu sinnvollem und intensivem Gebrauch der Fremdsprache führt, statt dieser die Zeit zu stehlen.

4. Das Geheimnis der Satzerzeugung

Diese letzten beiden Punkte bedürfen eingehender Erörterung. Wie kommt der Schüler hinter das Geheimnis der Satzerzeugung? Wie wird ein Satz zum Satzmuster, zum Modell vieler möglicher Sätze? Wie erkennt er eine Fügung als syntaktische Keimzelle, die tausenderlei Frucht bringen kann?

Für diese Fragen habe ich eine methodische Lösung vorgelegt und mit vielen Beispielen aus dem Unterricht belegt (BUTZKAMM 1993). Ich will hier das Problem noch einmal aufrollen und an neuen Beispielen veranschaulichen.

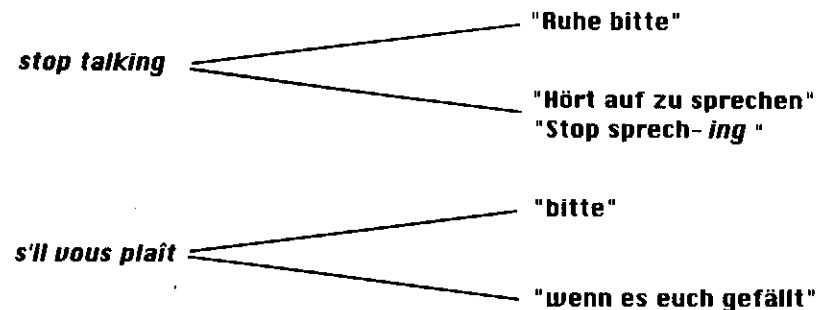
Ich erzähle von einem Unterrichtsbesuch, Anfangsunterricht. Der Lehrer gebrauchte öfter die Formel *stop talking* und erzielte auch den gewünschten Erfolg damit. Die Schüler wurden - vorübergehend - wieder ruhig. Meine Nachfrage in der Pause: "Was heisst das denn, wenn der Lehrer *stop talking* sagt?" ergab Antworten wie "Ruhe bitte", "leise bitte", "Ihr sollt nicht so laut sein" usw.

Die Schüler hatten also trotz des Gleichklangs von *stop* stoppen die Struktur nicht erfasst, zumal der Ausdruck auch nicht angeschrieben worden war. Aber sie verstanden den Ausdruck richtig und hätten ihn ggf. selbst sinnvoll anwenden können.

Aber etwas Entscheidendes fehlt.

Kann jemand, der einige Formeln wie *stop talking* oder *s'il vous plaît* richtig versteht und verwendet, schon Englisch oder Französisch? Ja und nein.

Denn zum Verstehen gehört zweierlei, nicht nur das sinnvolle, zur Situation passende Auffassen, sondern auch das Durchschauen der Struktur. Neben das sinnvolle situationsgerechte Verstehen und Verwenden tritt gleichberechtigt ein Erkennen dessen, wie die Sprache die Grundstruktur unserer menschlichen Wirklichkeit in ihre Ordnung übersetzt. Beides kann problemlos zusammenfallen, aber doch ebenso oft auseinanderbrechen. Beide Verstehensweisen können wir in unserem Beispiel muttersprachlich nachbilden:



Erst das doppelte Verstehen versetzt uns in die Lage, zu Äusserungen, die wir z.T. noch nie gehört haben mögen, zu gelangen: *stop eating/ working/ worrying*; oder: *s'il te plaît; s'il ne te plaît pas; si mon livre vous plaît* etc. d.h. also "von endlichen Mitteln unendlichen Gebrauch machen" (HUMBOLDT, Ausg. 1963, 477).

Schauen wir nun auf den natürlichen Spracherwerb, so scheint mir, dass sich im Zu- und Miteinander, im Hinüber und Herüber zwischen Kleinkind und Eltern, zwischen denen, die die Sprache noch nicht, und denen, die sie schon haben, eben jenes doppelte Verstehen herstellt, auf das es so entscheidend ankommt. Die Begabung zur Sprache in uns, unsere *language-making capacity* (SLOBIN 1973), braucht, so scheint's, klare oder doch halbwegs klare Fälle des Aufeinanderabbildens von Inhalt und Form, die sich vorzüglich im Dialog erzeugen. Beide Partner gehen so aufeinander ein, dass die sprachliche Regelhaftigkeit zum Greifen nah an der Oberfläche liegt: so etwa, dass die Situation vor Augen eindeutig irgendeine Mehrzahl nahelegt, und die Sprache zugleich diese Pluralität deutlich hervorhebt, etwa als Veränderungssignal im Vergleich mit dem noch präsenten Singular. In diesem Sinne ist selbst der Erstspracherwerb, und nicht eben nur der Fremdsprachenunterricht, grammatisch strukturiert. Allerdings wird hier von Anfang an kommuniziert, trotz sprachlicher Stückelung und Dosierung.

Sehen wir uns daraufhin folgendes Gespräch zwischen einem Vater und seiner gut zwei Jahre alten Tochter an, das beim gemeinsamen Betrachten eines Bilderbuchs abläuft:

Gisa: Wurst aufgegessen
 Vater: Ja, der Hund hat die Wurst aufgegessen.
 Und jetzt, was macht der Mann jetzt?
 Gisa: Wiedaholn, Wurst.
 Vater: Ja, der läuft hinter dem Hund her und hat'n Stock in der Hand.
 Was will er denn mit dem Stock machen?
 Gisa: Hauen.
 Vater: Wen will er denn hauen?
 Gisa: Hund.
 Vater: Aha.
 Gisa: Hund hauen.
 Vater: Warum denn?
 Gisa: Mit'm Tock.
 Vater: Warum will er den Hund denn hauen?
 Gisa: Mit'm Tock.
 Vater: Ah so, mit'm Stock. Gut.

Was, wen, womit, warum: diese Ergänzungen und Begleitumstände zur Kernaussage werden im Gespräch abgefragt, tauchen untereinander, in vertikaler Ordnung auf, bevor das Kind in der Lage ist, sie nebeneinander, in syntaktischer Ordnung zu verwenden. (Hier wird die Warum-Frage schlicht übergangen: sie scheint auch in vertikaler Ordnung noch nicht verfügbar.) Die Transparenz der Handlung und Handlungsteile deckt sich mit der im Gespräch hergestellten formalen Transparenz. Diese doppelte Transparenz und damit Spracherwerb überhaupt ist Gemeinschaftsarbeit. Der *output* darf nicht fehlen. Eine reine Input-Hypothese scheitert, weil sie die grammatische Wirkungslosigkeit eines bloss situativen Verstehens verkennt. Daher ist die These vom *comprehensible input* durch die Dialogthese zu ersetzen.

Sprachspiel als Ideenspiel

Was hat dies mit Unterricht zu tun? Ich glaube, es ist nicht unwichtig, dass die Dialogthese die Sicht eines Fremdsprachendidaktikers darstellt, dessen Blick durch die Vorgänge beim Lehren wie auch etwa durch den Streit um die Grammatik geschärft wurde.

Denken wir doch mal an das partnerlose Vor-sich-hin-Sprechen, an Einschlaf- und Aufwachmonologe kleiner Kinder. Hier sind wir als Didaktiker in besonderer Weise hellhörig, weil die Texte, die die Kinder dabei produzieren, unseren Strukturübungen geradezu verblüffend ähnlich sind.

Oliver steht am Küchenfenster und hört ein Auto vorbeifahren:

Opa Auto pommt?
 Lalla Auto pommt?
 (Er geht eine ganze Reihe weiterer Namen durch; Beispiel von G. SCHMID-SCHÖNBEIN)
 I've been sick every day in the car.
 That's why I've got a cold.
 But I don't be sick like this.
 But I don't be sick in bed.
 But I don't be sick on the beach.
 (BRITTON 1972, 83; weitere Beispiele BUTZKAMM 1980b)

Leider sind solche Aufzeichnungen in der Literatur noch vergleichsweise spärlich, und es ist unklar, ob solche Monologe einfach übersehen wurden oder eben bei vielen Kindern nicht vorkamen. Erwachsene können sich gewissermaßen erappt fühlen, wenn man sie beim lauten Monologisieren beobachten würde. Es wäre möglich, dass sie Patterns rein innerlich, im Geist durchprobieren. Wir waren demnach auf die reine Selbstbeobachtung angewiesen, befinden uns aber in einer Zwickmühle: in dem Moment, indem man auf das Phänomen aufmerksam macht, geht die schöne Unbefangenheit flöten. Sein Unbewusstes bewusst beobachten, das ist die Quadratur des Zirkels. Man kann also nur fragen, ob sich jemand erinnert, ein noch unvertrautes Satzmuster auf solche spielerische Weise still oder halblaut durchprobiert zu haben.

Wie dem auch sei, ich riskiere jedenfalls folgende Hypothese über den natürlichen Spracherwerb:

Auch im natürlichen Spracherwerb ist Kommunikation nicht alles. Selbst unter idealen Bedingungen wird mit Sprache geübt bzw. gespielt. Beim Durchspielen von Satzmustern werden die sprachlichen Möglichkeiten einer Struktur ausgereizt, lebt sich die sprachliche Phantasie aus. Mit anderen Worten: es handelt sich gar nicht so sehr um ein Spiel mit Formen, sondern um ein Spiel mit Ideen. Noch anders gesagt: beim Spiel mit den Formen geht es letztlich darum, welche Bilder, Vorstellungen und Gedanken dabei herauspringen.

"The child plays not only with marbles, with blocks, with dolls, but also with ideas. No sooner does he master some idea than he is only too eager to make it his toy", kommentiert CHUKOVSKY (1971), ein aus dem Russischen übersetzter Autor, die kindlichen Sprachspiele.

Grammatik im Sprachvollzug

An dieser Stelle angelangt, kann ich konkretisieren, was "wechselseitige Erhellung von Erwerbssituationen" für meine eigene Arbeit bedeutet hat. Zunächst war mir das generative Prinzip der Sprache aus der Didaktik bekannt. Es handelt sich um eine Erkenntnis, die wohl schon bei Sprachphilosophen früherer Jahrhunderte auftaucht, dann aber von Sprachlehrern wie PRENDERGAST (1864) und Harold PALMER (1917) theoretisch fundiert und praktisch ausgefaltet worden war: "Were there a number of sentences in a given language limited to a few hundreds, or even a few thousands, a student might reasonably be expected to learn them off by heart, and by so doing to become master of the language. The number of sentences, however, being infinite, recourse must be had to the study of their mechanism in order that from the relatively limited number of lesser ergons an infinite number of sentences may be composed at will." (PALMER, 1917/1968, 22) Das war einleuchtend: Lernt der Schüler nicht nur einen Satz, sondern zugleich einen Satzrahmen, erkennt er also - bewusst oder unbewusst - die austauschbaren sowie die strukturbildenden Elemente eines Satzes, so hat er mit diesem zugleich eine Fülle weiterer, möglicher Sätze mitgelernt.

Das galt es im Unterricht auszunutzen. Ein Schüler, der den Satz lernt: "Ich hätte gern 'n Bier" sollte mit relativ geringem methodischen Aufwand in die Lage versetzt werden, zu äussern:

Ich hätte gern 'n Moped.

Wir hätten gern 'ne Pause.

Wir hätten jetzt gern 'ne Pause.

Wir hätten gern 'ne andere Regierung.

Ich hätte heute gern Cornflakes zum Frühstück.

Aber nicht minder einleuchtend war: Das Bilden, Hersagen, Reihens von Sätzen gleichen oder ähnlichen Typs ist noch kein Kommunizieren. Und genau da lag das Problem, beim Sprung vom ausgiebig geübten Pattern zur spontanen Verwendung im Gespräch. Wir werden aber erst frei in der Sprache durch ihren freien Gebrauch. So kamen Strukturübungen, eben noch mächtig propagiert, in Verruf. Ich selbst sah keine Veranlassung, sie aufzugeben. Denn ich hatte im Rahmen der bilingualen Methode von C.J. DODSON (1967) eine Variante von Strukturübungen entdeckt, bei der sich spielende Übergänge zur ernstgemeinten Kommunikation ergaben.

Auf das Wesentliche verkürzt, sieht diese - strikt mündliche, nicht mit Substitutionstabellen zu verwechselnde - Übung wie folgt aus:

1. Der Lehrer variiert ein Satzmuster in der Muttersprache. Die Schüler reagieren unmittelbar in der Fremdsprache.
2. Der Lehrer übergibt die Übung an die Schüler. Sie bilden jetzt ohne Vorgabe oder Stütze eigene Sätze. Damit wird die Übung einsprachig.
3. Zugleich sind einige Sätze der Schüler inhaltlich so interessant, dass der Lehrer sie kommentieren oder Zwischenfragen stellen kann, so dass sich mitten in einer grammatischen Übung kleine kommunikative Inseln bilden.

Praktische Durchführung

Nehmen wir als Beispiel die Struktur *want someone to do something*, der im Deutschen zumeist ein dass-Satz entspricht. Nehmen wir an, die Struktur sei erklärt und im Ansatz verstanden. Der Lehrer löst sie aus dem Text heraus und gibt weitere Beispiele wie folgt vor (Die Schüler respondieren Englisch):

Ich möchte bzw. will, dass ihr diesen Text lest.

Ich will, dass ihr dieses Buch lest.

Ich will, dass ihr viel lest.

Ich will, dass Tim liest.

Er will, dass Tim liest.

Er möchte, dass ich lese.

Wir gehen also am Anfang vorsichtig zu Werke, lassen so die Schüler in die Struktur hineinfinden, lassen sie Vertrauen fassen. Die Schüler wissen Bescheid: Jetzt wird dieser Satz bzw. Satzrahmen durchgeübt. Dadurch verhindern wir, dass sie konstruierend übersetzen.

Danach muten wir ihnen schon grössere Sprünge zu:

Er möchte, dass ich ihm helfe. Anders gesagt: Ich soll ihm helfen. Ich soll ihm bei der Mathe-Arbeit helfen.

Wir können wieder verweilen - falls die Antworten noch zögerlich kommen - und statt "Mathe-Arbeit" andere Fächer durchüben. Wir können aber auch sofort weitergehen:

Er will, dass ich mit ihm in die Ferien fahre, oder: Ich soll mit ihm in die Ferien fahren. Meine Eltern wollen, dass ich mit ihnen Ferien mache. Sie wollen, dass wir mit ihnen Ferien machen.

Übrigens: Bin ich mir nicht sicher, dass die Schüler den Ausdruck *go on holiday* oder *take/ have a holiday* parat haben, gebe ich ihn vor und warte nicht erst ab, bis sie mit *make* oder anderen Verben operieren. Wir bleiben nunmehr bei der Gleichsetzung von wir "wir sollen" und "they want us to ...":

Wir sollen nach draussen kommen.
Wir sollen erst unsere Schularbeiten machen.
Wir sollen um 10 zu Hause sein.
Wir sollen den Dialog abschreiben.

Und noch einmal ein wichtiger Sprung zur Frageform.

Wir lernen, uns nach den Wünschen anderer zu erkundigen oder nachzufragen, was angeordnet wurde:

Möchtest du, dass ich ...? Soll ich ...?
Möchten Sie, dass wir ...? Sollen wir ...? z.B.:
Soll ich den Hund ausführen?
Soll ich den Kessel aufsetzen? usw.

Wir können noch weiter ausgreifen. Was war gestern oder letzte Woche los? Was wollte man da von uns? Was sollten wir da tun? *The headmaster wanted us to ...* Vielleicht fallen uns aber noch eher die vielen Dinge ein, die wir nicht tun sollen: *they don't want us to ...* Noch ein ganz neuer Gedanke: Auch ich habe ja Wünsche und Erwartungen, will hier und da über andere verfügen. Damit zeigen wir den Schülern, dass sie jetzt sprachlich in der Lage sind, gegenüber den Ausgangssätzen den Spiess umzudrehen:

Wir wollen, dass Sie weniger Hausaufgaben geben.

Damit sie aber nicht so fordernd auftreten und höflich die Form wahren, wäre es jetzt an der Zeit, auf weitere Verben wie *would like to, expect, advise*, die für *want* eintreten können, hinzuweisen, so dass Sätze entstehen könnten wie:

We would very much like you to set us less homework.

Oder aber wir behalten uns all diese Erweiterungen für ein anderes Mal vor und treten in die zweite Phase ein, indem wir die Übung an die Schüler weitergeben:

"Now you can go on and make similar sentences yourself. You may even repeat some of the sentences you've just heard, but try to bring in new ideas as well."

Die Erfahrung zeigt, dass wir dabei immer wieder auf Sätze stossen, die mehr sind als bloss lexikalische Füllungen eines vorgegebenen *Pattern*. Manche

Sätze knüpfen offensichtlich an Erlebtes und Erlittenes an, verraten geheime Wünsche usw. Woher sollen ihnen denn auch die Einfälle kommen? Ich beschränke mich hier auf ein ganz harmloses Beispiel. Eine Schülerin etwa formuliert:

My father wants me to go by bus.

Wir fragen nach: "What do you mean? He doesn't want you to ride your bike? Only the other day I saw you riding your bike to school." - "To the disco." - "Oh, I see, he doesn't want you to use your bike at night. Why not?" - "It's dangerous."

Auch in einem solchen banalen Austausch stecken Lebensprobleme der Kinder, die die Schule ernst nehmen muss.

Ein neues Verständnis von Pattern-Drill

Ich kann nun nicht mehr genau sagen, wie weit ich diese Lehrtechnik im einzelnen ausgefeilt habe, als ich zum ersten Mal auf die vorhin zitierten Einschlafmonologe traf. Ich war wie elektrisiert. Ich beobachtete meine Tochter, die gerade zwei Jahre alt war, und notierte mir ähnliche, an Strukturübungen erinnernde Reihungen. Ich erfuhr, dass man dieses Phänomen auch im natürlichen Zweitspracherwerb beobachtet hatte. Entscheidend war, dass sich im Vergleich von Lehrerfahrung und Kindersprachanalyse ein neues Verständnis von Strukturarbeit anbahnte.

Bekannt ist die strukturalistische Fundierung:

1. Wir erzielen einen Festigungseffekt.
2. Wir erzielen einen Multiplikationseffekt.

Letzterer ist der eigentliche *Pattern*-Effekt, ein Satz wird zum *Pattern*, d.h. zum Modell vieler möglicher Sätze. Die strukturalistische Begründung bedeutete bei einigen Autoren sogar einen Rückfall hinter die didaktische Position Palmers, nämlich lediglich die Ausschöpfung geschlossener morphologischer Felder wie etwa der Personenreihe. *Pattern Drill* als Schule der grammatischen Geläufigkeit. Dass da auch Inhaltswörter getauscht wurden, blieb nebensächlich. Es ging um "die Handhabung der Grammatik bei minimaler, sozusagen symbolischer Lexik. (HÜLLEN, 1971, 100). Immerhin hatten die Didaktiker längst erkannt, dass man damit auch wichtiges Vokabular wieder auffrischen kann - das wäre also schon ein dritter Effekt.

Ohne diese Effekte geringzuschätzen: endgültig ausschlaggebend scheint mir ein vierter Effekt zu sein, auf den hin Strukturübungen auszurichten sind:

4. Wir erzielen einen inhaltlichen bzw. semantisch-pragmatischen Effekt.

Anders gesagt: wir spielen nicht nur mit Formen, sondern zugleich mit Ideen. Genau das ist das Geheimnis der muttersprachlichen Steuerung und zugleich der Grund, warum die schriftlichen Satzschalttafeln und ähnlich angelegten *Workbook*-Übungen nichts taugen. Wie in der natürlichen Sprachverwendung ist der Ausgangspunkt der Satzerzeugung ein Gedanke, ein semantisches Konzept, oft eine klar erkennbare Sprechabsicht. Als psycholinguistisches Modell:

Lehrer:

"Sollen wir den Dialog abschreiben?"



Das Gehörte wird verstanden
und dabei entverbalisiert.



Gedanke, Sinnverstand —→ Schüler:

"Do you want us ...?"

Zugleich erkennen wir in aller Deutlichkeit, dass das Bestreben, unsere natürlichen Sprachlernfähigkeiten zu mobilisieren, nicht in einer schlichten Kopie der Natur verwirklicht wird. Vielmehr muss der Unterricht die ihm gemässen und möglichen Mittel finden, "der Natur Handbietung zu leisten" (PESTALOZZI). Das ist es, was ich mit der Plessnerschen Formel von der "natürlichen Künstlichkeit" des Menschen ausdrücken möchte.

Wir loten gleichsam aus, welche Lebensbereiche mit Hilfe dieses *Patterns* ansprechbar werden. Wir erforschen, welche von den vielen Welten, in denen wir leben, durch diese Struktur mitteilbar werden. Mit unseren Satzvariationen versuchen wir, den Kreis dessen, was nunmehr sagbar geworden ist, abzusprechen. Wir versuchen, das Sprechpotential einer Struktur zu erkunden, und zwar bezogen auf unseren Ort und unsere Zeit und unsere Probleme. So gelingt es uns, die Strukturen sprechend zu machen. Im übrigen sind bei muttersprach-

licher Vorgabe die berüchtigten Pattern-Verwechslungen wie *John is eager to please* und *John is easy to please* ganz undenkbar.

Der Lehrer geht demnach diese neue Art von *Pattern-Drill* mit einem anderen Bewusstsein an. Von Anfang an hat er nicht nur die formalen Variationsmöglichkeiten eines *Patterns* im Sinn. Er denkt auch nicht vorwiegend an die Auffrischung alten Wortschatzes, also an Memoriarbeit. Im Gegenteil, er wird in dieser Phase sogar neue Wörter einführen bzw. den Schülern zuwerfen, wenn sie danach verlangen. Nie und nimmer dürfen wir die Ausdrucksbedürfnisse unserer Schüler an die Kette eines von uns oder vom Lehrwerk bestimmten Wortschatzes legen! Sein Bewusstseinswandel zieht aber noch weitere klar erkennbare methodische Veränderungen nach sich: Die Schüler müssen unbedingt die Gelegenheit bekommen, eigene Sätze zu bilden. Sie kommen damit dem Lehrer zur Hilfe. Wie soll er sonst erfahren, was in ihren Köpfen vorgeht, wie sie die Struktur verstanden haben, was sie bewegt und zum Ausdruck drängt? (Vgl. ERICSSON 1986) Solche Kenntnis wiederum setzt ihn instand, an die Sätze, d.h. an die Inhalte und Aussagen der Schüler anknüpfend, die Schüler in ein Gespräch zu verwickeln.

Das Lehrziel kann aber erst dann als erreicht gelten, wenn irgendwann in den Folgestunden die geübte Struktur spontan in mitteilungsbezogener Kommunikation angewendet wird:

Do you want us to copy the sentences ?

Dazu gehört dann auch die eiserne Konsequenz des Lehrers. Wann immer ein Schüler an ihn herantritt: "Soll ich, sollen wir ...?" lässt er nicht locker: "Sorry, but you do know how to say that in English, don't you?" Dies ist die Einsprachigkeit, auf die es ankommt. So habe ich andeuten wollen, was ich unter dem methodischen Prinzip "Grammatik im Sprachvollzug" verstehe und wie ich dazu gekommen bin. Ausdrücklich sei betont, dass dies ein Weg, gewiss nicht der einzige Weg vom Satz zum Gespräch ist.

Grammatik ist ganz und gar kein Ersatz für das Gespräch, in dem wir durch die Sprache hindurch uns meinend und verstehend auf die Mitmenschen und die Welt richten. Aber blind wären wir, wollten wir gleich alles auf die Karte der Kommunikation setzen. Diese ist und bleibt die Karte, auf die wir den höchsten Stich machen. Hätten wir sie nicht, müssten wir das Spiel verlieren. Aber daneben halten wir noch weitere Karten in der Hand, mit denen wir punkten können. Dazu gehören die vorgeführte *grammatica in actu*, ja selbst auch die grammatische Erklärung, auf die wir hier nicht weiter eingehen können.

Schluss

Vergleichen heisst Feststellen von Gemeinsamkeiten und Unterschieden. Vergleichen ist nicht Gleichmachen. Die Unterschiede, die etwa auch schon zwischen Mutterspracherwerb und natürlichem Zweitspracherwerb bestehen, dürfen nicht verwischt werden. Bekannt ist das Phänomen der frühen Fixierung auf bestimmte Strukturen, die auch bei fortwährendem *Input* nicht mehr weiterentwickelt werden, d.h. die Fossilierung des L2 Erwerbs. An einem bestimmten Punkt kann man das Sprachwachstum einfrieren oder abstoppen - trotz ständiger weiterer Kommunikation.

Dieses Phänomen ist beim Mutterspracherwerb so nicht beobachtbar. Das Kleinkind scheint in dieser Hinsicht viel robuster zu sein, und gelangt im allgemeinen auch bei gestörter Kommunikation im Elternhaus zum Ziel.

Solche - und viele andere Unterschiede - sind wahrscheinlich theoretisch hochbedeutsam, aber eben noch kaum verstanden. Wie oft findet man am Schluss eines Kapitels in der Wodeschen Psycholinguistik die Bemerkung, dies sei noch ungenügend erforscht und jenes habe man noch nicht befriedigend erklärt!

Gewiss, *further research is needed*. Wer wollte das bestreiten? Und überhaupt hat ja der Fortschritt nach NESTROY das an sich, dass er grösser aussieht, als er ist. Kann man von einer neuen Ära in der Fremdsprachendidaktik sprechen, wo doch in der Psycholinguistik alles im Fluss ist? Man kann. In der Psycholinguistik wird auf unabsehbare Zeit ohnehin alles im Fluss bleiben. Denn sie hat es als *cognitive science* mit so grundlegenden Problemen des Menschwerdens und Menschseins zu tun, dass wir immer weiterfragen müssen.

Die Fremdsprachendidaktik ist aber eine praktische Wissenschaft, in der es lange vor unserer Zeit exzellente Lösungen gegeben hat. Wir können sie heute besser erkennen, verstehen und weiterentwickeln, wenn wir zugleich zu verstehen suchen, wie Menschen ohne Unterricht Sprachen erwerben.

Bibliographie

- BRITTON, James (1972): *Language and Learning*, Harmondsworth, Penguin.
BRUNER, J.S. (1983): *Child's talk*, New York, Norton.
BUTZKAMM, Wolfgang (1980a): *Praxis und Theorie der bilingualen Methode*, Heidelberg, Quelle & Meyer.
BUTZKAMM, Wolfgang (1980b): "Verbal Play and Pattern Practice. The comparison of a L1 Learning Strategy and a L2 Teaching Technique", In: S.W. FELIX (Hrsg.), *Second Language Development. Trends and Issues*, Tübingen, Narr.
BUTZKAMM, Wolfgang (1993): *Psycholinguistik des Fremdsprachenunterrichts*, (1. Aufl. 1989). UTB, Tübingen und Basel, Franke.
CHUKOVSKI, Kornei (1971): *From Two to Five*, Berkeley.: University of California Press.
CORMON, Françoise (1992): *L'enseignement des langues. Théorie et exercices pratiques*, Lyon.
DIETRICH, Ingrid (Hrsg.) (1995): *Handbuch Freinet-Pädagogik. Eine praxisbezogene Einführung*, Weinheim, Basel.
DODSON, Charles J. (1967): *Language Teaching and the Bilingual Method*, London, Pitman.
ERISSON, Eie (1986): *Foreign language teaching from the Point of View of Certain Student Activities*, Göteborg, Acta Universitatis Gothoburgensis.
HÜLLEN, Werner (1971): *Linguistik und Englischunterricht*, Heidelberg, Quelle & Meyer.
HUMBOLDT, Wilhelm, von (1963): *Werke in fünf Bänden, Bd.III: Schriften zur Sprachphilosophie*, Stuttgart, Cotta'sche Buchhandlung.
KIELHÖFER, Bernd, JONEKEIT, Sylvie (1983): *Zweisprachige Kindererziehung*, Tübingen, Narr.
KRASHEN, Stephen D. (1981): *Second Language acquisition and second language learning*, Oxford, Pergamon.
LEOPOLD, W.F. (1949): "Speech development of a bilingual child", Vol. IV: *Diary from age two*, Evanston.
NIDA, Eugene A. (1966): *Gott Spricht viele Sprachen. Der dramatische Bericht von der Übersetzung der Bibel für alle Völker*, Stuttgart. (God's Word in Man's Language, New York, Harper & Brothers, Rev. 1966)
PALMER, Harold E. (1917/1968): *The scientific study and teaching of languages*, London, OUP.
PRENDERGAST, T. (1864): *The mastery of Languages, or, the Art of Speeking Foreign Tongues Idiomatically*, London: R. Bentley. (Master Series for French, 1868; German, 1868; Spanish, 1869; Hebrew, 1971; and Latin, 1872).
SCHECK (1995): "Interview mit Harold Brodkey", In: *Focus* 39.
SLOBIN, I., FERGUSON, Charles A. (eds). (1973): *Studies of child language development*, New York, Holt.
STEVIK, Earl W. (1976): *Memory, Meaning and Method. Some psychological perspectives on language learning*, Rowley, Massachusetts, Newbury House Publishers.
WODE, Henning (1981): *Learning a Second Language. I. An Integrated View of Language Acquisition*, Tübingen, Narr.