

Wolfgang Butzkamm: „Die Muttersprache als Sprach-Mutter: ein Gegenentwurf zur herrschenden Theorie“

Whoever knows grammar in one language also knows it in another so far as its substance is concerned. (Anonym, 13. Jahrhundert, zit. bei Clark / Clark 1977)

Alles Lob, das man den alten Sprachen als Bildungsmitteln erteilt, fällt doppelt der Muttersprache anheim, welche noch richtiger die Sprach-Mutter hieße; und jede neue wird nur durch Verhältnis und Ausgleichung mit der ersten verstanden... (Jean Paul Friedrich Richter, 1806)

In der Muttersprache und durch sie haben wir (1) denken gelernt, (2) kommunizieren gelernt und (3) eine grammatische Grundordnung intuitiv zu erfassen gelernt. Beim Fremdspracherwerb ist deshalb die Muttersprache unser größter Aktivposten. Diese Theorie wird in zwölf Thesen ausgefaltet, begründet und in einen historischen Zusammenhang gestellt.

Vorgeschichte: Rote Karte für die Muttersprache

Seit der neusprachlichen Reform am Ausgang des 19. Jahrhunderts ist die Rolle der Muttersprache neben der Grammatik lange Zeit das meistdiskutierte methodische Problem. Heute enthalten die amtlichen Richtlinien in Deutschland und vielen anderen Ländern die Empfehlung, den Unterricht möglichst einsprachig zu planen und die Muttersprache nur hinzuziehen, wenn es besonders schwierig wird. Der Notfall ist z.B. bei der Behandlung schwieriger Grammatikprobleme gegeben und dort auch gang und gäbe. Das von Frankreich mit dem staatlich geförderten audiovisuellen Kurs *Voix et images de France* ausgehende Zwischenspiel einer absoluten Einsprachigkeit war nur von kurzer Dauer. Insgesamt hat man sich auf eine flexibel zu handhabende, pragmatisch verstandene Einsprachigkeit mit Abstrichen geeinigt, die aber keine eigentlichen zweisprachigen Übungsformen kennt. Lange Zeit, so heißt es, habe man noch nicht über die audiovisuellen Materialien für einen einsprachigen Unterricht verfügt. Inzwischen sind die da, die Bilder, Illustrationen, Grafiken, Transparentfolien, und die Lehrer sind entsprechend ausgebildet. Die Schlacht ist geschlagen. Der

Siegeszug des sog. direkten Prinzips scheint, jetzt auch unter dem neuen Banner eines kommunikativen Ansatzes, erfolgreich zu Ende geführt.

Spielverderber: Widerspenstige Lehrer, Selbstbeobachtungen von Lernern und Unterrichtsforschung

Wäre da nicht ein kleines, aber ständig fließendes Rinnsal von Arbeiten, in denen widerspenstige Lehrer gegen die herrschende Ideologie anschreiben und ihre zweisprachigen Techniken beschreiben: reflektierte Praxis oft ohne theoretischen Anspruch und wohl auch ohne weitergehende Kenntnis der langen Geschichte dieses Themas. Bis auf wenige Ausnahmen sind diese Arbeiten eher apologetisch im Ton. Man ist sich sehr wohl der Tatsache bewußt: „Every method that does not teach English via English has become ‚scientifically‘ suspect.“ (Ridjanovic 1983, 13). Das Thema Muttersprache sei für viele ein wohlbehütetes Familiengeheimnis, ein « skeleton in the cupboard...a taboo subject, a source of embarrassment,» so Prodromou (2002, 6). Immer wieder ist von Schuldgefühlen die Rede, die man abschütteln konnte, weil man die Lernwirksamkeit bestimmter zweisprachiger Techniken erfahren habe. Meist also mehr oder weniger schüchterne Legitimationsversuche, mehr oder weniger behutsame Formulierungen.

Typisch der Fall eines französischen Germanisten. Er erteilt als Emeritus Nachbarskindern kostenlosen Nachhilfeunterricht und berichtet darüber:

« La méthodologie en vigueur se révélait inadaptée aux problèmes de certains élèves. En ce qui me concerne, j'ai cru de mon devoir de corriger les erreurs du livre et/ou de la méthode. Par erreur, j'entends moins un point de détail que le refus systématique du français en dehors de l'explication grammaticale. Victor, comme Kemal, ne comprenait pas grand' chose aux images du manuel et de ce fait l'intelligence des textes, malgré les explications complémentaires du professeur, était plus que floue. J'ai donc demandé systématiquement la traduction des passages étudiés et je me suis vite rendu compte des non-sens et faux-sens. De même, j'ai demandé à mes trois protégés de me réciter le vocabulaire nouveau de l'allemand au français et du français à l'allemand... L'intérêt supérieur de l'enfant m'a paru prévaloir sur les préceptes et les tabous de la méthodologie officielle. Les résultats m'ont donné raison. » (Bertrand 1999, 303f.). Er macht das Gegenteil von dem, was die oberste

Schulbehörde in Paris offiziell vorschreibt, im Interesse seiner Schüler – und sieht sich bestätigt. Aber er läßt es dabei bewenden. Die theoretische Signifikanz seiner Arbeitsergebnisse wird nicht weiter erörtert.

Oder nehmen wir den Fall einer Sprachdozentin an der Universität York, die mit ihren Italienischkursen, in denen regelmäßig 50 Teilnehmer sitzen, alle begeistert: „She’s breaking every rule there is. She translates everything as she goes along, she mixes in a lot of grammar, she has students parroting phrases and answers.“ (TES 3/10/1975) Zu nennen wäre auch die Suggestopädie, die als „alternative Methode“ im Erwachsenenunterricht ihre Anhänger hat und Parallelübersetzungen (Lateralversionen) bei der Textdarbietung benutzt.

Gelegentlich setzt man sich auch energisch zur Wehr: “After experimenting with various methods and techniques for three years, I decided on a ‘bilingual’ technique for teaching both grammar and vocabulary. After using the technique for two years, I can say that it is the most efficient of all the techniques I have tried. “ (Kukulka 1982, 42)

Wie ist es möglich? Kann denn beides richtig sein? Die Vermeidung, ja das Verbot der Muttersprache und ihr Gegenteil, der regelmäßige Gebrauch bei der Textdarbietung? Eigentlich nicht, und so werden die Erfolge entweder wegerklärt oder ignoriert. Dann sind eben nicht die zweisprachigen Lehrtechniken entscheidend, sondern etwa die zugleich energische und humorvolle Persönlichkeit der Dozentin aus York, die ihre Stunden minutiös vorbereitet; oder es ist das freundliche, mit Musik untermalte und anderen ästhetischen Elementen kunstvoll gestaltete suggestopädische Lernarrangement, nicht aber die mitgelieferte Übersetzung.

Dies sind nur wenige Proben aus einem reichhaltigen, über Jahrzehnte hinweg gesammelten Material.¹ Nachdenklich stimmen auch die Selbstbeobachtungen von Sprachlernern. Stellvertretend für viele ähnliche Bemerkungen hier die meines russischen Dolmetschers bei einem Vortrag im Goethe-Institut Moskau (Oktober 2002): „Manchmal wollte ich die genaue russische Entsprechung für einen neuen Ausdruck wissen, aber mein Deutschlehrer setzte meist zu einer langen deutschen Erklärung an, die mich nur ablenkte. Ich wollte es genau wissen, um dann den neuen Ausdruck sofort richtig gebrauchen zu können.“ Das Zeugnis von Roger Brown, dem wir die klassische amerikanische Monogra-

phie über den Mutterspracherwerb verdanken (*A first language*, 1973), ist besonders eindrucksvoll. Er berichtet im Vorwort (S. 4ff.) von sich als Japanisch-Lerner in einer Berlitz-Schule. „But the insistence on avoiding the first language sometimes seems to lead to a great waste of time and to problems children, for some reason, seem not to have. One long morning my teacher tried to put across three verbs, *kinasu*, *yukinasu*, and *kaerimasu*, with the aid of paper and pencil drawings of pathways and persons and loci, and by much moving of herself and of me – uncomprehendingly passive as a patient in a hospital. But I could not grasp the concepts. I feel Mr. Berlitz would have suffered no great dishonor if she had said to me that the concepts in questions sometimes go by the names come; go, and return.“ Hochinteressant wird es, wenn gestandene Lehrer noch mal eine neue Sprache lernen und dabei feststellen, daß sie sich in dieser neuen Rolle genau das wünschen, was sie als Lehrer ihren Schülern verweigern. So notierte sich ein Englischlehrerin, als sie an einem Griechischkurs (modern Greek!) teilnimmt, u.a.: „I’m not satisfied with getting the gist, I want to understand every word.“ „Translating the text was good, lots of dictionary work.“ „I’m going to learn the dialogue by heart, translate it into Greek and then back into English.“ (McDonough 2001, 405). Sie sieht die Widersprüche zu ihrem eigenen Lehrerverhalten, stellt sie auch bei Kollegen fest, vermag sie aber nicht aufzuklären. Müssten da nicht die Alarmglocken schrillen?

Das Einsprachigkeitspostulat kann diese Dissonanzen nicht auflösen. 1967 erschien eine bahnbrechende Arbeit, C.J. Dodsons *Language teaching and the bilingual method*. Hier wurde eine neue zweisprachige Methode auf der Basis von mehreren kontrollierten Unterrichtsexperimenten konzipiert, ein Frontalangriff auf das Muttersprachenverbot: „...drastic re-thinking for language-teaching methods is called for.“ (Dodson 1967, 16).

Was sehr selten ist: Andere Forscher aus unterschiedlichen Ländern ließen sich davon anregen und haben versucht, entweder Dodson’s Experimente direkt zu replizieren oder ähnlich gelagerte Methodenvergleiche durchzuführen: Immer waren die zweisprachigen den einsprachigen Techniken überlegen (Sastri 1970; Walatara 1973; Meijer 1974; Ishii et al. 1979). Später wurde Dodsons Arbeit noch einmal von Butzkamm (1980), Kaczmarski (1988) und Caldwell (1990) ausführlich gewürdigt. Auch Kasjans (1995, 1996) Machbar-

keitsstudien im Bereich Deutsch für Japaner beziehen sich ausdrücklich auf Dodson.

Man muß sich vor Augen halten, daß demgegenüber kaum ein Aspekt des modernen kommunikativen Ansatzes in vergleichenden Methodenexperimenten überprüft wurde. Was Richards (1984, 19) monierte, gilt heute noch: „No studies have been undertaken by those promoting this view to demonstrate that classrooms in which learners are encouraged to use the target language for problem solving, communicative tasks, information exchange, and meaningful interaction are indeed more conducive to successful language learning than classrooms in which the teacher dominates much of the teaching time and where the primary focus of activities is on more controlled and less creative uses of language.“

Das Beharrlichkeit des Dogmas und die anglo-amerikanische Dominanz

Die Fachwelt insgesamt aber reagierte skeptisch. Am Ende fand sie es bequemer, das Ganze zu vergessen. Ich selbst habe die außerordentlich gut gemachte, fast vierhundert Seiten starke niederländische Studie von Meijer, der eine englische Zusammenfassung beigegeben war, nie zitiert gesehen. Wenn man heute in Arbeiten schaut, die einen Überblick über methodische Ansätze geben, taucht die bilinguale Methode überhaupt nicht mehr auf. Die von Dodson angestrebte umfassende Revision des Einsprachigkeitspostulat hat sich nicht durchgesetzt – trotz seriöser empirischer Begründung. Konzessionen werden gemacht, aber ein Sichtwechsel hat nicht stattgefunden.

Der anglo-amerikanische Mainstream ist einfach darüber hinweg gerollt. Viele junge Muttersprachler aus anglophonen Ländern schwärmen in die Welt aus und finden ihr Auskommen, indem sie Englisch unterrichten – James Joyce und Samuel Beckett unter ihnen. Viele unterrichten ihre eigene Sprache – zumindest am Anfang – ohne jeden Bezug zur Kultur und Sprache ihrer Schüler. Berühmte Ausnahmen sind die „Großen“ unseres Fachs: Harold Palmer in Japan, Michael West in Indien oder auch Anthony Burgess in Maylasia. „One cannot but suspect that this theory of rigid avoidance of the mother tongue may be in part motivated by the fact that the teacher of English does perhaps not know the learner’s mother-tongue.“ meint West (1962, 48). Neuerdings wird diese „English-only“ Politik als „neokolonialistisch“ eingestuft (Auerbach

1993, 13). Die beiden „neokolonialistischen“ Thesen, die anglo-amerikanischen Verlagen und Muttersprachlern die Vorherrschaft sichern, lauten: „English is best taught monolingually“ Und: „The ideal speaker of English is a native speaker.“ (Auerbach 1993, 14). Auch in deutschen Schulen kann ja die Fremdsprachigkeit des Unterrichts gelegentlich zum Mittel der Unterwerfung mißbraucht werden, um aufmüpfige Schüler mundtot zu machen. Die internationale Dominanz englischer Muttersprachler, denen das Einsprachigkeitsdogma die Absolution erteilt, wenn sie die Sprache ihrer Schüler nicht können, plus die billigere Massenproduktion rein englischsprachiger Lehrwerke aus dem angloamerikanischen Mutterland sind wohl gewichtige Gründe für die Festschreibung der Forderung nach der Einsprachigkeit des Unterrichts.ⁱⁱ

Die Dominanz dieser Richtung hat natürlich noch andere Gründe: Ein Deutscher zitiert selten einen schwedischen Aufsatz, und ganz selten einen japanischen. Aber ob deutsche, schwedische oder japanische Fremdsprachendidaktiker: Sie alle zitieren englischsprachige Literatur, die dadurch ein unverdientes Übergewicht bekommt. Es wird viel zu wenig beachtet, wie sehr die allgemeine anglo-amerikanische Hegemonie auch sprachlich bedingt ist. Wir haben eine völlig neue Situation der Ungleichheit: Das klassische Latein der Gelehrten Europas dagegen war für *alle* seine Benutzer eine Zweit- oder Fremdsprache, auch für die Romanen.ⁱⁱⁱ

Der Gegenentwurf: Die Muttersprache als Bezugsbasis

Ich lege eine Theorie vor, die der Muttersprache die ihr zustehende Rolle als Bezugsbasis der Fremdsprachen zuweist. Zugleich wären 2000 Jahre dokumentierter Fremdsprachenlehre und europäischer Bildungstradition, in denen die Muttersprache diesen Platz innehatte, rehabilitiert. Die Muttersprache ist bei allen Schulfächern, auch dem Fremdsprachenunterricht, der stärkste Verbündete des Kindes und ist darum systematisch zu nutzen. Dagegen steht das vom didaktischen Mainstream betonte negative Bild: Der Fremdsprachenlehrer baut Inseln, die ständig in Gefahr sind, vom Meer der Muttersprache überspült zu werden. Man muß sie zurückdrängen, Dämme gegen sie aufrichten, auf ein Minimum beschränken.

Richtig daran ist: Jede neue Sprache trifft auf die schon vorhandene Muttersprache. Alle Sprachen sind aber insofern Konkurrenten, als ohne Kontaktzeit Sprachverlust droht und die Gesamtkontaktzeit nicht erweiterbar ist. Weil nun die Muttersprache immer schon da ist, läßt es sich so leicht aus der Fremdsprache flüchten - eine ständige Versuchung für Schüler und Lehrer. Im Unterricht aber muß der Schüler in die Fremdsprache eintauchen können. Man lernt keine fremde Sprache, indem man eine andere gebraucht. Es ist dieser Anteil des Wahren im Falschen, von dem man sich täuschen läßt.

Falsch ist nämlich, daß man die Muttersprache am besten nur in Ausnahmefällen zu Hilfe nehmen soll. Ich setze dagegen folgende Theorie:

In der Muttersprache und durch sie haben wir (1) denken gelernt, (2) kommunizieren gelernt und (3) eine grammatische Grundordnung intuitiv zu erfassen gelernt. Dabei stößt die Muttersprache nicht nur das Tor zur eigenen Grammatik, sondern zu allen Grammatiken auf, insofern sie das in uns schlummernde universalgrammatische Potential aktiviert. Dieses Schon- Informiertsein, d.h. nichts anderes als die in der Erstsprache heranreifende Sprachlichkeit des Menschen, ist das Fundament unserer Selbstwerdung und zugleich der größte Aktivposten des Fremdsprachenlerner. Die Muttersprache ist darum das Instrument zur Erschließung fremder Sprachen, ihrer Bedeutungen, ihrer grammatischen Formen und Funktionen, der Dechiffrierschlüssel, der den schnellsten, den sichersten, den genauesten und vollständigsten Zugang zur Fremdsprache bildet – solange bis diese sich selbst weiterbauen kann.

Die Theorie im einzelnen

Diese Theorie läßt sich in zwölf Thesen aufgliedern:

These 1: Einsprachiges Unterrichten ohne Zuhilfenahme der Muttersprache ist zwar äußerlich möglich, einsprachiges Lernen aber eine innere Unmöglichkeit.

These 2: Erklärungshilfen wie Abbildungen, Tafelzeichnungen und fremdsprachige Paraphrasen können den Unterricht bereichern, funktionieren aber auch als Stützpraktiken, die verschleiern, daß die Grundannahme, die Einsprachigkeit des Unterrichts, zu revidieren ist.

These 3: Die lexikalisch-grammatische Ausdünnung der Texte und damit ihre inhaltliche Anspruchslosigkeit ist eine direkte Folge des Prinzips der Einsprachigkeit, d.h. sie ist ebenfalls nur notwendig, um dieses Prinzip zu stützen.

These 4: Muttersprachliche Verstehenshilfen, die oft beiläufig und unauffällig erfolgen können, erlauben eine frühe Verwendung gehaltvoller authentischer Texte, die in den Lehrbüchern fehlen, weil sie nicht rein fremdsprachig zu vermitteln sind.

These 5: Muttersprachliche Verstehenshilfen, richtig eingesetzt, erleichtern die funktionale Fremdsprachigkeit des Unterrichts, statt sie zu verhindern.

These 6: Muttersprachliche Verstehens- und Ausdruckshilfen, richtig eingesetzt, ermöglichen mehr echte, nicht planbare gehaltvolle Kommunikation als ein Unterricht, der auf solche Hilfen verzichtet.

These 7: Muttersprachliche Verstehenshilfen erlauben einen weitgehenden Verzicht auf die grammatische Progression der Lehrtexte, was ebenfalls die Wahl authentischer Texte erleichtert.

These 8: Die gezielte Ausnutzung lexikalischer und syntaktischer Verwandtschaften zwischen der Muttersprache und den europäischen Schulfremdsprachen fördert das Behalten und vertieft das Verständnis der Geschichtlichkeit von Sprache und Kultur.

These 9: Störende muttersprachliche Interferenzen ("I become a beefsteak" „Everybody needs today a computer“) können nie ganz vermieden, paradoxerweise aber gerade durch bilinguale Techniken verringert werden.

These 10: Ausgefeilte zweisprachige Unterweisungstechniken sind in der Schule so gut wie unbekannt.

These 11: Weniger flexible und sprachgewandte Lehrer ebenso wie lernschwache Schüler können das offiziell geforderte Prinzip der Einsprachigkeit nicht durchhalten, mit dem man es Schülern wie Lehrern unnötig schwer macht.

These 12: Jeder fremdsprachliche Zugewinn muß so tief Wurzel schlagen, daß er letztlich ohne Dazwischentreten der Muttersprache verfügbar wird.

Erläuterungen und Erweiterungen

Zu These 1

Niemand kann sein Vorwissen einfach abschalten. Für den Anfänger postulieren wir eine ununterdrückbare "stille" Präsenz der Muttersprache auch bei absoluter Einsprachigkeit des Unterrichts. Jeder Sprachunterricht müßte scheitern, wenn der Schüler nicht diesen Anschluß an das Mächtigste in ihm immer schon von selbst vollzöge. Genau so wenig wie man auf unsere an der Muttersprache ausgebildete Stimme oder die an und von ihr geformte Schreibhand verzichten kann, kann man das muttersprachlich geprägte Welt- und Sprachverständnis ausschalten. Wenn die Muttersprache in der Fremdsprache nicht mitdenken würde (bis diese sich allmählich verselbständigt), könnten die Schüler überhaupt nicht mitdenken! „Ignoring or forbidding English will not do, for learners inevitably engage in French-English associations and formulations in their minds. Since many of these subvocal associations are evidently incorrect, it is far better to deal with crosslinguistic influences overtly“ (Hammerly 1989, 51).

Typisch, wie in einem rein fremdsprachlichen Kontext die Muttersprache durchbricht:

Pupil: Bob's missing.

Teacher: Yes. The school bus is late because of the snow.

Pupil: Mike is nich missing. John is nich missing.

Die Unvermeidbarkeit muttersprachlicher Assoziationen ist zumindest seit Aronstein (1926, 71) ein Standardargument, daß Lehrer immer wieder durch Beobachtungen aus dem eigenen Unterricht abstützen können. Jeder Lehrer setzt doch bei seinen Erklärungen von *birthday* oder *postman* schon voraus, daß seine Schüler wissen, was ein Geburtstag oder was die Post (in unserem Kulturkreis) ist. D.h. das Innewerden der Bedeutung schließt die Vernetzung mit der Muttersprache immer schon ein – bis die Fremdsprache selbst ein immer dichteres Netz geknüpft hat. Man halte sich vor Augen, wieviel Erlebtes vorangegangen ist, bis das Kind einen richtigen Begriff von „Geburtstag“ oder „Postboten“ hat. Über die grundlegenden muttersprachlichen Pionierleistungen,

auf die jeder Unterricht wie selbstverständlich zurückgreift, vgl. Butzkamm (2002, Kapitel 1, passim).

Zu These 2

Im Vergleich zu muttersprachlichen Wort- und Satzäquivalenten handelt es sich um Kompensationen, die oft auch dann zu Mißverständnissen führen, wo man sie nicht vermutet hätte. Sie können und dürfen die innere Anbindung an die muttersprachlich durchtränkte Erfahrungswelt nicht verhindern („Aha, *anniversaire* ist Geburtstag.“). Mehrfach wird von informellen Verstehensüberprüfungen nach einsprachiger Textdarbietung berichtet, zuletzt von Solmecke (2000, 319) und Schiffler (2002, 24). Stets wurden bei den Schülern viel mehr Mißverständnisse aufgedeckt, als man erwartet hatte.

Bei vielen Wendungen schafft allein die muttersprachliche Klärung Vertrauen zum fremdsprachlichen Ausdruck („Can't we do something else?“ „Können wir nicht mal was anderes machen?“). Bei mündlichen Satzäquivalenten klären zusätzlich Tonfall, Mimik und Gestik auf sehr überzeugende Weise, was gemeint ist.

Auch bei fortgeschrittener Lektürearbeit fühlt man sich bei einsprachigen Erklärungen oft im Stich gelassen. Man kann sich die Erklärungen fast willkürlich herausgreifen: *surlly* ‚rude and ill-mannered‘ oder *gambol* ‚run about‘ tart ‚sexually immoral woman‘ usw. Was hier englisch erklärt wird, ahnt man aber schon aus dem Kontext. Aber warum hat nun der Autor genau diesen Ausdruck gewählt? Oft sagt einem das erst die gute Übersetzung, die wirklich zum Text passt: ‚mürrisch‘, ‚verdrießlich‘ oder ‚Freudensprünge machen‘ und ‚Flittchen‘. Und dann hat man die Textstelle viel besser verstanden. Einsprachige Worthilfen sind in dieser Situation oft nur ein schlechter Ersatz, eben Kompensationen.

Zu These 3

Weitgehende Einsprachigkeit ist am Anfang nur machbar, wenn die Texte entsprechend gestaltet und entlastet sind. Man mache die Umkehrprobe: Es ist undenkbar, wie früher Dickens' Weihnachtsgeschichte oder das Johannes-evangelium als Einführungstext ohne reichliche Mithilfe der Muttersprache zu verwenden. In der Tat wurden niveauvolle Texte der Einsprachigkeit geopfert

(Butzkamm 2002, 171f.). Das geht bis in die Grammatik hinein. Sprachmeister früherer Jahrhunderte forderten in der Nachfolge Quintilians, als Beispielsätze Sentenzen, Sinnsprüche, geflügelte Worte usw. zu verwenden, die sich dem Gedächtnis dauerhaft einprägen können. Wo sind sie geblieben? Mein Lieblingsbeispiel fürs Adverb: *Power corrupts, and absolute power corrupts absolutely* (Lord Acton).

Zu These 4

Genau solche Hilfen erfordern auch der Sachfachunterricht in der Fremdsprache und fächerübergreifende Projekte, die auf authentische Texte gar nicht verzichten können. „Viele landeskundlichen Inhalte, die für die Schüler zu bestimmten Augenblicken im Verlauf des Fremdsprachenunterrichts interessant wären, können bei einsprachig geführtem Unterricht nicht behandelt werden, weil die fremdsprachlichen Mittel der Schüler noch nicht ausreichen,“ urteilt Erdmenger (1982, 360), Autor einer Landeskunde-Didaktik. Damit fällt auch das Argument, das man mir oft entgegen gehalten hat: „Wenn die Muttersprache zugegebenermaßen schon implizit mitwirkt, warum soll ich sie dann noch explizit verwenden. Es geht auch ohne.“ Ja, nur weil es die Stützpraktiken gibt, vor allem den Verzicht auf gute Texte. Mir schwebt da etwas ganz anderes vor. Immer wieder treffen wir auf tolle Texte und verzichten auf sie, weil sie Passagen enthalten, die uns zu lange aufhalten würden. Hier kann man zweisprachige Ausgaben passagenweise benutzen: Die Sprachen teilen sich die Arbeit. Wir überbrücken schwierige oder auch weniger interessante Stellen mit Hilfe von Übersetzungen, die wir den Schülern mitliefern. Gerade interessierte Schüler greifen oft zu diesem Hilfsmittel. Umgekehrt können wir den Schülern auch die fremdsprachige Wiederaufnahme privater Lieblingslektüre empfehlen. Warum soll man nicht Bücher, die man von sich aus noch einmal lesen will, nunmehr im fremdsprachigen Original lesen? Schüler lesen also ihr Lieblingsheft von *Asterix* oder *Tintin* jetzt auch auf Französisch und berichten eventuell in ein paar Sätzen vor der Klasse. Wo heute schon authentische Texte früh verwendet werden (meist als Zusatzstoffe wie etwa *Yellow Submarine* im zweiten Englischjahr), werden sie muttersprachlich erklärt. An dieser Stelle scheint es mir, als sei die Praxis der Theorie schon davon gelaufen.^{iv}

Banale, anspruchslose, papierdünne Texte ohne Bildungswert aber gefährden besonders den Unterricht der spät einsetzenden Fremdsprachen.

Zu These 5

Der Unterricht und was dort zu regeln ist, spielt sich natürlich grundsätzlich in der Fremdsprache ab. Damit ist eine wichtige und richtige Forderung der Direktmethodiker erfüllt, die Fremdsprache als unterrichtstragende, allgemeine Verkehrssprache zu etablieren. Aber: Gerade mit gezielten muttersprachlichen Hilfen ist es leichter, die Fremdsprache als Verkehrssprache im Unterricht konsequent zur Geltung zu bringen. Viele Kollegen haben erfahren, wie „energieverzehrend“ das Bemühen der Lehrer um einen einsprachigen Unterricht ist. „Da beißt man sich als Lehrer bei den meisten Schülern die Zähne aus,“ zitiert Appel (2000, 142) einen Lehrer. Der punktuelle, gezielte Einsatz der Muttersprache wird den „alltäglichen, langen, zähen Kampf“ der Lehrer (Appel 2000, 238) um Durchsetzung der Fremdsprachigkeit bei den Schülern wohl nicht ganz abschaffen, aber doch erheblich abmildern.

Zur Terminologie: Wir brauchen unmißverständliche Termini, und deshalb genügt mir auch nicht mehr die „aufgeklärte Einsprachigkeit“ als Terminus. Ein Unterricht, der die Muttersprache systematisch, wenn auch sehr diskret, mitverwendet, ist streng genommen nicht einsprachig. Ich spreche stattdessen von der „funktionalen Fremdsprachigkeit“ des Unterrichts.

Zu These 6

Die Schüler äußern sich spontan, riskieren mehr eigene Meinungen und erzählen Privates, die Lehrer können Aktuelles und Unvorhergesehenes zur Sprache bringen – eben weil knappe muttersprachliche Einhilfen das Gespräch in der Fremdsprache weiterbringen. Spontaneität, persönliches Engagement und ein gehaltvolles Unterrichtsgespräch gelten als zentrale Merkmale eines modernen kommunikativen Ansatzes. Die Verweigerung der Muttersprache aber kann Gefühle des Ungenügens und der Frustration nähren.

Ein Schnappschuß aus einer 5. Klasse des Inda-Gymnasiums Aachen (Aufnahme vom 9.7.02) zeigt, wie die Muttersprache mitwirkt und mitteilungsbezogenes Kommunizieren ermöglicht. Arno und Daniel haben in Anlehnung an einen Basisdialog ein eigenes Stückchen verfaßt und vorgespielt:

L Do you have any questions? .. Questions to Arno and Daniel? .. Daniel, do you like watching TV?

Daniel Hmm, yeah.

L Yes? What do you watch?

Daniel I watch football games/matches and .. hmm Horror/Horror Filme.

L Horror films? Oh, I don't like horror films. Do you like horror films?

Daniel Hmm kommt ganz drauf an.

L It depends.

Daniel Yes.

L And how many hours do you watch per day? .. Do you watch TV every day?

Daniel No.

L Not really? Only at the weekends?

Daniel At the weekends I play with my friends.

L And when do you watch TV?

Daniel When no friend there is.

L When there are no friends.

Daniel Yes.

L Or when my friends are away.

Daniel Yes.

L And how long do you watch? An hour or two hours, three hours, five hours?

Daniel What's the meaning of "hours"?

L Ah, Stunde, sorry.

Daniel No, I watch a half hours.

L Half an hour. Oh, that's not much.

Lizzy Haven't you not friends in your city?

L Don't you have friends?

Lizzy	Don't you have friends in your city?
Daniel	No, die meisten sind zur Eifel gezogen.
L	Most of them, most of them
Daniel	Most of them
L	Most of them
Daniel	Most of them
L	have moved to the Eifel
Daniel	have moved to the Eifel.

Da wundert sich ein *German assistant* an einer englischen Schule, warum die Eltern seiner Schüler alle die gleichen Berufe haben, und zwar nur X, Y, oder Z. Oder Praktikanten fällt auf, daß immer nur die gleichen Hobbies genannt werden. Das sind typische Belege für die ungewollten Nebenwirkungen der Einsprachigkeit, die die Kommunikation abschneiden: Schüler bleiben beim eingeführten Lehrbuchvokabular, ja werden noch dazu angehalten.

Zu These 7

Z. B. ist „Yesterday was Tuesday“ für einen Fünfjährigen genau so leicht zu verstehen wie „Today is Wednesday“, nicht jedoch für einen Zweijährigen mit seinem unentwickelten Zeitverständnis. Die Zurückhaltung bei der Einführung des *past tense* läßt die Pionierarbeit außer Acht, die die Muttersprache für die Fremdsprache geleistet hat. Desgleichen können deutsche Schüler schon in der ersten Unterrichtswoche mit englischen *do*-Konstruktionen oder dem Gerundium problemlos fertig werden. Kein Warten mehr aufs Gerundium!

Wir können uns ohnehin nur deshalb in neue Grammatiken eingewöhnen, weil wir schon eine haben – die unserer Muttersprache. Schon als Jugendliche wären wir über die Zeit hinaus, in der es unserem Hirn möglich ist, eine Grammatik von Grund auf zu erwerben – wenn uns bis dahin Sprache vorenthalten worden wäre. (Ähnlich den Blinden, deren Augen nach einer Operation tadellose Bilder liefern, die aber dennoch nicht mehr richtig sehen lernen). Allein die Beachtung dieses Punktes könnte den Fremdsprachenunterricht weltweit revolutionieren!

Zu These 8

Die Verbindungen zwischen den Sprachen sollten ausdrücklich hergestellt und nicht unterdrückt werden - etwa zwischen *dictionary* und *diktieren*, *Diktat*, *Diktator*, *Diktatur* oder zwischen *history* und *historisch* usw. Damit treiben wir als Fremdsprachenlehrer bewußt auch muttersprachliche Wortschatzarbeit. So machen wir auch wie selbstverständlich und eher unbewußt davon Gebrauch, daß die Sprachen, die wir vermitteln, Relativsätze ähnlich wie im Deutschen kennen – was ja längst nicht für alle Sprachen gilt. Also: „Interlingual vernetzend lernen und auf Bekanntes zurückgreifen“, auch und gerade auf muttersprachliches Vorwissen (Meißner 2000, 17). Vgl. für die romanischen Sprachen Klein / Stegmann (2000, 17): „Die konsequente Nutzung der Verwandtschaft oder Ähnlichkeit zwischen Sprachen ist ein bisher kaum genutztes Reservoir für einen leichteren Zugang zur Vielsprachigkeit.“

Zu These 9

Interferenzen sind unvermeidlich. „Tout bilingue a pu constater avec quelle facilité il fait des interférences même lorsqu’il essaie de les éviter à tout prix. » (Grosjean 1984, 28) Paradoxerweise kann man die Muttersprache am besten wegüben, indem man sie nicht ängstlich vermeidet, sondern richtig einsetzt. Manche *faux amis* (lexikalischer und grammatischer Art) bleiben ohne Kontrastierung mit der Muttersprache unerkannt. Im Nijverdal Experiment (Meijer 1974) konnte die Hypothese, daß der Einsatz zweisprachiger Techniken zu mehr muttersprachlich bedingten Interferenzfehlern führte, zurückgewiesen werden. Die Muttersprache bzw. eine muttersprachenähnliche Formulierung in der Fremdsprache ist gewissermaßen der *Default*-Fall, der automatisch eintritt, wenn unser Gedächtnis stumm bleibt und uns im Stich läßt. Die Sichtweise, die Muttersprache „sei schuld“, verhindert die tiefere Erkenntnis: Interferenz ist nichts anderes als Unkenntnis bzw. Noch-nicht-Können (James 1972, 36).

Zu These 10

Der Grund dafür: Die amtlichen Richtlinien fordern die Lehrer auf, die Muttersprache auf ein Mindestmaß zu beschränken. Generell ist sie nur als Ausweichmanöver für den Notfall anerkannt.

Mein Vorschlag zur Neufassung der Unterrichtslinien für den Fremdsprachenunterricht aller Schulformen:

“Am Prinzip der Einsprachigkeit ist das richtig, was selbstverständlich ist: Die fremde Sprache lernt man nur, indem man sie auch benutzt. Nur der Unterricht kann erfolgreich sein, der sich zum allergrößten Teil in der Fremdsprache selbst abspielt. Gleichwohl gibt es effektive bilinguale Arbeitstechniken sowohl bei der Wortschatz- als auch bei der Grammatik- und Textarbeit, auf die man nicht verzichten sollte. Sie sind auf klar definierte Übungsziele hin zu entwerfen und müssen stets in rein fremdsprachige Kommunikation einmünden. Richtig angewendet, fördern sie die funktionale Fremdsprachigkeit des Unterrichts statt sie zu behindern. Die dosierte und wohlkalkulierte Mitwirkung der Muttersprache kann die Schüler früh zu authentischen Texten führen. Bilinguale kommunikationsvorbereitende Übungen können schnell und sicher zu ernstgemeinter, sachbezogener fremdsprachiger Kommunikation überleiten. Wo letztere ausbleibt, ist der Unterricht gescheitert – gleichviel ob sich der Lehrer um Einsprachigkeit bemüht oder bilinguale Arbeitsformen miteingesetzt hat.”

Unsere These ist jedoch in einem bedeutsamen Punkte einzuschränken. Zwar sind ausgearbeitete zweisprachige Arbeitsformen unbekannt, aber führende deutsche Lehrwerke haben zweisprachige Grammatik- und Vokabelteile. Hier hat die praktische Vernunft gesiegt und einen Teil des Problems entschärft. Ich meine allerdings weniger die muttersprachlichen Regeln und Erklärungen, die z.T. verzichtbar sind, sondern die unverzichtbaren sinngetreuen Übersetzungen der Beispielsätze. Wir lesen etwa in einer englischen Grammatik: „Zusammen mit dem Infinitiv des Perfekts steht needn't mit Vergangenheitsbedeutung, um die Notwendigkeit einer bereits ausgeführten Handlung zu verneinen oder in Frage zu stellen.“ Ganz schön kompliziert, wenn wir's nicht schon wüßten! Klar wird's mit einem Beispiel, noch klarer, wenn das Beispiel in gutes Deutsch übertragen wird. Die Erklärung ist dann im Grunde überflüssig:

You needn't have said anything. Du hättest nichts sagen brauchen.

He needn't have come. Er hätte nicht kommen brauchen.

Wer wirklich erfahren will, was eine solche Übersetzung zu leisten vermag, muß es mit einer unbekanntem Sprache tun. Ich empfehle, sich einmal die japanische Version von „Ich liebe dich“ anzuschauen!

Bedenken wir doch: „Kindern, aber auch manchem Erwachsenen fehlt die Fähigkeit zur tiefdringenden Sprachanalyse. Aber wir können unsere analytische Schwäche mit Hilfe der Muttersprache überwinden.“ (Butzkamm & Butzkamm 1999, 309)

So wird in reichen Ländern des Westens mit eigenen Bildungstraditionen und starken Schulbuchverlagen das Schlimmste verhindert, nicht aber in armen Ländern oder auch in Ländern mit „kleinen“ Sprachen, in denen rein englischsprachige Lehrwerke verbreitet sind. Die deutsche Praxis bleibt aber ein theoretisch unaufgeklärter Kompromiß, zumal der weltweit agierende anglo-amerikanische *English-as-a-foreign-language* Komplex nach wie vor rein englischsprachige Lehrwerke favorisiert.

Zu These 11

Die Folge ist eine kontraproduktive, wilde Verwendung der Muttersprache als ungewollte Nebenwirkung. Statt des verantworteten kalkulierten Gebrauchs der Muttersprache herrscht vielerorts der Mißbrauch, den keiner will. „The floodgates open, and the mother tongue pours in.“ Oder: Wenn man dem Teufel den kleinen Finger reicht, nimmt er gleich die ganze Hand. Es sind immer wieder Stunden zu beobachten, die ganz unnötigerweise zu einem hohen Prozentsatz in der Muttersprache durchgeführt werden – ein Unding (z.B. Johnstone 2002, 173). Manchmal werden dem Besucher auch Mogelpackungen serviert. Es fällt kein deutsches Wort, es wird aber auch nicht frei und mitteilungsbezogen kommuniziert. Ich meine aber, die Dammbürche, vor denen die Direktmethodiker warnen, haben sie z.T. selbst zu verantworten.^v

Die Proteste der Schüler, die im FU nicht mitkommen, weil über ihre Köpfe hinweg geredet wird, sind bekannt. Wie muss es für Schüler sein, die das Gefühl haben, die Fremdsprache breche geradezu über sie herein? Haben wir es einmal selbst erfahren, wie es ist, wenn wir einer Sache überhaupt nicht gewachsen sind?

Ergebnisse einer Schülerbefragung von ca. 1300 Jungen und Mädchen der Klasse 9 an vier englischen Gesamtschulen:

One of the biggest frustrations for underperforming boys was not understanding the point of a lesson and what the teacher was trying to get them to do. This was particularly so when the lesson was solely or mainly conducted in the foreign language. "When a lesson is all in the target language, those underperforming hadn't a clue what was going on. They were vociferous about that. The feeling of being lost in language lessons was so clear. It's sad really. I had never thought of them not quite knowing what is going on. They may vaguely know, but not why they are doing it." (Thornton 1999, 11)

Englische Schüler haben es da besonders schwer. Viele haben kein Lehrbuch mit einem zweisprachigen Vokabelanhang. Aber auch in Deutschland klagen Schüler über erhebliche Verständnisschwierigkeiten im fremdsprachlichen Fächern, kritisieren, daß oft über ihre Köpfe hinweg unterrichtet wird, so etwa in einer von Hermann-Brennecke und Candelier durchgeführten Befragung (1992, S. 427). Dort heißt es über die Gründe bei der Abwahl von Fremdsprachen: "Die deutschen Probanden, die sich von Englisch trennen möchten, vermissten hochsignifikant Erklärungen auf deutsch." Wer nicht versteht, ist schnell frustriert. Geht man auf diese Befindlichkeiten nicht ein, ist das Scheitern vorprogrammiert. Aufgestaute Frustrationen explodieren: Lehrer und Schüler reden am Ende nur noch deutsch.

Natürlich gehen gewiefte Lehrer pragmatisch vor und finden einen auf ihre Person zugeschnittenen Kompromiß, der funktioniert. Wer heilt, hat recht, heißt es in der Medizin. Aber kann die Wissenschaft es dabei bewenden lassen? Es geht mir nicht um eine unverkrampfte Mitbenutzung und vorsichtige Tolerierung der Muttersprache, sondern um eine radikale Neubewertung und damit auch um die Mitverwendung ausgefeilter bilingualer Techniken im Rahmen eines fremdsprachlich durchgeführten Unterrichts. Außerdem kenne ich auch *hardliner*, oft Ausbilder und Schuldezernenten, die Referendaren gegenüber die offizielle Ideologie unmißverständlich geltend machen. Dazu kommen dann noch die *native speaker*, die die Muttersprache ihrer Schüler gar nicht kennen. In der Praxis eine unklare Gemengelage, die auch dadurch entstehen konnte, weil die theoretischen Grundlagen nicht stimmten.

Zu These 12

Die Verselbständigung der Fremdsprache aber geschieht durch ihre sinnvolle und vielseitige Verwendung, nicht durch prinzipiellen Verzicht auf muttersprachliche Hilfen – so wie man sich auch erst allmählich an Preise in Euro gewöhnt. Mit wachsendem Können macht sich die Muttersprache allmählich von selbst überflüssig. Denn „Das gekonnte Tun ist qualitativ anders,“ (Butzkamm 2002, 75). Dieser bekannte psychologische Befund (neuerdings *chunking*-Theorie) wird durch die moderne Hirnforschung bestätigt. Bei der meisterlichen Ausführung sind andere Hirnregionen als beim Anfänger stärker aktiv, so etwa auch beim Schachspiel (Amidzic u.a. 2001).

Der Gestaltwandel (und der Wechsel der Hirnregionen) wurde von einer älteren Assoziationspsychologie als Wegfall vermittelnder Zwischenglieder erklärt. Unbewußt vollzogene muttersprachliche „Anleihen“ werden weggekürzt. „The indirect bond (= the mother tongue) is short-circuited out by practice just as memorial dodges for remembering people’s names are eliminated once the name is established“ (West, 1962, 48). Das Problem, wie man die Geister, die man rief, auch wieder los wird, entsteht erst gar nicht, weil man mit der Muttersprache besser als ohne sie das erreicht, worauf es ankommt: viel qualitativ hochwertige kommunikative Kontaktzeit mit der Fremdsprache. Niemand kann der Zeit ein Schnippchen schlagen.

Relevante Ergebnisse aus der Spracherwerbsforschung

Befunde aus Nachbardisziplinen stützen unsere Theorie.

(1) Bei natürlicher Zweisprachigkeit, besonders beim doppelten Erstspracherwerb helfen beide Sprachen einander aus, ergänzen sich wechselseitig und stören sich viel weniger, als man angenommen hatte. Von den zahlreichen Studien über zweisprachig aufwachsende Kinder seien Saunders (1988) und Tracy (1999) genannt, die den Punkt wechselseitiger Beförderung der Sprachen hervorheben, sowie Jeuks Studie über türkisch-deutsche Vorschulkinder. Die erfolgreicheren Kinder „greifen ausgiebiger auf ihre Fähigkeiten in der Erstsprache zurück, um die Kommunikation aufrecht zu erhalten“ (Jeuk 2003, 19). Ich beschränke mich auf ein Beispiel, das zeigt, wie bilinguale Kinder ihre sprachliche Welt ordnen und wie beide Sprachen einander stützen.

Alison und ihr Bruder Allan haben einen deutschen Vater und eine englische Mutter und leben in Deutschland. Alison berichtet: "Because it was our mother we were with most of the day, we naturally learnt most of the words in English. Very often, however, we used to ask: 'What does Papi say?'. Then our mother would give us the German equivalent. We developed a kind of ritual. For instance, when we learned the word cauliflower and its German equivalent, we folded our little hands above our heads and walked in single file through the house, singing at the top of our voices: 'Mami says cauliflower, Papi says Blumenkohl!' We walked up and down the stairs half a dozen times, entering each room." (Alison B., persönliche Mitteilung)

(2) Die Psycholinguistik postuliert eine „generalized capacity to process syntax“, die sowohl beim Muttersprach- und Fremdspracherwerb mitspielt, so z.B. Skehan (1989, 33). Deshalb ist Fremdsprachenbegabung schon an der Muttersprache ablesbar. Ganshow & Sparks (2001, 87) fassen diesbezügliche Studien zusammen: „Native language skills in the phonological / orthographic, syntactic, and semantic codes form the basic foundation for FL learning.“ Die Muttersprache ist die Basis, ohne die kein weiterer Schritt gelingt, auch der in die Fremdsprache nicht. Wir sollten die Schüler nicht dabei sich selbst überlassen, sondern auf kluge Weise unterstützen.

Bilinguale Praxis

Hält die Praxis, was die Theorie verspricht? Es gibt eine Vielfalt bilingualer Praxen. Sie gehören aber keineswegs zum Standardrepertoire von in der Ausbildung vermittelten Techniken. Man muß sie sich aus einer überquellenden methodischen Literatur zusammen suchen. Manche „historische“ Arbeitsformen brauchen nur ein wenig aufpoliert zu werden. Sie hier in verständlicher Form aufzuführen, geschweige denn zu erläutern, würde den Rahmen dieses Aufsatzes sprengen. Erwähnt seien nur sechs mir besonders wichtig erscheinende Verwendungsweisen der Muttersprache, die ihre geschichtlichen Vorgänger haben und in unterschiedlichen Unterrichtskontexten jeweils Unterschiedliches leisten:

1. In bilingualen Kindergärten, etwa des Elsaß, werden die Kinder zur Hälfte auf französisch, zur Hälfte auf Deutsch betreut, und zwar von jeweils verschiedenen Erzieherinnen, die nur ihre jeweilige Muttersprache gebrauchen. Das

sieht nach Einsprachigkeit aus, aber: Die Kinder antworten eine Zeitlang nur in ihrer Muttersprache, und wachsen dann langsam in die Zweitsprache hinein. Diese Form der Mitbenutzung der Muttersprache wird auch in der deutsch-englischen Claus-Rixen Grundschule (Burmeister et al. 2002) praktiziert.

2. Eine Lehrtechnik, die Bedeutungen mithilfe muttersprachlicher Wort- und Satzäquivalente im Sandwichverfahren vermittelt, besonders bei der Einübung von Dialogen erprobt wurde und die frühe Verwendung authentischer Hör- und Lesetexte erlaubt. (Dodson 1967; Alexander & Butzkamm 1983).

3. Einstudieren und Nachspielen von Filmszenen mit DVD. Hierbei wird die muttersprachliche Tonspur ebenso mitbenutzt wie muttersprachliche Untertitel, die zugleich mit der Original-Fremdsprachen-Spur gezeigt werden.

4. Zweisprachiges Vokabellernen im Verbund mit Körperlernen nach Schiffler (2002)

5. Eine Lehrtechnik, die grammatische Strukturen durch muttersprachliche Spiegelung klärt. Italiener sagen „tre mese fa“, also „drei Monate macht’s“ statt „vor drei Monaten“ oder „qui si parla italiano“, „hier sich spricht-es italienisch“ = „hier spricht’s sich italienisch“ = „hier spricht man italienisch“ : Das ist grammatische Klärung *ad usum delphini!* (Kleinschroth 2000; Butzkamm 2001; Schiffler 2002).

6. eine Lehrtechnik, die das generative Prinzip des Spracherwerbs nutzt, eine neue Art von zweisprachigen Strukturübungen (bilingual cue drills, translation pattern practice; Stannard Allen 1948/9; Butzkamm 2002b).

7. Das Übersetzen anspruchsvoller Texte in die Muttersprache. Wer Textverstehen als Schlüsselqualifikation ansieht, darf auf das Übersetzen, das aufmerksamstes Lesen erfordert, nicht verzichten. Es ist sowohl Sache des Fremdsprachen- wie des Muttersprachenunterrichts und eine zentrale Arbeitsform des Lernfelds Sprache.

Man sollte auch einmal die Praxis von Selbstlernmaterialien unter die Lupe nehmen. Im Deutschland der Nachkriegszeit hat besonders eine erfolgreiche Management-Trainerin, wenn man so will, einer fachfremde Außenseiterin, einen konsequent bilingualen Ansatz vertreten (Birkenbihl 2002). Das Buch

ignoriert komplett die Fremdsprachen-Forschung (was man nicht gutheißen kann und dem Buch auch nicht gut tut), aber ist erfrischend unkonventionell. Die Herausforderung, die ein solches Werk mit den dazugehörigen Sprachkursen darstellt, wurde von der Wissenschaft bisher nicht angenommen. Ebenso wenig die Herausforderung durch die Suggestopädie, die durchweg mit muttersprachlichen Semantisierungen arbeitet.

Schluß

Die Fremdsprachendidaktik hat wohl noch nicht das Stadium erreicht, in dem empirisch beantwortbare Fragen auch durch empirische Studien für alle überzeugend gelöst werden können. "Man beweist mit empirischen Untersuchungen, daß die Gruppe fruchtbarer ist als der einzelne, und man beweist mit empirischen Untersuchungen das Gegenteil" (von Hentig 1998, 22). Vielleicht liegt das schlicht am Geldmangel. Man vergleiche, wieviel aufwändiger Studien es bedarf, um ein ähnlich kompliziertes Problem in der Medizin oder auch das Problem der Auswirkungen von Gewaltdarstellungen im Fernsehen einwandfrei zu lösen. M.E. ist aber die vorlegte Theorie so weit ausgebaut und abgesichert, daß nunmehr auch gehandelt werden muß. Den Schülern von heute ist mit einer Hinhaltetaktik nicht gedient. Die vorliegende Evidenz müßte genügen, die Einsprachigkeit radikal in Frage zu stellen und in amtlichen Richtlinien und Lehrwerken neue Wege zu öffnen. In vielen Fällen bietet die Muttersprache die optimale Lernhilfe. Schule und Wissenschaft sollten sich endlich von einem fundamentalen Irrtum befreien und die mehr als zweitausendjährige fruchtbare Allianz von Muttersprache und Fremdsprache wieder herstellen – ohne moderne Errungenschaften wie die fremdsprachige Unterrichtsführung zu verspielen. Man verstehe mich richtig: Dies ist kein Plädoyer für eine neue „Ausgewogenheit“. Mit einem Irrtum schließt man keinen Kompromiß. Man bereinigt ihn.

Bibliographie

Alexander, L.; Butzkamm, W. : „Progressing from imitative to creative exercises: A presentation of the bilingual method.“ *British Journal of Language Teaching* 21/1 (1983), 27-33.

Appel, J.: *Erfahrungswissen und Fremdsprachendidaktik*. München: Langenscheidt-Longman, 2000.

- Aronstein, Philipp: *Methodik des neusprachlichen Unterrichts. Erster Band. Die Grundlagen*. 2. Aufl. Leipzig: Teubner, 1926.
- Auerbach, Elsa Roberts. : „Reexamining English only in the ESL classroom“, TESOL quarterly 27/1, 1993.
- Bertrand, Y.: »Aspects du tutorat en langue étrangère«. In: Métrich, R.; Hudlett, A.; Lüger, H.-H. (éd.): *Des racines et des ailes. Théorie, modèles, expériences en linguistique et didactique*. Bibliothèque des Nouveaux Cahiers d'Allemand. Nancy 1999: 297-306.
- Birkenbihl, Vera F: *Sprachenlernen leichtgemacht! Die Birkenbihl-Methode zum Fremdsprachen lernen*. Landsberg; München: mvg-verl., 27. Auflage 2002.
- Burmeister, Petra; Piske, Thorsten; Rohde, Andreas. *An Integrated View of Language Development. Papers in Honor of Henning Wode*. Trier: Wissenschaftlicher Verlag, 2002.
- Butzkamm, W.: Aufgeklärte Einsprachigkeit. Zur Entdogmatisierung der Methode im Fremdsprachenunterricht. 2. Aufl.: Heidelberg: Quelle & Meyer, 1978.
- Butzkamm, W.: *Praxis und Theorie der bilingualen Methode*. Heidelberg 1980.
- Butzkamm, W.: *Psycholinguistik des Fremdsprachenunterrichts. Von der Muttersprache zur Fremdsprache*. 3. neubearbeitete Aufl.: Tübingen: Francke, 2002.
- Butzkamm, W.: »Code-switching in a Bilingual History Lesson: The Mother Tongue as a Conversational Lubricant«. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 1 (2) (1998): 81-99.
- Butzkamm, W.: »Über die planvolle Mitbenutzung der Muttersprache im Sachunterricht«. In Métrich, R.; Hudlett, A.; Lüger, H.-H. (Hg.): *Des Racines et des Ailes. Théories, Modèles, Expériences en Linguistique et Didactique*. Association des Nouveaux Cahiers d'Allemand. Nancy 1999
- Butzkamm, W.; Butzkamm, J.: *Wie Kinder sprechen lernen. Kindliche Entwicklung und die Sprachlichkeit des Menschen*. Tübingen/Basel 1999.
- Caldwell, J.: »Analysis of the theoretical and experimental support for Carl Dodson's bilingual method«. *Journal of multilingual and multicultural development* 11 (1990): 459-479.
- Clark, Herbert H.; Clark, Eve V.: *Psychology and Language*. New York 1977.
- Dodson, C.J.: *Language Teaching and the Bilingual Method*. 2. Aufl.: London 1972.
- Erdmenger, M.: »Die Rolle der Muttersprache im Fremdsprachenunterricht.« *Die berufsbildende Schule* 6 (1982): 360-365.
- Ganshowe, L. & Sparks, R.: "Learning difficulties and foreign language learning: A review of research and instruction." *Language Teaching* 34 (2001), 79-98.

- Grosjean, J.: »Le bilinguisme: vivre avec deux langues«. *Travaux Neuchatelois de Linguistique* 7 (1984): 15-41.
- Hammerly, H: *French immersion. myths and reality. A better classroom road to bilingualism*. Calgary, Alberta: Detselig, 1989.
- Hermann-Brennecke, G.; Candelier, M.: »Wahl und Abwahl von Fremdsprachen: Deutsche und französische Schüler und Schülerinnen im Vergleich«. *Die Neueren Sprachen* 91/4-5 (1992): 416-434.
- Ishii, T.; Kanemitsu, Y.; Kitamura, M.; Masuda, HZ; Miyamoto, H.: »Experiment on the Acquisition and Retention of Sentence-Meaning and the Imitation Performance.« In: *Journal of the Kansai Chapter of the Japan English Language Education Society* 3 (1979): 52-59.
- James, C. : "Zur Rechtfertigung der kontrastiven Linguistik." In: G. Nickel (ed.) *Reader zur kontrastiven Linguistik*. Frankfurt 1972.
- Jeuk, Stefan: „Die Satellitenschüssel im Wohnzimmer. Perspektiven und Vorurteile hinsichtlich Medienbenutzung und Spracherwerb bei türkischen Vorschulkindern.“ In: *Flensburger Papiere zur Mehrsprachigkeit*, Heft 30 (2003): 3-33
- Johnstone, R.: „Resarch on language teaching and learning: 2001.“ *Language Teaching* 35 (2002), 157 – 181.
- Kaczmarek, Stanislaw P.: *Wstep do bilingualnego ujecia nauki jezyka obcego*. Warsaw 1988.
- Kahl, Peter, W. : „Miss Grube und der etwas andere Englischunterricht.“ In *Englisch* (1999), 141
- Kar, R.: *So lernt man Sprachen*. Meisenheim am Glan 1959.
- Kasjan, Andreas: »Die bilinguale Methode im Deutschunterricht für japanische Studenten I. Die Einführung in die Textarbeit.« In: *Gengobunka Ronkyu* 45 (1995): 159-171.
- Kasjan, Andreas: »Die bilinguale Methode im Deutschunterricht für japanische Studenten II. Die Einführung in die Textarbeit.« In: *Gengobunka Ronkyu* 7 (1996): 125-142.
- Klein, Horst G.; Stegmann, Tilbert D.: *EuroComRom – die sieben Siebe. romanische Sprachen sofort lesen können*. Aachen: Shaker Verlag, 2000.
- Kleinschroth, R.: *Sprachen lernen. Der Schlüssel zur richtigen Technik*. Reinbek bei Hamburg, Rowohlt 2000.
- Kukulka, Danuta: "A Bilingual Technique for Teaching Technical Vocabulary to Higher Technical School Students". In: *English Teaching Forum* 20, 2, (1982).
- McDonough, J.: "The teacher as language learner: worlds of difference?", *ELT Journal* 56/4 (2002), 404 – 411.

Meijer, T.: *De globaal-bilinguale en de visualiserende procedure voor de betekenisoverdracht. Een vergelijkend methodologisch onderzoek op het gebied van het aanvangsonderwijs frans.* Amsterdam 1974.

Meißner, F.J.: "Orientierung für die Wortschatzarbeit", *französisch heute* 31/1 (2000), 6-24.

Oskarsson, M.: "Assessing the relative effectiveness of two methods of teaching English to adults." In: *IRAL* 3(1973), 251 – 261.

Prodromou, L.: »The role of the mother tongue in the classroom«. *IATEFL Issues*, April-May (2002): 6-8.

Richards, J.C.: "The secret life of methods", In: *TESOL Quarterly*, 1984/18, 7 – 23.

Ridjanovic, Midhat: "How to Learn a Language Say English, in a Couple of Months." In: *English Teaching Forum* 21,1 (1983).

Rinvoluceri, M.: »Translation as Part of Learning a Language«. *Practical English Teaching* 10 (4) (1990): 26-27.

Saunders, George (1988), *Bilingual children: from birth to teens*, Clevedon, Philadelphia: Multilingual Matters LTD.

Sastri, H.N.L.: »The Bilingual Method of Teaching English – an Experiment.« In: *RELC Journal* 2 (1970): 24-28.

Schiffler, L.: *Fremdsprachen effektiver lehren und lernen.* Donauwörth: Auer Verlag, 2002

Solmecke, Gert: „Verständigungsprobleme im Englischunterricht“, In: *Fremdsprachen in Lehre und Forschung*, 26 (2000), 305 – 326.

Silbermann, A.: *Verwandlungen.* Bergisch-Gladbach: Bastei-Lübbe, 1992

Skehan, Peter. *Individual differences in second –language learning.* London: Edward Arnold, 1989

Thornton, K.: »Teenage boys lost in French. Male pupils are losing the plot in foreign language lessons which they do not consider to be very important.« In: *TES* October 8 (1999): 11.

Tracy, Rosemarie: »Vom Ganzen und seinen Teilen. Überlegungen zum doppelten Spracherwerb.« In: *Sprache und Kognition* 15 (1996, 1-2), 70-92.

von Hentig, Hartmut: *Kreativität. Hohe Erwartungen an einen schwachen Begriff.* München/Wien: Hanser, 1998.

Walatara, Douglas: »An Experiment with the Bilingual Method for Teaching English as a Complementary Language.« In: *Journal of the National Science Council of Sri Lanka* 1 (1973): 189-205.

ⁱ Natürlich bin ich auch auf eindrucksvolle Zeugnisse von gelungenem einsprachigen Unterricht gestoßen, in der Literatur als auch in den Aufsätzen, in denen meine Studenten über ihre Schulzeit berichten. Unvergeßlich etwa Peter W. Kahls (1999) Hommage an „Miss Grube“, seine erste Englischlehrerin, die allerdings muttersprachliche Äußerungen der Schüler akzeptierte. Daß man bei günstigen Verhältnissen mit entsprechenden Stützpraktiken im Englischunterricht für Deutsche (!) Erfolge erzielen kann, steht hier gar nicht zur Debatte. Meine Theorie besagt jedoch, daß mit Beihilfe bilingualer Techniken bessere Erfolge erzielt werden können. Sie besagt auch, daß diese Mithilfe bei aus unserer Sicht „schwierigen“ Sprachen viel stärker ins Gewicht fällt. Es geht um ein allgemeines Sprachlerngesetz, nicht um Englischunterricht für Deutsche.

ⁱⁱ Wir alle neigen natürlich dazu, es uns bequem zu machen, nicht nur englische Muttersprachler: „Auch sollte sich der Lehrer bemühen, lernend in die Muttersprache seiner Schüler einzudringen. ‚Welche Sprache lernen Sie gerade?‘, muss die ständige Frage an einen Lehrer für DaF sein. Wer darauf keine positive Antwort geben kann, sollte alsbald aus dem Verkehr gezogen werden, denn Sprachlernen gehört mit zu seiner Aus- und Weiterbildung. (Es gibt entsandte deutsche Lehrer, die zehn oder mehr Jahre im Orient waren, aber ausser einigen Kommandos für ihre eingeborenen Dienstboten kein Wort der Landessprache kennen.).“ Schlenker (1985, 52)

ⁱⁱⁱ Beide Seiten, Europäer sowie Anglo-Amerikaner, sollten sich hier mal etwas einfallen lassen. Vgl. die Kritik des Kunst- und Musiksoziologen Alphons Silbermann (1992, 531) am „amerikanischen Spezialschrifttum, das, wie eine Bibelauslegung angesehen, alles, was an Gescheitem und Nützlichem aus anderen denn US-Forschungsstätten kommt..., bedenkenlos zu ignorieren versteht.“

^{iv} Robert Kleinschroth (Hölderlin-Gymnasium Heidelberg) hat in seiner achten Klasse neben dem Lehrwerkpensum den ersten Harry Potter Band besprochen (als Buch, Hörbuch und Film) und dazu 400 neue Vokabeln fast nur in Form von zweisprachigen Phrasenlisten eingespeist, die die Schüler bereitwillig geschluckt haben (Take the lot. Nehmen Sie alles; I won't be long. Ich brauche nicht lange; I'm afraid so. Ich fürchte ja.). Mit herrlichem Erfolg. So kann die Zukunft aussehen! - Für die Möglichkeit, mit dieser Klasse einen ganzen Vormittag Filmaufnahmen zu machen, sei an dieser Stelle herzlich gedankt.

^v Ich betone: zum Teil. Es ist sattsam bekannt, daß auch einige Lehrer, nicht unbedingt fachfremd eingesetzte, einfach die Fremdsprache nicht gut genug beherrschen, um sie als Unterrichtssprache durchzusetzen. Das, fürchte ich, wird bleiben, solange wir kein Auslandssemester zur Pflicht machen dürfen und solange die Lehrveranstaltungen an der Hochschule nicht durchweg in der Fremdsprache durchgeführt werden.