

Schwache Englischleistungen – woran liegt's? Glanz und Elend der Schule oder die Wirklichkeit des Fremdsprachenschülers¹

Wolfgang Butzkamm

Von 1974 bis 2003 Inhaber des Lehrstuhls für Englische Sprache und ihre Didaktik in Aachen, hat in Deutschland und als Fulbright-Stipendiat in den USA studiert, wo er auch seine ersten Unterrichtserfahrungen als Deutschlehrer sammelte. Nach dem Staatsexamen arbeitete er als *German assistant* an der Latymer School im Londoner Norden und war mehrere Jahre Studienrat am Gymnasium Gevelsberg und an der Gesamtschule Kamen. Butzkamm ist ein international bekannter Autor von "Klassikern" der Fremdsprachendidaktik wie z.B. *Aufgeklärte Einsprachigkeit. Zur Entdogmatisierung der Methode im Fremdsprachenunterricht* (1973, 1978²) und *Psycholinguistik des Fremdsprachenunterrichts* (1989, 2002³). Er war Begründer und von 1992 bis 2002 Mitherausgeber von *EBU (Englisch betrifft uns)*. Großes Lob bekam *Wie Kinder sprechen lernen. Kindliche Entwicklung und die Sprachlichkeit des Menschen* (mit Jürgen Butzkamm; 1999, 2004²), ein Fachbuch und ein Elternbuch zugleich. Sein Werk *Lust zum Lehren, Lust zum Lernen. Eine neue Methodik für den Fremdsprachenunterricht* (2004) fasst mehr als dreißig Jahre praktischer und theoretischer Arbeit zusammen. E-mail: wbutzkamm@web.de.

Erschienen online: 1. Januar 2007

© Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht 2007

Abstract. In diesem recht provokanten Beitrag betreibt der unter KollegInnen hoch angesehene Autor Ursachenforschung für die teils erschreckend schwachen Englischleistungen an bundesdeutschen Schulen, die die kürzlich durchgeführte DESI-Lernstandserhebung zutage gefördert hat. Dabei decken sich die aktuellen DESI-Ergebnisse größtenteils mit denen seiner eigenen vorgängigen Schülerbefragungen zur Qualität des Englischunterrichts sowie denen aus autobiographischen Reflexionen seiner AnglistikstudentInnen zu deren Erfahrungen als EnglischlerInnen.

Für dieses Dilemma verantwortlich macht Butzkamm in der Hauptsache das defizitäre pädagogische sowie teilweise auch fremdsprachliche Ausbildungssystem, das angehende EnglischlehrerInnen in Deutschland durchlaufen. Nicht minder in der Verantwortung stehen die LehrerInnen selber, denen es - trotz positiver Gegenbeispiele - an lernermotivierender Persönlichkeit mangelt, so dass realiter ihren Schülern die anfängliche Freude am Englischlernen nachhaltig verleidet wird.

Um eine Wende dieses Unterrichtsdebakels einzuleiten, bedarf es Butzkamm zufolge der Einführung und Umsetzung mehrerer Techniken im Unterricht, z.B.: die sogenannte

Wolfgang Butzkamm, Schwache Englischleistungen - woran liegt's? Glanz und Elend der Schule oder die Wirklichkeit des Fremdsprachenschülers. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 12:1, 2007, 17 S.

Sandwich-Technik bei Lehrerbeiträgen, schülerseitiges Aufgreifen des muttersprachlichen Ausdrucks und dessen Zurückspielen in der Fremdsprache, Verinnerlichung von *classroom phrases*, Gewöhnung an die Fremdsprache und zunehmendes Verweilen in der in ihr und - *last but not least* - muttersprachliche Spiegelung, d.h. kontrastiv-induktive Grammatikvermittlung der Zielsprache ohne Verwendung grammatischer Terminologie.

1. Vorbemerkungen

Wer kann das nicht nachvollziehen: Man kommt in eine Klasse, wo der Lehrer gegen einen ständigen Geräuschpegel anredet. Er ermahnt viel, ohne dass ihm jemand so recht zuhören will. Irgendwie wirkt er hilflos. Schade um die Zeit, die auch dem Besucher zu lang wird. Vielleicht ärgert man sich auch über die Schüler: Warum geben sie dem Lehrer keine Chance? In der nächsten Stunde aber, bei einem anderen Lehrer, ist die Klasse wie umgewandelt, arbeitet interessiert, ja begeistert mit. Die Schüler lernen, und selbst der Besucher wird mitgerissen.

Aber auch in der ersten Stunde wird gelernt. Man lernt, wie man sich mit der Langeweile abfindet und die Zeit rumkriegt. Mitunter lernt man, dass Stören Spaß machen kann und wie überlegen man sich fühlt, wenn man Autoritäten untergraben kann. Insgeheim lernt man, die Institution ein wenig zu verachten, die offensichtlich auch unfähige Personen als Fachpersonal beschäftigt. Das Gehirn lernt eben immer, fragt sich nur, was. Dem Besucher wird klar: der Lehrer hat seine Chance gehabt und verspielt.

In dem Buch *Der Lehrer ist unsere Chance* (Butzkamm 2005) habe ich an die fünfhundert, über viele Jahre gesammelte Berichte, analysiert, in denen Anglistikstudenten unter dem Titel „Myself as a language learner“ die Bilanz ihrer Schulzeit ziehen und darüber hinaus protokollieren, wie sie als studentische Praktikanten Unterricht erleben. Anhand dieser autobiografischen Berichte kann ich zeigen, wie Schule wirklich ist, was hinter verschlossenen Klassenzimmertüren geleistet oder auch verbockt wird. Wir erfahren, wie dicht Glanz und Elend, Gelingen und Nichtgelingen in einer Schule beieinander wohnen und wie bedeutsam dabei der Lehrer ist.

Nach wie vor - oder mehr denn je? - kommt es auf den Lehrer an und auf die persönlichen Beziehungen zwischen ihm und seinen Schülern, die durch das Fach und um es herum geknüpft werden. „Die Atmosphäre war so entspannt, dass der Unterricht zu einem Gespräch unter Freunden wurde. Das hätte ich nie für möglich gehalten“, schreibt Holger. So sind in den Berichten die schönen Momente nicht ausgespart: „Er war wie ein Wirbelwind, voll neuer, aufregender Ideen...“ schwärmt Tamara. Wir hören von Lehrern, die Schüler mit ihren Fragen zu fangen verstehen; die im Kleinen wirken, wie es in der großen Öffentlichkeit Johannes Paul, Frère Schulz, Krishnamurti oder der Dalai Lama getan haben. So scheint mir der Literaturunterricht der Oberstufe zum besten zu gehören, was das deutsche Gymnasium seinen Schülern zu bieten hat. Literarische

Erkundungen sind für viele Schüler Hilfen zum Sich-Selbst-Finden. Ursula erinnert sich: „Unsere Lehrerin war eine wunderbare alte Dame, ein wenig eigenartig schon, aber voller Liebe, Humor und Weisheit. Mit ihr lasen wir große englische Romane und später auch Shakespeare. Es war ein Genuß.“

2. Schwachstellen des Fremdsprachenunterrichts

Aber was man eigentlich immer schon wusste: Es gibt neben gutem Unterricht auch entsetzlich viel Leerlauf und Zeitvergeudung. Denn wenn es großartige Lehrer sind, die man nie vergessen wird, so treten auch einzelne Lehrer als die großen Schwachstellen der Schule auf, an die man sich ebenso erinnert. Die Studenten finden es nicht anmaßend, von grottenschlechten Lehrern zu sprechen, zumal sie auch nicht mit Lob sparen.

Um die Befunde zahlenmäßig zu unterbauen, habe ich zwischen 1997 und 1999 bundesweite Befragungen unter Berufsschülern, Studenten, Referendaren und Lehrern durchgeführt (RWTH Aachen, Institut für Anglistik, Fachdidaktik Englisch an der RWTH Aachen, Forschungsprojekte: http://www.fremdsprachen.didaktik.rwth-aachen.de/Ww/auf_den_lehrer.html). Auf die Frage an die Studenten „Hatten Sie wenigstens einen sehr guten Fremdsprachenlehrer, von dem Sie eine Menge gelernt und dessen Stunden Ihnen Spaß gemacht hat?“ antworteten immerhin runde 80 % mit „ja“. Allerdings bejahten auch mehr als 30 % die ebenfalls sehr scharf gestellte Frage: „Hatten Sie andererseits wenigstens einen schlechten Fremdsprachenlehrer, der Sie entmutigt und demotiviert, vielleicht sogar die gute Arbeit eines anderen zunichte gemacht hat?“

Beide Fragen wurden so kompromisslos gestellt, um unmissverständlich klarzumachen, dass wirklich nur sehr guter und wirklich mieser Unterricht in Frage kamen. Bei den Berufsschülern, die ihren Fragebogen in der Schule unter Aufsicht der Lehrer ausfüllten, glaubten wir, abschwächen zu müssen: „Erinnern Sie sich an einen schlechten Englischlehrer?“ und erhielten prompt eine weitaus höhere Ja-Quote: 70 % statt der 30 %!

In der Tat können schlechte Lehrer die Arbeit der andern zunichte machen, wie es in unserer Frage formuliert wurde. Der englische Schriftsteller Chaz Brenchley schildert uns seinen Lehrer Dr. Johnson in leuchtenden Farben, sagt aber über die Zeit danach: “I fell asleep, and not only learned nothing new, I forgot everything that Dr Johnson had taught me... I hated every year, every day of my schooling after that.” Manchen meiner Studenten ist es, was das Verlernen anbelangt, ähnlich ergangen.

Was ist, wenn examinierte Fachleute nicht mal ihr Fach beherrschen, etwa Englischlehrer nicht genug Englisch können, dass es sogar ihren Schülern auffällt? „Heute noch frage ich mich“, so Michaela, wie sie es fertig gebracht hat, Lehrerin zu werden. Ihre Aussprache war schauerhaft, und wo immer sie konnte, sprach sie deutsch.“ Ein hartes Urteil, aber kein Einzelfall.

Wolfgang Butzkamm, Schwache Englischleistungen - woran liegt's? Glanz und Elend der Schule oder die Wirklichkeit des Fremdsprachenschülers. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 12:1, 2007, 17 S.

3. Schülerleistungen

Nun, man kann das abwehren: Schülermeinungen, das ist doch Ansichtssache. Was aber, wenn die Ergebnisse unserer Arbeit auch nicht stimmen? Denn unser eigentlicher Qualitätsnachweis ist letztlich nicht das, was wir tun, sondern das, was dabei herauskommt, also das Können unserer Schüler.

Zum ersten Mal sind bundesweit die Englischkenntnisse deutscher Schüler überprüft worden (DESI: Deutsch Englisch Schülerleistungen International, Klieme 2007). Eine repräsentative Auswahl von Schülern der BRD wurde jeweils zweimal während ihres neunten Schuljahrs getestet, in Deutsch und in Englisch. Endlich hat eine bundesweite Produktkontrolle auch im Fach Englisch stattgefunden.

Die Ergebnisse sind, was Haupt- und Gesamtschule anbetrifft, niederschmetternd. Für zwei Drittel der Hauptschüler ist der Englischunterricht quasi für die Katz. Sie verstehen selbst einfache englische Sätze nicht – nach fünf Jahren Unterricht. Dass dem so ist, konnten ZEIT-Leser schon vor Jahren Karin Kohls Lagebericht „Bitte um Erlösung“ (1983) entnehmen, in dem die Autorin, eine Lehrerin, für die Möglichkeit der Abwahl von Englisch eintrat.

Da wird ein Neuntklässler nach 5 Jahren Englisch gefragt „What’s your name“ und antwortet „Yes, I am“. *I* und *it* werden beim Lesen und Schreiben ständig verwechselt. Schüler der neunten Klasse wollen wissen „Was heißt eigentlich *to be*?“ usw.

Die schlimmen Zustände waren schon längst vor DESI durch kleinere Lernstandserhebungen bekannt, die lange unter den Teppich gekehrt wurden, und mussten überhaupt jedem Unterrichtsbesucher auffallen. Dann kamen die flächendeckenden Lernstandserhebungen in allen neunten Klassen Nordrhein-Westfalens im Schuljahr 2005/6 (Schulministerium NRW.de 2005/6). Vor allem aber dank DESI ist der Skandal nun nicht mehr kleinzureden. Besonders alarmierend - und die eigentliche neue Erkenntnis von DESI - ist die Tatsache, dass noch der schlechteste Gymnasiast besser ist als ein Hauptschüler. Das war in den anderen Fächern bisher nie der Fall. Wie kommt es aber, dass es ausgerechnet im Fach Englisch und im Gegensatz zu Deutsch und Mathematik nicht auch Hauptschüler gibt, die Leistungen wie Gymnasiasten erbringen?

Schon bei den flächendeckenden Tests in NRW fiel ein Fächervergleich merkwürdig krass zuungunsten des Faches Englisch auf. So erreichten beim Leseverstehen englischer Texte nur 6 % der Hauptschüler die beiden oberen Leistungsstufen, bei Deutsch und bei Mathe waren es dagegen schon 12 % bzw. 19 %.

Allerdings ist dieser Fächervergleich aus der Sicht des Statistikers nicht zulässig, da die Kompetenzniveaus testintern festgelegt werden. Gehen wir aber einmal davon aus, dass die jeweiligen Tests sich sehr eng an die Lehrpläne hal-

Wolfgang Butzkamm, Schwache Englischleistungen - woran liegt's? Glanz und Elend der Schule oder die Wirklichkeit des Fremdsprachenschülers. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 12:1, 2007, 17 S.

ten. Dann scheint ein Unterschied zwischen 6 % fürs Englische und 19 % in der Mathematik doch ein Hinweis darauf, dass die Erwartungen an das Fach Englisch in besonderer Weise enttäuscht wurden. DESI bestätigt es nun eindrücklich: Englisch an der Hauptschule ist eine Katastrophe.

Dabei sind wir Menschen doch von Natur aus besonders auf den Spracherwerb vorbereitet, auch auf den Erwerb von zwei Sprachen, ganz im Gegensatz etwa zur Mathematik. So gibt es viele Regionen auf der Welt, die praktisch zweisprachig sind. Warum sollten es da nicht auch weniger Begabte zu passablen Leistungen bringen können?

Und: Die Welt-, Pop- und Computersprache Englisch ist doch ein Fach, das anfangs alle Schüler wollen (oder fast alle). Sie freuen sich drauf! Da werden auch schon mal Hausaufgaben bejubelt: „I remember that the very first time our teacher gave us vocabulary as homework, the whole class cheered,“ schreibt Elke. Wenn dann viele trotz des großen Anfangsinteresses bald nur noch schlechte Leistungen erbringen, so schreit das geradezu nach einer Erklärung.

4. Ursachenforschung

Betreiben wir Ursachenforschung: Wie immer gibt es mehrere Faktoren, die miteinander verhakelt sind. Wir wissen z.B., dass 30 % der Hauptschullehrer Englisch nicht im Hauptfach studiert haben, und wohl schon deshalb sprachlich weniger versiert und flexibel sind als ihre Gymnasialkollegen. Dass es einigen Lehrern auch ganz schlicht an der nötigen Sprachkompetenz fehlt, um eine Fremdsprache überhaupt unterrichten zu können, und zwar selbst am Gymnasium, habe ich hinreichend belegen können. Sie werden in der Hauptschule weit- aus häufiger anzutreffen sein als auf dem Gymnasium. Leider ist dies ein Tabu-Thema bei den Lehrerverbänden, so dass auch der nötige Druck auf die Lehrerbildungsfakultäten fehlt.

Diese und weitere Problemquellen wie hohe Störanfälligkeit des Fremdsprachenunterrichts bei mangelnder Disziplin und fehlenden Lerntugenden usw. lasse ich hier außer Acht und konzentriere mich in diesem Beitrag auf gravierende unterrichtsmethodische Fehler in der Sekundarstufe I. Hier drückt uns der Schuh, wie auch der Schulforscher Fend (1998: 344) betont: „Die Sekundarstufe I, also die mittlere Schulphase nach der Grundschule und vor der Sekundarstufe II, ist zur Problemphase des Bildungswesen geworden [...] Die Probleme akzentuieren sich auf der Sekundarstufe I, und hier in Hauptschulen, Realschulen und Gesamtschulen.“

Daneben werden in der ZEIT (9.3.2006) aber nur die üblichen Verdächtigen vorgeführt: konversationsfeindlicher, grammatisierender Unterricht, zu hoher Sprechanteil der Lehrer. Dass das falsch ist, wird den Lehrern mindestens seit den 60er Jahren gepredigt, landauf, landab. Kommunikation rein und Grammatik raus. Mehr Gruppenarbeit. Schreiben muss immer "kreativ" sein. Diktate sind

Wolfgang Butzkamm, Schwache Englischleistungen - woran liegt's? Glanz und Elend der Schule oder die Wirklichkeit des Fremdsprachenschülers. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 12:1, 2007, 17 S.

mega-out. Die Muttersprache darf nur im Notfall Hilfe leisten. Vokabellernen schon, aber bitte nicht zweisprachig. Die meisten Lehrer, die heute unterrichten, sind in diesem Sinne ausgebildet worden. Warum tun sie nicht endlich, was die Zunft von ihnen verlangt, und erzielen die längst fälligen Erfolge?

Meine Hauptthese: Englisch wird in den Anfangsjahren falsch unterrichtet. Das gilt zwar für alle Schulformen, trifft aber besonders lernschwache und sozial benachteiligte Kinder, die eher entmutigt sind, methodische Defizite nicht von selbst kompensieren können und auch zuhause keine ausgleichenden Hilfen bekommen können.

Als erstes nenne ich die vernachlässigte Imitation. Vor lauter Kreativität, Kommunikation und Handlungsorientiertheit hat man vergessen, dass Spracherwerb zunächst auf der erstaunlich starken Imitationsfähigkeit des Menschen beruht. „Der Mensch ist ein Genie im Nachahmen und imitatives Lernen ist die vernachlässigte Basis des Sprachenlernens“ wie überhaupt die Basis menschlicher Kultur (Butzkamm 2004: 217). Die Zellen, die das für uns in besonderer Weise leisten, sind wohl die erst vor wenigen Jahren entdeckten Spiegelneuronen. Richtig mündlich üben, also übers Ohr (so kam der Mensch zur Sprache!), sauber artikulieren und intonieren, also erst mal Kurzsätze in Dialogen korrekt nachsprechen, um sich dann frei zu spielen und frei zu sprechen: das fehlt. Nachsprechen – Imitation – einzeln und im Chor, ist die Grundlage, und damit schnell automatisch die Schülersprechzeit in die Höhe. Die Video-Begleitstudie zu DESI (Helmke 2007) hat nämlich ergeben, dass der Sprechanteil der Schüler nur ganze 11 Minuten pro Schulstunde beträgt, die übrige Zeit spricht der Lehrer, ist Stillarbeit oder Wartezeit.

Meine Studenten haben erlebt und beobachtet, dass nicht richtig vorgeübt wird:

The way we worked with dialogues was not really efficient. We only read the text once during a lesson, and when we had to learn it by heart at home, we didn't have anybody there to correct our pronunciation. Then, during the next lesson, we had to recite it, but remained seated and didn't act it out (Claudia).

We were neither given a mother tongue equivalent nor did she dwell on a sentence long enough for us to have sufficient language contacts (Birgit).

There was no real imitation phase. The new sentences were only pronounced by those who got a chance to read out loud, which was of no value for the others (Stefan).

She was the only teacher who paid attention to correct pronunciation (Sonja).

Wir können bei wenigen Wochenstunden nur durch künstliche, ausgetüftelte Arrangements die Voraussetzungen dafür schaffen, dass der Unterricht auch immer wieder in Sprachhandeln hinüber gleiten kann. Wer hier zu wenig tut, wird immer Schüler haben, die es nicht schaffen, die sich auch nach Jahren nicht in der neuen Sprache sicher genug fühlen, um sich von ihr davontragen zu lassen und frei zu artikulieren. Bevor man sich die Zunge zerbricht, sagt man lieber gar nichts. Die Mund-, Lippen- und Zungengymnastik ist nicht ausgebildet. Man versuche mal richtig nachzusprechen:

How old are you?
John's got a good job.

Tu y es arrivé! (Du hast es geschafft!)
Tu lui a déjà demandé? (Hast du ihn/sie schon gefragt?)

Wem das nicht leicht von den Lippen geht, dem bleibt die Fremdsprache eben fremd. Die Lehrer weichen dann immer mehr auf Lückenfüllaufgaben und ähnliche Beschäftigungstherapien aus. Fehlende Grundlagen aber, d.h. falsche (neu-deutsch: nicht gehirngerechte) Lehrtechniken treffen die Lernschwächeren, die auf die richtige Stufung des Übens angewiesen sind, immer zuerst und verstärken soziale Ungleichheit. Wer aber solche Sätzchen beherrscht, statt immer nur Gestammel herauszubringen, und merkt, wie er jedes Mal ein Stückchen weiterkommt, macht bald von allein weiter.

Zweitens hat man übersehen, dass Sprachen nur deshalb erlernbar sind, weil man in ihnen „von endlichen Mitteln unendlichen Gebrauch macht“ (Humboldt 1836: CXXII). Genau das ist die Leistung der Grammatik. Kaum ein Lehrer hat gelernt, wie man Sprechfertigkeit durch das Durchspielen von Satzmustern anbahnt - so wie es auch Kleinkinder tun, wenn sie anfangen, sprechen zu lernen. Die spielen das Analogiespiel. Ein Satz wird zum Satzmuster, zur Keimzelle vieler unzähliger anderer ähnlich gebauter Sätze:

Giki haha
Wauwau haha
Mama haha
Papa haha
(= Giki soll / muss schlafen...)

schnurren sie vor dem Einschlafen selbstvergessen herunter.

Oder:

Is'n de Löffel?
Is'n de kleine Mann?
Is'n de kleine Patschen?
(Butzkamm & Butzkamm 2004: 241).

Kinder sind eben kleine Systematiker. Nur von der Sprache als System redet die Fremdsprachendidaktik heute kaum noch. Strukturübungen aber wurden eine Zeitlang gepriesen und propagiert, und danach wie eine heiße Kartoffel fallen gelassen. Auch das gehört neben der Imitation zur eingeborenen Sprachkraft des Menschen: kopieren, variieren, neu kombinieren, und es muss unterrichtsmethodisch ausgereizt werden.

Der dritte Faktor, das Hauptübel: In völliger Verkennung der psychologischen Abläufe beim Fremdsprachenerwerb hat man den Lehrern vorgeschrieben, möglichst auf die Mithilfe der Muttersprache zu verzichten. Es macht aber nun etwas aus, wenn man den Schülern ihre stärkste Waffe zur Eroberung der Fremdsprache, nämlich ihre Muttersprache, systematisch verweigert. Natürlich lernt man kein Englisch, wenn man im Unterricht Deutsch spricht. Aber genau das passiert all zu oft, wenn man die Muttersprache nicht kalkuliert und dosiert an der richtigen Stelle einsetzt. Am Ende bricht alles zusammen, und der Unterricht läuft komplett auf Deutsch ab.

Aus meiner Befragung von Berufsschülern (20 Berufsschulen, 1794 zurückgesandte Fragebögen): In welcher Sprache wurde der EU an Ihrer früheren Schule abgehalten? Nur auf Deutsch: 4 %, meist auf Deutsch: 18 %, gemischt: 41 %. 22 % sagen also, es ist nicht gelungen, die Fremdsprache zur unterrichtstragenden Sprache, zur allgemeinen Verkehrssprache zu machen. Dies soll im Folgenden mein Thema sein.

5. Die Sandwich-Technik

Dieses Unterrichtsdebakel ist auch die Quittung auf ein stures Prinzip der Einsprachigkeit. Paradoxerweise führt gerade der systematische, aber gezielte, und stets fein dosierte Einsatz der Muttersprache zur Fremdsprachigkeit des Unterrichts. Denn die fremdsprachige Unterrichtsatmosphäre wird durch die regelmäßige, aber unauffällige Mithilfe der Muttersprache am ehesten erreicht. Wer das richtig macht, stiehlt der Fremdsprache kaum nennenswerte Zeit, kann sie viel schneller als allgemeines Verkehrsmittel des Unterrichts (*vehicular language; langue véhiculaire*) verbindlich machen. Deshalb empfehlen wir, nicht nur einsprachig zu erklären (wo dies umstandslos funktioniert), sondern auch bilingual zu verfahren, wie folgt:

Lehrer: "You've skipped a line. Du hast eine Zeile übersprungen. You've skipped a line."

Lehrer: "I mean the last but one word. Das vorletzte Wort. The last but one word."

Diese Sandwich-Technik, bei der die Übersetzung eines unbekanntenen Ausdrucks zwischengeschoben wird, kann man sehr diskret handhaben, etwa in der Art des Beiseite-Sprechens. Sie sollte eine zentrale Technik des Fremdsprachenlehrers sein, da sie ein intensives Hör- und Leseprogramm von authentischen Texten

überhaupt erst ermöglicht. Dazu gehört, dass die Schüler die neuen Ausdrücke – vielleicht am Ende der Stunde – in eine Extra-Kladde eintragen und sich merken, so dass sie beim nächsten Mal nicht mehr übersetzt werden.

Die Sandwich-Technik des Lehrers hat ein bilinguales Pendant auf Schülerseite. Stefanie berichtet: Wenn sie in ihren Beiträgen in Wortnot gerieten, streuten sie einfach ein deutsches Wort ein, um aber sofort auf Englisch weiterzumachen. Herr X gab später den englischen Ausdruck, der meist in einem Extra-Heft festgehalten wurde:

Whenever words that they had not yet learned came up they slipped in the German equivalent but switched back to English straight away. Mr X would take up the words or phrases at some point and teach the English expressions. In an extra exercise book the pupils wrote down these expressions and built up their vocabulary respectively.

Keineswegs darf man ihnen also jedes muttersprachliche Wort verbieten, sondern muss ihre Einwürfe aufgreifen und das fehlende Äquivalent zur Verfügung stellen:

Schüler: "Ich wollt das auch sagen." (J'allais dire la même chose.)
Lehrer: "Oh, I see. In English it is: I was going to say the same. Try it, please."

Schüler: "Ich hab aber was anderes."
Lehrer: "You mean, you've got something different, or something else."

Und immer wieder bestätigt die einschlägige Literatur, was mir auch zahllose Eltern aus sprachlichen Mischehen bezeugen, dass die jeweils stärkere Sprache die andere vorantreiben kann. Eltern helfen genau so mit dem passenden Ausdruck aus, wie das Lehrer tun sollten.

Und so bauen wir schnell ein reichhaltiges Repertoire auf, das Schüler dann auch befähigt, den Unterricht in der Fremdsprache aktiv mitzugestalten, mit Sätzen wie „Können wir mal was anderes machen? Can't we do something else?“ oder „Ich hab den letzten Teil nicht verstanden. Sorry, I didn't catch the last part.“ Dabei kann man sich völlig freimachen von der grammatischen Progression und Sätze wie „Pourriez-vous m'aider? Ça s'écrit comment?“ schon in den ersten Stunden einführen – was einsprachig völlig undenkbar wäre. Beschränkungen bestehen dann nur darin, ob Anfänger solche Sätzchen schon artikulatorisch auf die Reihe bringen. Welche Möglichkeiten stecken allein in den Ritualen von Begrüßung, Verabschiedung oder Sich Bedankens – wenn wir sie öfter variieren: „Thank you. You've worked well today.“ „I hope you all had a nice weekend. You're all in good shape today, aren't you. I'm really looking forward to our lesson today, because I've got a great song for you to sing.“ Und wenn die Sonne so richtig vom Himmel lacht und gute Laune macht, kann man

auch mal seinen Unterricht mit Versen aus einem Musical beginnen: "Oh, what a wonderful morning, oh what a wonderful day. Oh what a wonderful morning, everything's going my way." Schüler brauchen auch Notausgänge, um kommunikativ flüchten zu können, wie etwa „I'd rather not talk about this here, if you don't mind.“

Es gilt also Folgendes zu beachten:

1. Sandwich-Technik bei Lehrerbeiträgen
2. Aufgreifen des muttersprachlichen Ausdrucks beim Schüler und Zurückspielen in der Fremdsprache
3. Festhalten und Aufschreiben der benötigten *classroom phrases*, vielleicht am Ende der Stunde
4. Durchhalten: Konsequenz und Disziplin, d.h. ein dauerhafter Erfolg stellt sich erst ein, wenn Lehrer wie Schüler die gleiche Disziplin üben: Einmal eingeführte Redemittel müssen konsequent verwendet werden. Der deutsche Ausdruck ist nunmehr verpönt, die Muttersprache hat sich hier selbst überflüssig gemacht. So findet das notwendige Sich-Eingewöhnen und Verweilen in der Fremdsprache statt, das nicht behindert wird, wenn beim ersten Mal die Muttersprache mithilft.

Manche Lehrer können das sehr geschickt. Solche Lehrer werden gelobt, weil sie immer wieder die Muttersprache einfließen lassen und dennoch die Fremdsprache als Unterrichtssprache etablieren. So schreibt Silke:

In vielen Stunden mussten wir zu Beginn über Ereignisse der Woche und private Pläne berichten. Diese Stundenaufakte brachen das Eis und waren willkommene Gelegenheiten, die neue Sprache zu verwenden. Denn sie half mit passenden Übersetzungen aus, so dass wir unsere Sätze zu ende führen konnten und auch genau das sagten, was wir sagen wollten. Jeder neue Ausdruck wurde angeschrieben und erweiterte unseren italienischen Wortschatz (Silke).

Hier taugt also die neue Sprache für alles, was mich angeht, was mich freut oder mir zu schaffen macht. Das geht aber nur, indem die Muttersprache geschickt mitspielt. Dann lernen die Schüler in der Fremdsprache schwimmen wie die Fische im Wasser.

Ein Gegenbeispiel: eine Klasse übt Sätzchen wie „I like swimming“ usw. Dann sollen die Schüler eigene Sätzchen über ihr Hobby schreiben. Da meldet sich einer „Was heißt Galoppreiten“? und bekommt zur Antwort: „Nehmt nur die Wörter, die wir gerade geübt haben.“ Dann stößt ihn sein Nachbar an und sagt: „Nimm doch einfach Fußball.“ Hier bleiben Kommunikation und Schülerorientierung auf der Strecke, sind bloße Lippenbekenntnisse. Einmal ganz abgesehen davon, dass der Schüler die Standardphrase „What does Galoppreiten mean?“ hätte beherrschen müssen. Dieses Ersticken echter Kommunikation ist Wahn-

sinn, aber er hat Methode und ist international verbreitet. Eine Praktikantin in England wunderte sich, dass die Mütter ihrer Schüler alle Sekretärinnen, die Väter Kfz-Mechaniker waren. Das waren die beiden vom Lehrbuch vorgesehenen Berufsbezeichnungen. Eine andere berichtet Ähnliches:

Schnell fiel mir auf, dass den Schülern nicht nur die Fragen bekannt waren, sondern dass sie seltsamer Weise fast alle die gleichen Hobbies hatten, dass ihre Gärten alle gleich aussahen und dass sie auch ihr Taschengeld für die gleichen Dinge ausgaben. Ein Beispiel:

- A: Wie sieht dein Garten aus?
 Antwort S₁: Wir haben einen kleinen Vorgarten und einen großen Hintergarten. Viele schöne Blumen wachsen in den Blumenbeeten.
 Antwort S₂: Wir haben einen kleinen Vorgarten und einen großen Hintergarten. Viele schöne Blumen wachsen in den Blumenbeeten.
 Antwort S₃: (siehe Antworten von S₁ und S₂).

Diese Antworten kamen ohne Zögern und ohne Fehler. Auf weiterführende Fragen, wie etwa ob es auch Gemüse oder Obstbäume in dem Garten gäbe, bekam ich nur selten eine Antwort, und die war dann auch nicht mehr fehlerfrei. Stutzig wurde ich auch, als mir ein Mädchen von der gelben Stehlampe in ihrem Zimmer erzählte, obwohl sie offensichtlich nicht wusste, was eine Stehlampe ist:

- L: Wie sieht dein Zimmer aus?
 S: In meinem Zimmer gibt es ein Bett, einen kleinen Schreibtisch, zwei Stühle und eine gelbe Stehlampe.
 L: Du hast eine Stehlampe?
 S: What is a Stehlampe?
 L: Eine Stehlampe ist eine große Lampe mit einem langen Bein.
 S: O, a standard lamp! (lachend:) I don't have a Stehlampe in my bedroom.

Diese Beispiele zeigen, wie sehr die Schüler darauf getrimmt worden waren, irgendwelche Musterantworten zu geben, von denen sie oft nicht die genaue Bedeutung wussten.

Was da im Unterricht passiert, kann man noch differenzieren. Immer wieder beobachten meine Praktikantinnen, dass Lehrer fremdsprachlich loben und muttersprachlich tadeln. Dazu Sandra: „Wie schade, dass sie deutsch sprach, wenn sie richtig ärgerlich wurde. Wir hätten sie so gerne auf französisch schimpfen gehört.“

Natürlich muss man sich auch mal Luft verschaffen dürfen. Aber: Wie unmittelbar, wie direkt, wie reell, wenn alles, selbst die Konflikte, fremdsprachlich geregelt werden! Wie unglaublich, wie wenig vorbildhaft ein Sprachlehrer, der sich hier ständig gehen lässt?

Wenn man auf Klassen trifft, die es gewohnt sind, schnell in die Muttersprache überzuwechseln, muss unsere erste Sorge sein, die sprachlichen Mittel bereitzustellen, um eine fremdsprachige Atmosphäre zu schaffen, durchaus auch mit zweisprachigen Listen.

Der Lehrer, der zweisprachige Techniken nicht richtig beherrscht, kapituliert am Ende unter den schwierigen Bedingungen der Hauptschule, und die fremdsprachige Unterrichtsführung ist dahin. Es wird nur noch deutsch parliert. Genau das, was eigentlich keiner will, gehört durchaus zum Unterrichtsalltag unserer Schulen. Wie sehr müssen dann unsere tüchtigen und gewissenhaften Lehrer ackern, die solche sprachlich verlüderten Klassen übernehmen! Erlauben Sie mir, auch wenn es Sie traurig stimmt, mit ein paar Zitaten auf skandalöse Zustände hinzuweisen. Denn die Studenten, die selbst einmal Lehrer werden wollen, sagen es frei heraus:

„One really wonders how one can be so naïve as to think kids are enabled to speak a foreign language if the teachers themselves don't use it (Börje).

The one unforgivable mistake our English teacher made, no matter how nice she was, was that she never spoke English in class. ...English was never a means of communication until we got a new English teacher (Sonja).

Englisch findet nicht statt, auch wenn es auf dem Lehrplan steht. Aber es geht natürlich auch anders:

In my first four years at the Realschule, English was never taught as a means of communication, because the whole lesson was conducted in German... Only later, with a different teacher, English was no longer a language you were drilled in to produce the sentences required, but a medium in which you could express your thoughts and feelings (Michael).

Wir sollten hier nichts verschweigen und beschönigen. Bei manchen Lehrern wie Schülern ist es schon zu einem Reflex geworden, bei allem, was nicht unmittelbar die Lehrbucharbeit anbetrifft, in die Muttersprache zu verfallen. Das scheint ihnen noch das kleinere Übel zu sein, statt in der Fremdsprache unverständene und konfuse Erklärungen, Arbeitsanweisungen und Spielanleitungen zu geben, wie sie Solmecke (1998) dokumentiert hat. Die sind bei manchen Lehrern durchaus an der Tagesordnung. Und aus der DESI-Studie ist abzulesen, dass gerade der unverständliche und unklare Unterricht vorhandene Intelligenzunterschiede verschärft. So konnten auch schon Zimmermann & Wißner-Kurzawa (1985) feststellen, dass niedrige Leistungsgruppen am meisten von verständlichen grammatischen Lehrtexten profitierten. Die immer gezielte und genau dosierte Mitwirkung der Muttersprache könnte demnach dazu beitragen, dass Intelligenzunterschiede weniger durchschlagen und auch schwächere Mitschüler besser mitkommen.

Der muttersprachliche Wildwuchs aber und damit der fremdsprachliche Unterrichtskollaps ist – paradoxerweise - auch die Quittung auf das Dogma der Ein-sprachigkeit. Es ist jammerschade. Das Versagen der Hauptschüler und Gesamtschüler ist z.T. hausgemacht. Die Lehrer versuchen es ja zu Beginn ihrer Laufbahn durchaus mit der fremdsprachigen Unterrichtsführung, scheitern, weil die methodischen Mittel nicht reichen, geben schließlich genervt auf und schieben die Schuld auf die Schüler.

6. Muttersprachliche Spiegelung

Eine weitere, ebenfalls zentrale bilinguale Technik ist die Spiegelung oder Abbildung der fremden Struktur in der Muttersprache. Es ist eine eminent wirksame Art, Grammatik gewissermaßen an der Grammatik vorbei zu erklären, denn man kommt dabei oft ohne grammatische Terminologie aus. So können Sie einem Kind klarmachen, wie die französische Mutter „ich hab dich lieb“ sagt. Sie sagt: „Ich dich liebe“, *je t'aime*, oder *je t'adore*. Sie sagt auch „eine Mütze blaue“ statt „eine blaue Mütze“. Es gibt für bestimmte Fälle keine bessere und keine natürlichere Medizin. In einem Schweizer Kindergarten kam ein Kleiner dahinter, dass „der kleine blaue Fisch“ in seiner Sprache „le petit poisson bleu“ war: „Ah, en allemand on dit le petit bleu poisson!“

Dass im Deutschen Adjektive in Fall und Zahl dem zugehörigen Substantiven anzugleichen sind, kann man englischen Schülern auch so klar machen: Die Deutschen sagen so etwas wie *the greens apples. So kapiert man schnell. Deutschen Schülern kann man einige englische Konstruktion ebenso verdeutlichen:

I want you to read this book. Ich möchte, dass du dieses Buch liest.
*Ich möchte dich zu lesen dieses Buch.

Dabei springt in die Augen, wie einfach hier das Englische im Vergleich zum Deutschen ist. Es bedarf keiner weiteren Analyse. „Eine wunderbare Eselsbrücke, um den „AcI“ zu verinnerlichen“, schreibt mir ein Lehrer, und fügt hinzu: „und den Lacher hab' ich auch auf meiner Seite“.

Es ist unverständlich, ja skandalös, dass diese Erklärungstechnik, die man so schön dem natürlichen Sprachleben abschauen kann, heute bei uns weder in der Theorie noch in der Praxis vorkommt – zum Schaden der Schüler. In den studentischen Berichten gibt es nur wenige Hinweise:

He gave us a word-for-word mother-tongue translation of the question „Qu'est-ce que c'est?“ which really helped me never to forget this expression: „Was ist es, das es ist?“ (Karin).

I translated these utterances into the corresponding German form and the structure became more obvious and therefore easier to use. No lingo tarde =

Nicht komme-ich spät. No tengo tiempo = Nicht habe-ich Zeit. No queda nada = Nicht bleibt-übrig nichts (Birgit).

A good example is the word “Handschuhe” which also occurred among the new words. She showed the corresponding flashcard to the class and said “Die Handschuhe – ok, they are “gloves”. Hand-schuhe, like ‘hand-shoes’; die Handschuhe” (Judith, reporting from England).

Eine Schülerin sagt: *“(She didn’t bought the jeans)” und bekommt darauf von ihrem Lehrer zu hören: „Du Blöde, du brauchst jetzt keine Vergangenheit von ‚buy‘“ (Andrea). Was wird hier alles falsch gemacht! Abgesehen davon, dass man keinen Schüler beleidigen sollte, hätte der Lehrer nicht ins Deutsche verfallen, sondern englisch korrigieren sollen. Darüber hinaus wäre es gut, wenn der Lehrer die fehlerhafte Konstruktion als naturwüchsigen Fehler, als Entwicklungsfehler bzw. Lernetappe erkannt hätte, der auch bei Muttersprachlern vorkommt. Besser noch, er hätte den Fehler durch muttersprachliche Spiegelung geklärt: „The English say: Sie tat nicht kaufen. But you said: Sie tat nicht kaufte. Please say: She didn’t buy the jeans.”

Genau so macht es ein Praktikant an der Realschule. Er bemerkt, wie Schüler seiner 5. Klasse beim Einüben des *present progressive* oft die Form von „to be“ auslassen, wenn sie selbständig Sätze bilden sollen: *I playing football. Er erklärt: „Das wäre genau so, als wenn du im Deutschen „Ich Fußballspielen“ oder „Ich am Fußballspielen“ sagen würdest. Da fehlt doch was“ „Das haben sie dann begriffen“ (Oliver).

Da die muttersprachliche Spiegelung immer noch in unseren Schulen verpönt ist, während sie doch in kommerziellen Sprachführern gang und gäbe ist, sei sie noch einmal an einem Beispiel erläutert – hier für Türkisch-Lerner. Hat man etwa herausgefunden, dass „Ich habe Hunger“ oder „ich bin hungrig“ auf Türkisch „karnim ac“ (sprich: atsch) heißt, weiß man längst noch nicht, wie der Türke diese Idee ausdrückt. Man braucht es nicht, wenn man als Tourist nur ein unmittelbares Bedürfnis zum Ausdruck bringen will. Das ist ja das Vertrackte an der Einsprachigkeit: Man kennt einen Ausdruck, aber man weiß nicht, wie’s gesagt ist. Dieses Strukturwissen braucht man aber, um selbständig Neues sagen zu lernen – die Quintessenz beim Sprachenlernen! Der Türke sagt nämlich wörtlich: „Bauch-mein hungrig“. Dem deutschen Anfänger gibt aber der türkische Ausdruck selbst keine Anhaltspunkte. D.h., es muss ihm gezeigt werden, wie der Türke es sagt, wie er hier seine Sätze baut. Dazu brauche ich nun überhaupt keine grammatische Terminologie, die manches oft noch schwieriger erscheinen lässt, als es in Wahrheit ist. Ich benutze schlicht wie oben die wörtliche Übersetzung. Sie wirkt wie ein Wundermittel, denn dem, dem man es verabreicht, kostet es nicht die geringste Anstrengung. Hier wird nicht eigentlich erklärt, sondern die fremde Struktur wird in der Muttersprache erlebt und erfüllt.

Umgekehrt haben nun Türken, die Deutsch lernen, die gleichen Schwierigkeiten mit der völlig fremden deutschen Bauform. Wenn der Lerner sie aber durchschaut, hat er enorm viel gewonnen, da beide Fügungsweisen „Ich habe Hunger“ und „Ich bin hungrig“ äußerst produktiv sind. Mit einem Schlag stehen ihm zahllose neue Sätze zur Verfügung, (sofern er auch die Wörter hat), die er nach gleichem Muster bilden kann: ich bin durstig, reich, arm, glücklich usw. Jeder, der eine Sprache mit einer etwas fremdartigen Grammatik lernt, merkt sofort, wie hilfreich diese Technik ist, ja wie wenig man auf sie verzichten kann. Wir bekommen auf einmal einen ganz anderen Blick für Sprachlernprobleme und für das, was sich wohl in den Köpfen unserer Schüler abspielt. Aber „leider hält mein Französisch-Fachleiter nicht sehr viel von Spiegelungen in der Muttersprache, sondern setzt voll und ganz auf Einsprachigkeit“, schreibt mir eine ehemalige Studentin aus dem Referendariat.

7. Fazit

Gymnasialschüler können solche und andere methodischen Fehler, die darzulegen hier die Zeit fehlt, mit mehr Intelligenz, mehr Durchhaltekraft und häuslicher Mithilfe überspielen, und ihre Lehrer mit größerer sprachlicher Versiertheit. Durch die Arbeitsfreude einer hochmotivierten Leistungsspitze sowie durch ein gesundes, immer noch leistungsbereites Mittelmaß wird das letzte Drittel der Gymnasiasten mitgerissen. In der Hauptschule aber geben zu viele emotional instabile und gefährdete Schüler zu schnell auf und randalieren am Ende sogar, wenn man nicht ihre vorhandenen kognitiven Stärken anspricht – nämlich die Begabungen zur Sprache, die jedem gesunden Menschen in die Wiege gelegt sind. Wie die Ökologie eines Gewässers kippen kann, so kommt es schließlich in vielen Klassen zu einem Punkt, an dem nichts mehr geht. Eben weil unsere Begabungen zur Sprache gerade zu Anfang unterrichtsmethodisch nicht ausgereizt werden. Übrigens eine Eskalationsdynamik, wie sie aus verschiedenen Gründen ganze Schulen überrollen kann. Die wichtigsten schulpolitischen Maßnahmen sind die, die unmittelbar zu besserem Unterricht beitragen. An dieser Latte sollte man alle Reformvorschläge messen. Die Lehrer müssen Zeit und Energie frei haben, sich auf ihr Kerngeschäft, den guten Unterricht, zu besinnen, und die Fremdsprachendidaktik muss ihnen die richtigen Mittel dazu an die Hand geben. Dazu bedarf es einer bilingualen Wende.

Literatur

Brenchley, Chaz (o.J.), *North of the Book*. „Everybody remembers a good teacher“. [Online: www.chazbrenchley.co.uk/north1.html#prism9. 21. November 2006.]

Butzkamm, Wolfgang (2004), *Lust zum Lehren, Lust zum Lernen. Eine neue Methodik für den Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Francke.

Wolfgang Butzkamm, Schwache Englischleistungen - woran liegt's? Glanz und Elend der Schule oder die Wirklichkeit des Fremdsprachenschülers. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 12:1, 2007, 17 S.

- Butzkamm, Wolfgang (2005), *Der Lehrer ist unsere Chance. Wie Schüler ihren Fremdsprachenunterricht erleben*. Essen: A.W. Geissler.
- Butzkamm, Jürgen & Butzkamm, Wolfgang (2004), *Wie Kinder sprechen lernen. Kindliche Entwicklung und die Sprachlichkeit des Menschen*. Tübingen, Basel: Francke
- Kinder: Zwei Experten diskutieren über den idealen Zeitpunkt, um eine Fremdsprache zu lernen. *Die Zeit* Nr. 10, 09.03.2006, 37.
- Fend, Helmut (1998), *Qualität im Bildungswesen. Schulforschung zu Systembedingungen, Schulprofilen und Lehrerleistung*. Weinheim und München: Juventa.
- Helmke, Andreas et al. (2007), Die DESI-Videostudie. *Der fremdsprachliche Unterricht – Englisch*. Seelze: Erhard-Friedrich Verlag (im Druck).
- Humboldt, Wilhelm von (1836), *Über die Verschiedenheit des menschlichen Sprachbaues*, Sektion 13. Berlin: Dümmler, S. CXXII.
- Klieme, Eckhard et al. (Hrsg.) (2007), *Deutsch-Englisch Schülerleistungen International (DESI). Leistungsverteilungen und Bedingungsfaktoren*. Weinheim: Beltz (im Druck).
- Kohl, Karin (1983), Bitte um Erlösung. *Die Zeit*, 28.10.1983.
- RWTH Aachen, Institut für Anglistik, Fachdidaktik Englisch an der RWTH Aachen, Forschungsprojekte.
[Online: http://www.fremdsprachendidaktik.rwth-aachen.de/Ww/auf_den_lehrer.html. 21. November 2006.]
- Schulministerium NRW.de – Das Bildungsportal (2005/6), *Zentrale Lernstandserhebungen in Klasse 9. Landesweite Ergebnisse 2005*, 9-12.
[Online: <http://www.learnline.nrw.de/angebote/lernstand9/auswertung.html>. Bzw. http://www.learn-line.nrw.de/angebote/lernstand9/download/ergebn_05/lse-ergebnisse_2005.pdf-ergebnisse_2005.pdf. 22. November 2006.]
- Solmecke, Gert (1998), Aufgabenstellungen und Handlungsanweisungen im Englischunterricht. Äußerst wichtig – wenig beachtet. *Praxis des neu-sprachlichen Unterrichts* 45: 1, 32-44.
- Zimmermann, Günther & Wißner-Kurzawa, Elke (1985), *Grammatik: lehren - lernen – selbstlernen*. München: Hueber.

Anmerkungen

¹ Bei diesem Beitrag handelt es sich um mein überarbeitetes Vortragsmanuskript *Auf den Lehrer kommt es an* anlässlich der Lehrerfortbildungsveranstaltung *Die Sprachen unserer Nachbarn – Les langues de nos voisins – De talen van onze buren* vom 18. März 2006 beim Bildungsministerium der Deutschsprachigen Gemeinschaft (DG).