Wolfgang Butzkamm

Lust zum Lehren, Lust zum Lernen

Fremdsprachen von Anfang an anders unterrichten

3. Auflage

francke VERLAG

Lust zum Lehren, Lust zum Lernen

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

Wolfgang Butzkamm

Lust zum Lehren, Lust zum Lernen

Fremdsprachen von Anfang an anders unterrichten

3., komplett überarbeitete Auflage

francke
VERLAG

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

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

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

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

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

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

Internet: http://www.francke.de
E-Mail: info@francke.de

Satz: Informationsdesign D. Fratzke, Kirchentellinsfurt

Printed in the EU

ISBN 978-3-7720-8447-8

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

(Johann Wolfgang Goethe)

Inhalt

Vorwort XV

Aus dem Vorwort zur zweiten Auflage XVII
Danksagung XVIII

Vorweg

1 Ein positives Arbeitsklima schaffen 3

'Liebende Kommunikation' 3
Emotionale Grundbedürfnisse 5
Könnenserlebnisse und Selbstachtung 6
Frustration 9
Geborgenheit vs. Angst 9
Sprechhemmungen 11
Enthemmung: Crazy English 14
Die Macht der Affekte: Mutismus 16
Die fröhliche Klasse 17
Der fröhliche Lehrer 19
Räume und der Sinn für das Schöne 21
Freundlichkeit, Fairness und Strenge 22
Frühe Wertprägungen: Interesse am Weltbesten 25

2 Gemeinsam lernen – miteinander, voneinander, füreinander . . . 29

Die Klasse als Kommunikationsgemeinschaft 29
Lehrer und Schüler 30
  Die Unpersönlichkeit der Amtsperson 30
  Die Unpersönlichkeit der Ideologie 31
  Moderne Distanzlosigkeit 32
  Lehrerrollen 33
Schüler und Mitschüler 34
  Wessen Sprache? Eltern gegen Altersgenossen 34
  Auf wen hören Jugendliche? 37
  Eine soziobiologische Erklärung 39
Wie werden Schüler zu Verbündeten des Lernens? 40

Hauptteil

3 In und mit Sprachen leben 49

Die Sprache leben und lieben 49
Lehrers Wanderjahre 50
Reisefieber 51
Die Schule als Lebensraum 52
Die funktionale Fremdsprachigkeit des Unterrichts 54
Fremdsprachige Unterrichtsführung: Sandwich-Technik und Doppelpass 56
Ungewollte Nebenwirkungen einer unaufgeklärten Einsprachigkeit . . 58
Sprache als Nebenerwerb: Sachlernen in der Fremdsprache 62
Der doppelte Fokus 63
Tipps zur Fehlerkorrektur 67
Richtig üben – lebendig kommunizieren: Analysen 70
Alarm: Mitteilungsbezogenheit findet nicht statt! 73
Prüfliste: wie kommunikativ ist mein Unterricht? 73
Praxisvorschläge 75
Reden im Gehen, Reden im Stehen 75
Bei der Arbeit reden 76
Gespräche leiten: Lernen durch Lehren 77
Vortragen: Unterricht als Redewerkstatt 78
Jugend debattiert 80
Spontanreaktionen und der fruchtbare Moment 82

4 Zweifach verstehen: die Grundbedingung des Spracherwerbs . . 87

Verstehen, wie's gemeint ist: das Verständigungsproblem 87
Verstehen, wie's gesagt ist: das Analyseproblem 87
Kinder knacken den Kode: 1) Muttersprachenerwerb 90
Kinder knacken den Kode: 2) Natürlicher Zweitsprachenerwerb 93
Kinder knacken den Kode: 3) Unterricht 95
Doppelverstehen und die Output-Hypothese 97
Doppelverstehen: von der Spätantike bis heute 99
Warum auch altmodische Methoden effektiv sein können 102
Zweisprachige Textdarstellung in Selbstlernkursen 104

5 Natürliche Künstlichkeit 109

Erwerbskontexte 109
Die Lernbarkeit der Sprache: Mustererkennung 110
Die Masse macht's 112
Weitere Handikaps des Unterrichts 113

Kompensation: die Muttersprache als Sprachmutter 115
Dreizehn Thesen: giving or guessing? 120
Natürliche Zweisprachigkeit 133
Fazit: eine Selbstverständlichkeit zurückgewinnen 135

6 Richtig anfangen: Sprache inszenieren 139

No Murks, please 139
Streiflichter einer verpfuschten Praxis 140
Fremdsprachen werden anfangs falsch unterrichtet 143
Dialogarbeit: wissenschaftliche Vorgaben 145
Erprobt und bewährt 148
Dialoge einstudieren/vorspielen – umschreiben – vorspielen 148
Die Sandwich-Technik 150
Leises Mitsprechen: Multiplikationseffekt 151
Hörmerkspanne und backward build up 151
Die Mitlestechnik 152
Bilder als Stütze 155
Übersetzung: Idiomatik plus Brückendeutsch 155
Weitere Textdurchgänge: Festigung, Prinzip des Verweilens 156
Zielschritte: All the class a stage 159
Fundamentum, Additum und der Kampf gegen das Vergessen 161
Dialoge schreibend variieren, inszenieren, nachbesprechen 162
Dialoge improvisieren 167
Weiterentwicklungen 169
Schule der Geläufigkeit: Sprechstücke rhythmisieren und skandieren 170
Rekonstruieren und rezitieren: Wegnahme-Techniken 174
Nachüberlegungen 176
Hören und Nachsprechen als Grundform des Übens 176
Üben geht in Etappen 177
Kunstfehler vermeiden 178
Verfügbarkeitsstufen 179
Der Wille zur Meisterschaft 180

7 Richtig anfangen: singen, spielen, sich bewegen 185

Sprache und Musik 185
Lieder 185
Songs, Musicals und Liedermacher 192
Tanz- und Spiellieder 196
Sprache und Bewegung 198
Entspannende Verstehensspiele für Anfänger 199
Kommandierspiele: kein Sitzenbleiben! 205

Gymnastik im Klassenzimmer 208
Texte darstellen 209
Laufdiktat 211
Wörter zu Sätzen, Sätze zu Texten platzieren (Mingles) 212
Sprache und Spiel 213
Spielerischer Wettstreit 213
Gesellschaftspiele: Rätselgeschichten 215
Gesellschaftsspiele: Dilemmas 217

8 Richtig anfangen: Input maximieren 221

Classroom pidgin als Input? 221
Vorschläge fürs Hören und Lesen 222
1) Fremdsprachige Unterrichtsführung 222
2) Sandwich-Stories 223
3) Vorlesen, Erzähllesen und Erzählen 226
4) Fantasiereisen zur Entspannung 228
5) Geschichten erzählen und fälschen 229
6) Bilder beschreiben: Stimmt das? 230
7) Hörtexte mit Aufgaben 230
8) Lese- und Hörecken 232
9) Häusliche Lektüre: Endlich allein ...! 232

9 Richtig üben: das generative Prinzip 237

Vorbemerkung 237
Lob der Grammatik 237
Das generative Prinzip beim natürlichen Spracherwerb 239
Der lange Weg zum effektiven Üben 241
Analogiebildung und die unendliche Satzvermehrung 244
Grammatik – Fortsetzung des Lexikons mit anderen Mitteln 246
Satzvariationen als Sinnvariationen 247
Praxis: bilinguale halbkommunikative Strukturübungen 249
Übungsverlauf und kommunikative Dynamik 249
Beispiele für die Grundschule 252
Pour toi, je ferais n'importe quoi! 255
On prend un taxi? 257
Present progressive 259
Methodische Varianten 261
Varianten für lernschwache Klassen 263
Isolierte Einzelsätze? 265
Bilinguale Wiederholungsgrammatik 267
Die Vorteile bilingualen Übens 268

To transfer or not to transfer – that is the question 270
Wenn man das generative Prinzip ignoriert 271

Exkurs: Grammatik knapp und verständlich erklären 277

Wissen ist gut, Können ist besser 277
Grammatik – die Katastrophe im Klassenzimmer 278
questions 278
modals 278
if-clauses 279
past tense 280
verb inflections 281
Grammatik als Zeitverschwendung 282
Regeln und grammatische Analyse: contra 283
Regeln und grammatische Analyse: pro 285
Grammatische Progression: Revolution im Klassenzimmer 288
Grammatischer Minimalismus 289
Exempel sind stille Regeln 291
Philosophische Grammatik 293

10 Bilinguale Praxis im Detail 295

Gibt es didaktisch brauchbare Übersetzungsäquivalente? 295
Wirkungsgleichheit: die übersehene pragmatische Dimension 299
Mitteilungsäquivalente klären grammatische Funktionen 302
Muttersprachliche Spiegelungen klären grammatische Formen 305
1) Syntax 305
2) Wortbildung 311
3) Idiomatik 311
Muttersprachliche Verfremdung als Aussprache- und Schreibhelfer . . 313
Fachbegriffe von der Muttersprache her klären 313
Das Mitlernprinzip: 1) mehrsprachige Vernetzung 315
Das Mitlernprinzip: 2) Wortgeschichten 317
Das Mitlernprinzip: 3) Gebrauchsfertige Gleichungen (lexico-grammar) 320
Parallelübersetzungen der Lektionstexte 321
Vokabellernen 322
Das zweisprachige Wörterbuch 324
Idiomatik, Kollokationen und die Pflege der Muttersprache 325
Den Texten ihre Ausdrucksmittel ablernen: partielle Rückübersetzung 327
Klassenarbeiten: bilingual, kontextuell, einfach korrigierbar 328
Abiturspeak? Redemittel müssen eingeübt werden 329

Wortspuren 330
Ideen und Ausdrücke sammeln 332
Wegüben hartnäckiger Interferenzen 333
Zweisprachige Textausgaben: der Weg zum selbständigen Lesen 335
Sprachliche Arbeitsteilung 336
Mischtexte 338
Shadowing mit Audioversionen 339
Bilingual mit DVDs 340
Dolmetschübungen und Tandems 341
Übersetzen und Sprachmitteln 342
Vorschläge für multilinguale Klassen 347
Vom Bundesgenossen zum Erbfeind – und wieder zurück 350

11 Der Sprachumsatz muss stimmen! 357

Der Zeitfaktor und die Methodenfrage 357
Der Schneeballeffekt 358
Grammatik braucht reichhaltige Sprachkontakte 359
Frühbeginn: falsche Versprechungen 360
Durchkomponierte, randvolle Stunden 361
Alle Schüler aktivierende Übungen mit hohem Sprachumsatz 363
Buzz reading als Aufwärmübung 363
Lesen-und-Aufblicken als zentrale Arbeitstechnik 364
Lesetraining in Partnerarbeit 367
Gestaltendes Lesen mit verteilten Rollen 368
Deklamieren 369
Partner trainieren Witze und Anekdoten 370
Partner rekonstruieren Texte nach Notizen (dictogloss) 371
Partner sortieren ein Geschichten-Mix (two stories in one) 372
Texte diktieren 374
Sätze behalten, Wörter zählen 376

12 Von und mit Texten lernen 379

Lehrziel literarische Analyse? 379
Vom Leichtlesen und Viellesen zum kritischen Lesen 380
Lehrwerke – je bunter, desto besser? 382
Die Kunst des Fragens 384
Textarbeit mit doppeltem Fokus 388
1) Einordnen von Satzteilen und Teilsätzen 388
2) Halbierte Zitate (quotations in halves) 389
3) Fließtexte segmentieren 390
4) Textparaphrasen 390

Kreatives Schreiben 391
1) Satzanfänge als Schreibimpulse 391
2) Fünfzeiler 392
3) Minisagas 393
4) Zwischen Anfang und Ende 393
5) Lernbiografien 395
6) Schulfach Glück? 396
Grenzen des bloß Methodischen 397

Epilog 399

Die Theorie in dreizehn Leitsätzen 399

Literaturverzeichnis 401

Register 425

Vorwort

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Aachen, Frühjahr 2012 Wolfgang Butzkamm

Aus dem Vorwort zur zweiten Auflage

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

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

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

Danksagung

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

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

Vorweg

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

1 Ein positives Arbeitsklima schaffen

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

‘Liebende Kommunikation’

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

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

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

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

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

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

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

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

Eine Episode aus dem Anfangsunterricht:

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Emotionale Grundbedürfnisse

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

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

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

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

Könnenserlebnisse und Selbstachtung

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

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

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

Das Können ist

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

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

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

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

> It made us feel very proud when we finally sang the whole song and got everything right. A.
>
> I once found a passage which I interpreted as "Watching the world by the spy". It made sense, because "spy" could be translated as "kleines Fernrohr". Later, I realised the line in the song was "Watching the whole world pass us by." I liked to compare my written version with the real ones … I was happy when I got it right. Ch.
>
> He [my teacher] was so good at his job that I actually found, for the first time, that I was competent at something. I enjoyed German and was good at it. (R. Fiennes, Schauspieler)

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

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

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

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

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

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

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

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

Frustration

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

Schüler klagen über erhebliche Verständnisschwierigkeiten in fremdsprachlichen Fächern:

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

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

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

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

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

Nichtkönnen schlägt leicht in ein widerspenstiges Nichtwollen um.

Geborgenheit vs. Angst

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Sprechhemmungen

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

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

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

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

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

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

> We moved to a city near Düsseldorf and I was determined to resist everything. My favourite mood was a bad one, thus fighting constantly against the rest of the world. I hated my new English teacher as he told me to adopt the British accent whereas mine was rather American. Furthermore, he always wanted me to say something about Saudi Arabia in front of the class. Sometimes he even asked me to give him an English word, because he could not remember it. It was embarrassing for me and it did not contribute to my integration in that class. M.

So versagen Ratschläge wie "personalise the activity" vor der lebendigen Wirklichkeit des Unterrichts. Gut gemeinte Aktionen können schiefgehen, wenn der Lehrer nur ein wenig unsensibel ist. Es ist z.B. guter Brauch, Elfjährigen einen englischen Namen wählen zu lassen:

> I liked being someone else and having an English name. H.

> Even those people, who had not said a word before, introduced themselves with their new names in English. I was so proud of my new identity, that I even suggested my parents call me only by my English name. M.

Aber er ist nicht immer unproblematisch:

> As a spin-off effect, we rapidly became used to many English names. The only problem was that while most of the pupils liked their new names, some detested them. I still remember one of my classmates who was very unhappy because the English name she drew was "Tilly", which we strongly associated with the main character of a well-known advertisement for a washing-up liquid. S.

Keinem sollte ein Name aufgedrängt werden. Aber die große Angst, zum Gespött der Mitschüler zu werden, betrifft vor allem die Sprachlautung.

> I feared the teasing remarks from my class fellows ... this serves as an example of how dynamic group processes can prevent pupils from doing well. H.

> Speaking up in class was no problem in the beginning, but I didn't like it after a while because some pupils used to make fun of others who spoke up. It was generally safer to speak up in an exercise than in free communication. H.

> I held him in high esteem because he would never allow pupils to laugh at others. He said it was natural to make mistakes. I.

Zusammen lachen und scherzen, das verbindet. Wenn aber einer ausgelacht wird, verbünden sich die vielen gegen den einen. Wer sich im Unterricht bei seinen Sprechversuchen zu sehr die Zunge abbricht, macht sich

leicht lächerlich: Tollpatsch! So etwas kann wie eine körperliche Missbildung empfunden werden. Ein Deutschdozent an der Universität verriet mir, dass er sich bewusst die Namen seiner koreanischen Studenten vorsprechen lässt. Er braucht dann immer mehrere Anläufe, um sie einigermaßen hinzukriegen. Er gibt ihnen damit zu verstehen, dass sich jeder anfangs mit einer fremden Sprache schwertut, und dass man bei derlei Ungeschicktheiten nicht das Gesicht verliert. Zum Glück werden die meisten Einwandererkinder noch vor der Pubertät abweichende Akzente bald los.

Am Anfang misslingen viele Nachsprechversuche kläglich. Man sollte es sich zur Angewohnheit machen, beim ersten Kichern den Schuldigen streng anzublicken und zu ermahnen: "*You* don't make any mistakes, do you? You are making him nervous, and so making it worse. You are not helping anybody with that." Zugleich muss man den Stotterer in Ruhe lassen, andere drannehmen und ihn erst einige Zeit später noch einmal zum Nachsprechen auffordern. Die Aussprache ist eben ein besonders sensibler Bereich.

> I remember a girl who couldn't pronounce the word 'radiator' and only when she finally burst into tears after several desperate attempts, did our teacher move on to the next pupil. It was awful. B.

Hier hat es die später einsetzende zweite Fremdsprache schwer. Die Schüchternheit der Schüler nimmt zu, sie sind unberechenbar empfindlich, ihre Selbstachtung ist instabil. Peinlich die körperlichen Reaktionen: trockener Mund, feuchte Hände, Magenschmerzen, weiche Knie, dümmliches Lächeln, Schweißausbrüche, Tränen. Hier muss der Lehrer alles tun, dass die Schüler sich nicht innerlich entwerten, dass sie vor ihm und noch mehr vor den anderen nicht das Gesicht verlieren. Denn ohne innere Würde, ohne eigene Wertschätzung auch keine ansprechenden schulischen Leistungen.

> For the sake of all my potential pupils I hope that I will always remember how it felt to be embarrassed and frightened by a new language when one is just a teenager, and how careful a teacher has to be to prevent this embarrassment from growing until a pupil is totally unwilling to speak up in class. I still remember very well how easy it is to make language lessons the worst part in a kid's life – my French teacher very impressively demonstrated that to me. I'd certainly not want to be hated as much as he was hated by me and all my fellow classmates. It took me years to overcome my reluctance to speak French because I still remember him very clearly mocking my accent as one of the worst he ever heard and making me always repeat a sentence again and again, pretending to or maybe really not understanding me when I mispronounced a word … Although normally I'm rather good at languages and love France and have many friends there, he ruined my joy of the French language

> for very nearly ten years, and even today in university courses where I try to save the little French I know from oblivion, I still have to fight the urge to hide away in the last row. T.

> There was a girl who, in the beginning, completely refused to answer the teacher's questions by just blushing and shaking her head. Mr. J always addressed her in a friendly way and also the other children tried to encourage her, but in spite of this support she seemed to be afraid of ridiculing herself. The teacher did not lose his temper and never gave up addressing her. A few lessons later she started making contributions to the lesson by answering simple questions, although she was not yet willing to act out a part in a dialogue. But the next time they had to act out a short dialogue, she gladly volunteered to say her lines. M.

Manchmal müssen Schüler eine Hemmschwelle überwinden, um im Ernstfall den Mund aufzutun:

> On our trip to England we were playing football on a meadow in Henley. Suddenly someone kicked the ball into the Thames. Although we wanted to continue our match and although we were all able to speak English, none of our "Englisch-LK"-students had the courage to ask a native speaker who was canoeing near to us and who could easily have returned us our football. Finally it was one of the members of the "Mathe-LK" who asked the man for help. In retrospect, this experience made me realize that although we were familiar with the English language we were still afraid of using it spontaneously in a real life situation outside the classroom. M.

Enthemmung: Crazy English

Die beste Methode, Schüler von solchen Hemmungen zu heilen, ist das Stückespielen, das wir später genauer kennen lernen werden. Wenn sie in kleinen Auftritten vor der Klasse ihre Mitspieler in der Fremdsprache hemmungslos beschimpfen, bepredigen, bemuttern, trösten, anfeuern usw. und dabei auch viel Körpersprache einsetzen, hat man wohl den Ernstfall geprobt. Dabei geht Sprache *in succum et sanguinem*, in Fleisch und Blut über. Dieses Stückespielen muss einfach gewagt werden. Bevor man seinen Auftritt vor der Klasse hat, muss er mit der Gruppe hinreichend geprobt werden. Wenn dann wagemutige Gruppen ihre ersten Erfolge haben, ziehen auch andere nach. Selbst dann mögen manche nicht nach vorne kommen. Hier wäre jeder Zwang falsch. Was eine Gruppe bei den Proben leistet, während alle anderen auch proben und keiner zuschaut, genügt im Prinzip. Auf die "Bühne" muss keiner.

> Presenting group work or homework in front of the class was never a problem to me, neither was learning by heart. But presenting a memorized text was always a horrible situation. I had the problem of not knowing where to look, where to put my hands and how slow or fast I should speak. But she actually forced me to do it nearly every time. I hated it. J.

Ich habe auch schon mal einen Schüler nach vorn bekommen, indem ich selbst ein Zweierstück mit ihm vorgeführt habe. Er bekam die leichtere Rolle, nichts konnte schiefgehen, es war für ihn der Durchbruch. Sich aussprechen kann ja ein Heilmittel sein gegen Scheu, Schüchternheit, Verschlossenheit und Insichgekehrtsein und das Gespräch eine Form der Therapie.

Eine Art Therapie für fremdsprachenscheue Ostasiaten ist auch Lis *Crazy English*. Li hat in China, Japan und Korea Millionen von Zuhörern erreicht, live in Sportstadien, über Radio und Fernsehen. So gesehen der erfolgreichste Sprachlehrer aller Zeiten. Seine Hauptbotschaft für Anfänger: hören, mitlesen und nachsprechen eines Textes, der auch in einer Übersetzung vorliegt, immer wieder, unermüdlich, bis man's lautlich richtig und auch im richtigen Tempo hinkriegt, dazu auch so laut wie möglich. Die Wörter anfangs geradezu herausschreien, seine Sprechmuskeln spüren. Er betont enorm die physische Seite der Sprache, und das wirkt geradezu enthemmend. Dazu ist er auch eine Art Motivationscoach und kann die Massen faszinieren, wenn er von seinem eigenen Kampf mit der englischen Sprache erzählt. Mehr über ihn bei Wu (2011, 158ff.).

Hessler (2006, 47) lässt seine chinesischen Studenten vereinfachte Szenen aus Hamlet nachspielen und sieht, wie sie plötzlich ihre Hemmungen ablegen:

> Acting transformed them entirely – in class they could be painfully shy, but drama changed all of that. Every gesture was overblown, every emotion overdone, they were incorrigible overactors, and after growing accustomed to their shyness it was strange to watch them shout and cry on the bare stage of the classroom.

Nach Caldwell & Pillar (1998) wirkt die Videoaufnahme eines Schülerstücks anfeuernd. Nachdem sich die Klasse das angesehen hatte, wollten alle mitmachen. Wo aber der Unterricht dies nicht leistet, löst erst der direkte Umgang mit Menschen im fremden Land die Zunge:

> Before my stay I was ashamed and frightened to open my mouth and say a sentence. In Brighton I learned to give my opinions without being afraid or ashamed. I think this is one of the most important results of my stay in England. I had learned to talk "naturally". C.

> Today I think that the most important thing was the immense amount of self-confidence I gained. From then on I had the courage to open my

> mouth and speak English with or without mistakes. I was no longer sitting on my school bench trying to hide. On the contrary I very actively took part during the lessons and left out no opportunity to say what I had to say. C.
>
> And when I managed to give an answer and see them smile at my effort, it made me feel so happy that I decided never to travel in a country without at least knowing a tiny bit of the language. I also noticed that now that I knew a few words it was much easier to pick up new words. S.

Die Frage der "Enthemmung" ist allerdings auch eine des Charakters bzw. des Temperaments. Nicht alle Kinder machen es so wie Thorsten in einem englischen Ferienhaus:

> My mother recalls one instance when I was asked to tell the handymen that the drainpipe behind our house was blocked. Even today I don't know how to say this correctly in English, and 15 years ago I just said: "Water behind castle not bluuuuuurb; water blop – blop – pffffff". "*Castle*" of course meant "our house", because "my home is my castle"; the waste-pipes were installed on the back wall of the house and led to the sewers outside. Problems of this sort were quite frequent and so I was immediately understood although I merely used four words of proper English. Th.

Die Macht der Affekte: Mutismus

> She's given up talking
> Don't say a word
> Even in the classroom
> Not a dickie bird … (*Paul McCartney*)

Es ist eine Show-Stunde. Eltern zukünftiger Schüler wollen das Gymnasium kennen lernen. Der Lehrer der Klasse 5 lässt reihum lesen, und zu jeder Passage stellt er Fragen:

> The way he corrected us frightened me, I don't know exactly why. I just hoped not to be asked. I was so afraid to get my turn I didn't understand much of the content. Of course, it was my turn in the end, but then the worst thing ever happened to me: I did not utter a sound! The teacher grew more and more impatient: "But you must know, we just read the text aloud", and then, before pointing at another pupil: "Well, you must have thought too much of your boyfriend." What a lie. I can't remember anything more embarrassing than that. M.

Nichts vermag die Macht der Affekte über die Sprache besser zu verdeutlichen als das plötzliche Verstummen. Kinder, die sprechen können, sagen in

bestimmten Situationen nichts mehr. Einige schweigen von einem Tag auf den andern, andere verstummen allmählich. Was anfänglich noch als trotziges Willkürverhalten gedeutet werden kann, entpuppt sich als eine tiefgehende Kommunikationsstörung, über die die Kinder offensichtlich keine Gewalt haben. Dies ist das Krankheitsbild des selbstgewählten, elektiven (auch selektiven) Mutismus. Es scheint so, als wählten sich die Kinder die Personen aus, mit denen sie noch sprechen bzw. denen sie konsequent mit Schweigen begegnen. Sie kommunizieren noch non-verbal, grüßen vielleicht noch, sind u.U. auch zu bewegen, Texte für die Schule auf Kassette zu sprechen oder mit jemandem zu telefonieren, in dessen Beisein sie sonst schweigen. Manche entdecken als Ausweg das "Chatten" im Internet, anderen gelingt es zeitweise, mit der besten Freundin zu flüstern. Wenn sie, manchmal nach Jahren, wieder zu sprechen anfangen, verhalten sie sich zunächst nur reaktiv, nicht spontan. Bei anderen wieder löst sich der Bann so plötzlich, wie er gekommen sein mag, sie sind auf einen Schlag wieder normal.

Die Krankheit wird heute als Angststörung verstanden, aber die Ursachen sind unklar, kein Fall ist wie der andere. Elektiver Mutismus ist zum Glück sehr selten, er trifft weniger als ein Kind unter tausend und Mädchen doppelt so häufig wie Jungen. Die meisten von uns werden also nie auf solche Kinder treffen. Aber wahrscheinlich gibt es vielfache Abstufungen zwischen Normalität und Pathologie. Extremfälle sind lehrreich. Sie zeigen uns, wie wenig wir im Grunde über die sprachliche Verfasstheit des Menschen wissen und wie sensibel wir als Kommunikationspartner sein sollten. Äußerst lehrreich und zugleich spannend der autobiografische Roman "Die Erfindung des Lebens". Hanns-Josef Ortheil erzählt, wie seine Mutter nach schrecklichen Kriegserlebnissen stumm wird und ihren letzten, übrig gebliebenen Sohn in ihre Stummheit hineinzieht, aus der er sich erst nach Jahren löst.

Die fröhliche Klasse

> Der Mensch lebt, solang es ihn freut. (*Heinrich Waggerl*)
> Anhaltende Freudigkeit gehört immer noch zu den sichersten Kriterien für die Richtigkeit des Unterrichts. (*Hartmut von Hentig*)

Die wichtigsten Verbündeten des Lehrers sind das natürliche Kompetenzstreben und die Lernfreude der Schüler. Können wir die "kindliche Funktionslust" (Karl Bühler) in die Schule hinüberretten? Wie wecke ich, wie erhalte ich die Lernbereitschaft der Gruppe? wird eine unserer ersten Fragen bei der Übernahme einer Klasse lauten.

"Eigentlich" ist das nicht schwer. Denn die Natur hat vorgesorgt: Leben heißt lernen. Lernen ist keine Qual, sondern geradezu ein Bedürfnis. Jeder Kräftezuwachs ist tiefe Lust. Und wer auf kluge Gedanken kommt, wem

sich neue Zusammenhänge auftun, der ist bei guter Laune. Das ist das natürliche Kapital, mit dem der Unterricht wuchern muss.

Was für ein Glück, dass wir noch richtige Kinder vor uns haben, wenn wir mit Englisch anfangen! Erst die Jahre machen uns grämlich, Kinder aber sind "Künstler im Erfassen eines Grundes, recht selig zu sein. Ein kleiner, leiser Vorfall mag es gewesen sein, und da machten sie eine große Geschichte daraus, hingen solch ein langes, großes, breites, üppiges Lachen daran." (Robert Walser). Leider gibt es mitunter auch Kinder, die die Freude verlernt haben und sie erst wiederlernen müssen.

Der größte Freudentöter in der Schule ist die Langeweile und das Nichtstun.

> English became a subject we started to dread because of the agony of trying not to fall asleep in class. Th.

> Everything was just so monotonous and foreseeable without any creative surprises. A.

> This did not change until the tenth grade. It was "the same procedure as every year". St.

> In two years she never taught a lesson without the textbook and for classroom management she always used the same 5 or 6 sentences (e.g. "Bonjour mes élèves!", "Ouvrez vos cahiers, s.v.p.!"). A.

> I cannot even remember one single encouraging event or occasion from the English lessons in the middle years. The only thing I remember is the fact that they were extremely boring. A.

> Next to nothing I learned in the sixth form remained in my memory, except my teacher's monotonous voice that I will never forget. T.

Schade um die vertane Zeit! Es nützt auch nichts, wenn sich die Langweiler unter den Lehrern durch gute Noten bei den Schülern beliebt machen wollen: Sie werden durchschaut. "An unseren Schulen herrscht weitgehende Methodeneinfalt", sagt die pädagogische Forschung (Wiechmann 2002, 10). Auch Düwell (1979), der Französischschüler (Klasse acht und zehn) befragte, stellte die "monotone Stoffdarbietung" als Hauptfaktor für den Motivationsverlust der Schüler fest. Methodenvielfalt, wie sie auch dieses Buch bietet, kann helfen:

> What I liked best was that the lessons were so varied. Sometimes we started out with a text, but we also used tapes, pictures, or simply a conversation based on our personal experiences. J.

> Looking back now, I realize how important it is to use variations in methods as well as in the language in order to transmit the joy of learning. A.

Ein starker Freudenbringer ist das individuelle Freiheitsgefühl. Die empirische Sozialforschung hat wiederholt bestätigt: Immer waren die Menschen mit großer subjektiver Entscheidungsfreiheit am Arbeitsplatz fröhlicher, gesünder, aktiver, freundlicher. Das sind Zusammenhänge, die unabhängig von Alter, beruflicher Stellung, Bildung und Schichtzugehörigkeit gelten (Noelle-Neumann 1999). Also wird es wohl auch für den Arbeitsplatz Schule gelten. Und trotz eines starren Stundenplans, trotz Lehrplan und Lehrbuch gibt es genug Entscheidungsspielräume auch für Schüler. Zumal dieses Freiheitsgefühl von Kleinigkeiten abhängen kann (wenn man etwa Putzfrauen die Möglichkeit der Wahl zwischen verschiedenen Reinigungsmitteln lässt!). In der Schule wollen Schüler aber auch geführt und ordentlich unterrichtet werden. Wir müssen also konkurrierende Tendenzen – die Erwartung und Bereitschaft, gut geführt zu werden, und das individuelle Autonomiestreben – im Auge behalten. Entsprechend enthalten unsere praktischen Vorschläge Momente und Varianten, in denen Schüler ihr Lerntempo selbst bestimmen, eigene Ideen einbringen und auch mal Regie führen können, nach dem Prinzip der Schülerselbsttätigkeit oder auch des "Lernens durch Lehren" (LdL: Jean-Pol Martin/Joachim Grzega: www.ldl.de).

Der fröhliche Lehrer

> Wie wird eine Schulstunde lebendig? Wenn derjenige, der die Führerschaft hat, sie am tiefsten erlebt. (*Karin Michaelis*)

Die Lernfreude des Schülers braucht die Freude des Lehrers am Lehren. Die Gewitterwolke des zürnenden Lehrers darf allenfalls ein paar Minütchen lang über einer Klasse schweben. Wer das Klassenzimmer missmutig, mürrisch und übel gelaunt betritt, darf sich über verdrießliche Schüler nicht wundern. Freude sieht man einem an, auch das Gegenteil, das griesgrämige Gesicht, die wehleidige Stimme. "Ein einziger freudloser Mensch genügt schon, um einem ganzen Hausstande dauernden Mißmut und trüben Himmel zu machen." (Nietzsche). The brain runs on fun!

> The teacher we had in the *Oberstufe* sometimes let us know that he was not in the mood to teach us, especially on Saturday mornings. This was not at all motivating and even if one had been motivated before, one lost this motivation as soon as the lift doors opened and he stepped out with the word "boredom" written all over his face. A.

"She simply took the fun out of learning." urteilt Stephan lapidar. Wo Lehrer gar ihre Unlust an ihrem Beruf offen zur Schau tragen, ist die Lernfreude bald erstickt:

> He didn't try to conceal the fact that he hated his job and the school. Sometimes he warned us not to become a teacher. He tried to get us on

> his side by talking about other teachers behind their backs. But that didn't work because we liked some of the teachers he talked about, and as a result it was our English teacher who we hated most. G.

Goodlad (1983, 242) konstatiert "a flat, neutral emotional ambience of most of the classes we studied". Da ist es gut, wenn junge Menschen sich vornehmen, es besser zu machen:

> Was ich in der Schule immer am meisten vermißt habe, war der Spaß an der Sache. Nicht, daß das ganze Leben nur leicht sein soll, aber es war den Lehrern einfach nicht möglich, Freude an einer lebendigen Sprache zu vermitteln. Revolutionieren werde ich den Lehrerberuf wahrscheinlich auch nicht, aber ich hoffe doch, Motivation zu stiften und Interesse zu erwecken. St.

> She never allowed anybody to despair. When we read *De Bello Gallico* with her she used to say in nearly every lesson "Each of Caesar's sentences is clearer than the sunlight". That was her attitude and in a way we let ourselves be carried away by her. J.

Engagiert lehren heißt auch, davon überzeugt sein, viel bewirken zu können. Mediziner wissen: Hoffnung kann heilen. Der Placeboeffekt eines Scheinmedikaments ist oft so real wie jeder andere Heileffekt. Er bessert nicht nur das subjektive Krankheitsgefühl, sondern oft auch das objektive Krankheitsgeschehen.

Darum ist es richtig, wie es die Suggestopädie empfiehlt, mit Überzeugung als Sprachlehrexperte aufzutreten, seinen Methoden und Materialien zu vertrauen und natürlich auch seinen Schülern viel zuzutrauen und ihnen zu suggerieren: Alle können es schaffen, weil das Vermögen zur Sprache in uns allen steckt. Sprachen fallen dem menschlichen Gehirn leichter als etwa Mathematik. Bei allen nicht zu verleugnenden Begabungsunterschieden: Die Hoffnung, ein oder zwei Fremdsprachen passabel zu beherrschen, ist allemal berechtigt. Ein wenig auf Schau machen und die Schüler so beeindrucken, dass sie an ihre eigenen Erfolge felsenfest glauben, kann hier nicht schaden – so wie eine Placebospritze im allgemeinen stärker wirkt als eine Placebopille, und diese wiederum mehr, wenn sie von einem Professor als wenn sie von einem Pfleger verabreicht wird (!). Solche kleinen Manöver sind nicht unseriös und kein höherer Aberglaube. Sie sind ohnehin nur dann wirksam, wenn wir diese Erkenntnis tief verinnerlicht haben und ausstrahlen, dass jeder Schüler, der eine Muttersprache beherrscht, *über sie und durch sie* tief in weitere Sprachen eindringen kann. Denn es stärkt das Selbstvertrauen unserer Schüler, wenn wir ihnen zu verstehen geben, dass wir unser Handwerk verstehen und sie bei uns gut aufgehoben sind. Und wenn wir ihnen gleichzeitig signalisieren, dass die Aufgabe es wert ist, angepackt zu werden.

Jessica vergleicht drei Lehrer, die das Vokabeltesten äußerlich in der gleichen Weise betreiben: Zwei Schüler schreiben die Lösungen verdeckt an die Tafel, der Rest schreibt ins Heft. Die Leistungen der Tafelschüler werden benotet:

> Mr A made it fun, even if the tests were sometimes marked. He also used crosswords, word snakes etc. Mrs B was all right. Mr C made it a horror.

Räume und der Sinn für das Schöne

> First we shape our buildings. Then our buildings shape us. (*W. Churchill*)

Freude und Schönheit bilden ein Paar. Frohe Menschen sind schön. Und schöne Schulzimmer können Menschen froh machen. Übrigens wissen das am wenigsten unsere Gymnasiallehrer und am besten die Waldorfschulen.

> Außer dem Festsaal liebten wir auch den Dachgarten sehr, der mit Kies bedeckt war und für die Turnstunde sowie für Geographie- und Zeichenstunde benützt wurde. Vom Frühling bis zum Winteranfang, je nach Wetter, waren wir auch in den Pausen dort. Er lag mitten in der Stadt, aber die Aussicht war ungewöhnlich: Berge und Wälder um Wien, die Donau, die Kirchturmspitzen. Dieser schöne äußere Rahmen wirkte außerordentlich anregend auf unsere Schulstimmung. Fraudoktor hatte ihn allen Schwierigkeiten zum Trotz verwirklicht. (Herdan-Zuckmayer 1979, 39)

Räume sind nicht nur etwas Äußerliches. Sie strahlen Atmosphäre aus und wirken aufs Gemüt.

In den großen Klassen der Unterstufen brauchen wir einfach mehr Platz, um von Tischgruppen zum Sitzkreis, vom Sitzkreis zum Stehkreis zu wechseln. Manchmal ist es aber schon so eng, dass man kaum eine kleine Szene vor der Klasse spielen lassen kann. Eine gedeihliche, gemeinschaftsbildende Atmosphäre für das Gespräch in kleineren Leistungsklassen der Oberstufe wiederum braucht so etwas wie Caféhaus-Räume oder eine Sitzecke in der Bibliothek. Darüber hinaus die Möglichkeit, im Sommer in kleinen Gruppen im Schulpark zu sitzen und sich peripatetisch in ein Gespräch zu vertiefen.

Stattdessen häufig bedrückende Enge, auch seelenlos kalte Räume, die jeden Anflug von Wohnlichkeit peinlich vermeiden. Architekten und Politiker, baut Schulen, in denen Schüler sich wohlfühlen! Lehrer, gestaltet die Räume aus, nutzt das Vorhandene! Überlegt, welche Raum- und Sitzordnung zu welcher Arbeitsform passen. Vielleicht ist das auch ein Rezept gegen den Vandalismus![3]

Der Sprachlehrer hat besondere Möglichkeiten, bei Kindern und Jugendlichen den Sinn für das Schöne zu entwickeln. Es beginnt mit dem Sprachklang:

> Suddenly I found that French was actually a very beautiful language. I liked the way my new teacher spoke so I wanted to improve my pronunciation. B.

> Luckily things changed when we got a new English teacher. She was Canadian and the first difference that I noticed was the sound of her words. It was like music and the words seemed to flow from her mouth very easily. I decided that this was the way English had to sound. S.

Die Eltern Goldschmidt haben während der Nazizeit ihre beiden Söhne zu Verwandten nach Italien gegeben. Der jüngere ist in der neuen Sprache sofort zu Hause:

> Ich liebte Italienisch, ich tauchte mit Wonne in den lauten und zugleich weichen Sprachfluß, der so viele Mundspiele erlaubte, eine Sprache, deren Silben man modulieren konnte, verlängern, anhalten oder abschwächen, wie man wollte. Diese Sprache war ein Mundgenuß. (Goldschmidt 2001, 150)

Die Annahme eines fremden Dialekts ist ja ein untrügliches Kennzeichen für den Willen zur Sprache. Sarah sieht einen englischen Film:

> I liked the story and the dresses the women wore, but what I liked most was the kind of "posh" English they spoke. I had never before heard somebody talking like this and I wanted to be able to speak exactly like this "posh" English.

Ohne Musik wäre das Leben ein Irrtum, sagt Nietzsche. Gilt das nicht auch für die Musik der Sprache?

Freundlichkeit, Fairness und Strenge

Wer hat das nicht schon aus Schülermund gehört: "Die ist streng, aber gerecht, und wir haben viel bei ihr gelernt". Oder: "Er war so freundlich, man konnte ihm nicht böse sein, aber gelernt haben wir kaum was". Strenge kann ausarten:

> Most of the time I was too afraid or too shy to take part in class. I sat there with the constant fear of being called upon. I had the feeling that he was annoyed when I didn't have the right answer or when I struggled with pronunciation. This might be my personal and subjective view but it stopped me from taking part in the English lessons and I developed not only a dislike towards the teacher but to English in general. U.

Strenge ist überhaupt nur positiv, wenn sie bedeutet: Er hat uns (und sich selbst) etwas abverlangt. Ihr einziger Sinn: den Schüler fleißig machen. Ihre ständigen Begleiter: Freundlichkeit, Sympathie, Güte. Sonst ist sie verfehlt. Schüler leisten mehr, wenn von ihnen viel erwartet wird, Disziplin und die Bereitschaft zur Anstrengung herrschen und sie zugleich ein gutes Verhältnis zu ihren Lehrern haben.

Nach Kant hat die Aufklärung zwei große Gegner: Feigheit und Faulheit. Faul ist, wer sich nicht die Mühe macht, Leistungen zu differenzieren und gerecht zu sein. Feige handelt, wer sich mit guten Noten das Wohlverhalten der Schüler zu erkaufen sucht. Es ist so bequem, denn zunächst sind ja alle zufrieden, Schüler und Eltern. Aber man täusche sich nicht. Bald ist man durchschaut und wird im Grunde verachtet. Schüler müssen sich ihre guten Noten auch verdienen.

Der Fleiß aber ist aus der Mode gekommen. Die Kopfzensuren Fleiß, Betragen, Pünktlichkeit wurden abgeschafft. Obwohl doch jeder Arbeitgeber nach wie vor auf sie Wert legt und die Schule auf diese Arbeitswelt vorbereiten will. Und als ob es nicht darauf ankäme im Leben und die Welt voll genialer Faulpelze wäre (gewiss gibt's die auch), die es sich leisten können, die Hände weniger zu rühren als andere. Vom Lehrer wurde immer mehr, vom Schüler immer weniger Einsatz verlangt. Wo gibt es noch das "mit buchhälterischer Treue betriebene Vokabellernen"?

> Wie aber wurde der Sprachunterricht von der antiautoritären Bewegung der Gemüter betroffen? Das Verinnerlichen arbiträrer, nur teilweise logischer Strukturen, das Pauken, die Imitation, die erdrückende Lehrerüberlegenheit und die damit verbundene asymmetrische Kommunikation, der auf lange Fristen angelegte, dauerhaftes Gedächtnis implizierende Lernfortschritt, das alles mußte als unzeitgemäß und repressiv empfunden werden ... In dieser für die Fremdsprachen bedrohlichen Lage traten falsche Propheten auf, die zum Beispiel eine emanzipatorische Linguistik verkündeten und Opportunisten, die auf Reduktionen aus waren: keine Hausaufgaben, so wenig Schriftlichkeit wie möglich, Verminderung des Wortschatzes auf das für die platte Alltagskommunikation Nötige, Ausklammerung der Literatur, besonders der älteren. Obwohl man das Haltlose oder Überzogene dieser Forderungen abwehren konnte, sind längst nicht alle Spuren dieser bösartigen Mißverständnisse aus der heutigen Praxis getilgt. (Linnartz 1989, 88f.)

So kommt es zu typisch modernen Entartungen:

> In year 12 we never had to learn any new words and we were rarely given homework. I was not too upset about that but the way the lessons were conducted disturbed me quite a lot. Our teacher wanted us to have lots of discussions during his lessons, which was all right, but he was not able to chair a discussion properly. So when we finished a discussion or a topic I always felt that we hadn't achieved anything. P.

Die Schulberichte einiger Studenten zeigen einen merkwürdigen Zwiespalt. Man liebt die strengen Lehrer nicht immer, aber man zollt ihnen Anerkennung, weil man bei ihnen etwas gelernt hat:

> My achievements were usually better if a teacher demanded a higher standard. Looking back, I think that I needed a certain pressure to keep motivated. Especially when I compare my first English teacher with the following one (eighth to tenth form inclusive) who was friendly but not a very competent English teacher. I know today that I preferred the first teacher. St.

> Our new teacher really was an improvement, in my point of view. She kept a tight rein on us, but I got along with her much better than with the two previous teachers: I felt that we could (and did) learn a lot from her, not only because we got heaps of homework and did vocabulary tests nearly every lesson but also because she appeared so much more confident with her own English. Ch.

Selbst schlechtere Noten werden in Kauf genommen:

> This teacher's lessons were a great challenge, every single one of them. I suppose that is the main reason why I enjoyed them so much, despite all the strictness and although I no longer gained quite such good marks. M.

> In the beginning we hated our teacher – in the end we loved him. He was very strict but we learned a lot. He gave us a feel for the language. M.

Was Schulmeister immer schon wussten, dass sie vor allem gerecht sein müssen, bestätigt uns die Hirnforschung und die Verhaltensbiologie. Menschen haben einen eingebauten Sinn für erlittene Unfairness. Ungerechte Notenverteilung, ja Unfairness überhaupt bewirken buchstäblich Schmerzen und Unwohlsein. Sie tut richtig weh! Selbst bei gesellig lebenden Tieren (Kapuzineräffchen) ist dies inzwischen nachgewiesen (Spitzer 2003, 314f.). Belohnungen und Bestrafungen in welcher Form auch immer – ob durch Noten oder auch rein verbal – müssen gerecht und das heißt eben auch nachvollziehbar und durchschaubar sein. Zu einem guten Arbeitsklima gehört immer, dass der "Boss" Fairness vorlebt.

Schlecht kommen überdies die Lehrer weg, bei denen man nichts zu tun braucht. Ihre Indulgenz und Großzügigkeit wirkt eher demoralisierend. Der anspruchslose Unterricht "wird sehr schnell so langweilig, dass er wieder anstrengend wird" (v. Hentig 1968, 125). Manchmal wünscht man sich sogar im Nachhinein, der Lehrer hätte mehr Druck ausgeübt.

> We took advantage of the opportunity given to us by the more indulgent teachers to work less because we were sure of their sympathy. C.

> As we were under no pressure whatsoever, those who did not really want to learn anything, knew nearly nothing after two years. They did what

> they wanted during the lessons and when we took tests they could easily copy from their neighbours, which Mr. J seldom noticed, as he did not seem to care about it very much. M.

Gift für Schüler ist auch widersprüchliches Verhalten, etwa wenn man faulen und chaotischen Schülern alles durchgehen lässt, aber bei den Klassenarbeiten knallhart ist. Cornelia meint, sie hätte es auf dem Gymnasium, auf das sie überwechselte, nie geschafft, wenn ihre Realschullehrerin nicht so streng gewesen wäre. Gewiss ein Grenzfall, denn es heißt auch: "She was feared in the whole school". Und es gibt auch immer noch Lehrer, die von ihren Schülern Fleiß erzwingen, indem sie Angst und Schrecken verbreiten:

> Quite a lot changed when we got a new teacher in the third year. That teacher really put the fear of God into us. He was in his mid-fifties and was well-known for being the strictest teacher at school. He prepared every single lesson and wrote everything down in his small, orange-coloured notebook. The English lessons which followed were a nightmare for all of us. M.

Lehrer schwanken zwischen kalter Distanz und sich anbiedernder Kumpelhaftigkeit, zwischen einschüchternder Härte und einem *Laissez-faire*-Stil, den man weniger vornehm Wurschtigkeit nennen könnte.

Im Fleiß fließen zwei Hauptbedingungen des Spracherwerbs zusammen: Bereitschaft zur Anstrengung und das Sich-Zeit-Nehmen. Das wussten unsere geschätzten Sprachmeister. Jean Garnier aus Avignon, der die Söhne des Landgrafen zu Marburg unterrichtete, mahnt in seiner französischen Grammatik für Deutsche (1558), dass zu jeder grammatischen Belehrung fleißige Übung und dauernder Gebrauch hinzukommen müssten: *diligens exercitatio et continuus usus*. Plats (1757) hält seine Schüler zum Fleiß an, "weil alle Grammaticalische Regeln so lang unnützlich bleiben, bis sie durch vielfältige und fast unzehligemal veränderte Exempel in erforderliche Übung also gesetzt worden, daß sie aus Mund und Feder mit so angenehm als schnellem Fortschuß herausfliessen." (zit. nach Streuber 1914, 35; 113). Bloomfield (1942, 7) sagt's kürzer: "Above all, listen and practise without end."

Frühe Wertprägungen: Interesse am Weltbesten

Der wichtigste Quell der Lernfreude ist der Kräftezuwachs und das solide Können, das man durch eigenes Tätigsein erwirbt. Daraus fließt auch der Respekt vor dem Wissen und Können anderer und die Achtung vor dem Fach. Wie eng Wertliebe mit dem Meisterschaftsgedanken verflochten ist, macht uns der Pädagoge Hans Bohnenkamp klar (1975, 84):

> Wo das Können Schiffbruch leidet, besteht die Gefahr, daß auch die Werthaltung brüchig wird: Man erträgt es schwer, etwas auf die Dauer in

> seinem Wert anzuerkennen, wenn man zu seiner Verwirklichung nichts mehr beizutragen vermag. Das verführt zur Verleugnung ursprünglichen Fühlens, vor die Bejahung schiebt sich gewollter Haß; es entsteht die Selbstentzweiung, die wir "Ressentiment" nennen.

Die Achtung, die Schüler dem Fach und damit auch dem Lehrer als seinem Vertreter entgegenbringen, muss nun ihrerseits auch der Lehrer den Schülern zurückgeben.

Und mit dem Fach und durch das Fach nehmen Lehrer und Schüler gemeinsam "Interesse am Weltbesten", wie Kant es ausdrückt. Wir dürfen unsere Schüler nicht in unserer Tendenz zum Problematisieren und Aufklären so sehr mit dem Weltschlechtesten überschütten, dass wir sie in Zynismus oder Verzweiflung treiben. Stattdessen "die Seelen der Kinder für das *Weltbeste* erwärmen, die Freude am *Weltbesten* in ihnen zu wecken, das wäre ein Ziel, das den Geist an unseren Schulen von Grund auf verändern und erneuern würde. Es wäre fast eine Revolution" (Bayerwaltes 2002, 307).

Zuversicht geben statt Kleinmut verbreiten oder gar Angst machen. Stellen wir die "Trivialität des Genießens" (Jaspers) bloß und stärken wir in Kindern und Jugendlichen das Gefühl der Dankbarkeit für die Geschenke, die uns das Leben macht.

---

1 Der Erstspracherwerb ist hier robuster. Dank der ursprünglichen kindlichen Sprachkraft gelingt er auch noch bei sehr ungünstigen äußeren Verhältnissen.

2 Nach empirischen Studien von Roy Baumeister, siehe *DIE ZEIT* vom 21.3.2002, 35.

3 Auch Hausmeister spielen eine Rolle! "Custodians are a critically important, and almost universally overlooked, factor in public school reform. In many school systems, especially in large cities like New York, the custodians sometimes have the power to block reforms that involve rearrangement of the classrooms – all the more so if the reforms involve use of the corridors. In almost all large schools, the custodians are a force to be reckoned with" (Silberman 1971, 290).