

## *Nachbarsprachen-Unterricht Niederländisch*

### Teil A : Bedingungsfelder und Legitimation

#### 3 Der Weg zum didaktischen Optimum

##### 3.1 Überleitung

Nachdem im ersten Kapitel der Begriff Nachbarsprachen-Unterricht Niederländisch (NUN) durch die geografische und linguistische Nähe (symmetrische Vicinität) definiert und anschließend im zweiten Kapitel die Notwendigkeit des NUN aus der Sprachgeschichte sowie der nationalstaatlichen und europäischen Entwicklung (Peripherisierung, Euregionalisierung) abgeleitet wurde, soll im folgenden untersucht werden, welche Bedingungen der Möglichkeit optimalen Unterrichts für Nachbarsprachen aufgrund der neueren Geschichte des Sprachenunterrichts gegeben sind.

Nach der Begriffs- und Zweckbestimmung nun also die fachdidaktische Ortung. Dazu ist in aller hier gebotenen Kürze der Fortschritt im Sprachenunterricht zu problematisieren. Ein Rückblick soll Aufschluß geben. Das 17. Jahrhundert steht nicht von ungefähr am Anfang. Es ist das Goldene Zeitalter in Holland und das didaktische Jahrhundert in Europa.

Danach soll die Entwicklung der vergangenen 100 Jahre in bezug auf sprachdidaktische Konzepte und Tendenzen beleuchtet werden.

##### 3.2 Lernort Villa (THESE)

###### 3.2.1 Wie Huygens seine Kinder lehrt

In Den Haag schrieb man das Jahr 1603. Die Brüder Maurits (7) und Constantijn (6) werden seit geraumer Zeit von ihren Eltern dazu angehalten, täglich französische Gebete zu sprechen. Neu sind dergleichen Sprechübungen nicht für die Huygenssöhne. Soweit ihre Erinnerung zurückreicht, haben sie immer wieder etwas Französisches gehört oder sogar auswendig gelernt. Mal ein Wort oder eine Wendung, mal einen Vers oder ein Lied. Beide Eltern sprechen nämlich französisch.

Derart eingestimmt und vorbereitet, brauchen Maurits und Constantijn nicht mehr als zwei Monate Leseunterricht – täglich eine Stunde bei

M. Dominique, dem Vorleser der französischen Gemeinde in Den Haag –, um die letzten Aussprachemängel abzulegen.

Im selben Zeitraum bringt Vater Huygens selbst seinen Jungen die Grundregeln der französischen Grammatik bei, möglichst in Versform.

Nach diesem kurzen Anfangsunterricht konnten die Schüler natürlich noch nicht französisch parlieren. Aber sie waren vorbereitet auf den Hauptunterricht.

Die Huygens engagierten zu dem Zweck einen Hauslehrer, einen Doktoranden der Medizin aus Brüssel. Der junge Mann war zweisprachig. Er zog für ein Jahr ins Huygenssche Haus. Den ganzen Tag begleitete er die Jungen beim Spiel, im Gespräch, auf Spaziergängen usw. Laut Anweisung des Hausherrn brachte er kein niederländisches Wort über die Lippen, so daß die Jungen glaubten, M. Brouart könne überhaupt kein Niederländisch. Die Eltern unterstützten den strikt einsprachigen Rundumunterricht, indem sie dazu übergingen, im Beisein der Knaben nur noch französisch zu sprechen.

Das Haus Huygens war keine entlegene Minisprachinsel mit nur fünf Sprechern. Unter den Besuchern gab es nicht wenige Franzosen; einer, der Schulmeister M. Lancel, leitete die Jungen erfolgreich im Theaterspiel an, selbstverständlich nach französischen Textvorlagen.

Nach einem Jahr Hauptunterricht konnten Maurits und Constantijn mit Gästen aus Frankreich fließend reden. Sie waren am Ziel – im Alter von acht bzw. neun Jahren – und wandten sich dem Lateinunterricht zu.

Die erworbene Sprachkompetenz im Französischen wurde durch die fortgesetzte Konversation mit den Eltern wachgehalten.

### 3.2.2 Ein Idealfall . . .

Für die Huygenskinder begann der Sprachenunterricht früh. Im Grundschulalter. Erste Begegnungen, Gewöhnung und Vorübung setzten schon sehr viel früher ein. Der Übergang zum Anfangsunterricht war fließend.

Die hohe Wertschätzung der Zielsprache durch die Eltern legte den Grund für eine hohe Motivation bei den Kindern. Die Lehrer waren L1-Sprecher oder bilingual. Der einjährige Hauptunterricht war in das alltägliche Leben integriert, mit anderen Worten: ganzheitlich und altersgemäß. Seinen Erfolg garantierten die qualifizierten Lehrer, die kontinuierliche Immersion, die realen Sprechsituationen, aber nicht zuletzt auch die unüberbietbar günstige Schüler-Lehrer-Relation.

Die klare Zielsetzung mit dem Schwerpunkt Sprechfertigkeit trug zum raschen Erfolg wesentlich bei. Der Zeitplan für die L2 fügte sich ein in die

übergeordnete Planung der Sprachenfolge: Muttersprache, Nachbarsprache, internationale Sprache.

Soviel optimale Faktoren im Unterricht waren selbst im Goldenen Zeitalter keine Selbstverständlichkeit. Diese ideale Kombination implizierte ein bestimmtes Konzept: Sprache wird aufgefaßt als das natürliche Lebenselement des Menschen, in das sich hineinbegeben muß, wer sich wie ein Fisch im Wasser frei darin bewegen können will. Negativ gesagt, ein Fisch, der nur sekundenlang den Kopf ins Wasser taucht, schwimmt nicht und lebt so gar nicht in seinem Element.

### 3.2.3 ... in privilegierter Position

Der skizzierte Hausunterricht war vor 400 Jahren die ganz große Ausnahme, besonders mit Blick auf die Gesamtbevölkerung der Erde, aber auch in der niederländischen Bevölkerung, ja sogar da noch innerhalb der Oberschicht, der die Huygens angehörten.

Was die Statistik anbelangt, könnte man angesichts der positiven Ausnahme von einem Glücksfall reden, vergleichbar dem großen Los in einer Lotterie, hier besser: Klassenlotterie; allerdings waren die Gewinnchancen nicht vom eigenen Einsatz abhängig, sondern von der sozialen Klasse, in die jemand geboren wurde. Das ist ein Punkt, der die Beurteilung des Idealfalles tangiert. Die Erbsünde der Chancenungleichheit disqualifiziert noch den im übrigen vorbildlichsten Unterricht.

Wo die gemeinschaftliche Verantwortung und Sorge für alle Kinder fehlt, nur die eigenen nach Kräften gefördert werden, stabilisiert und perpetuiert sich lediglich das unmenschliche System der ungleichen Chancen. Darum forderte bereits Comenius Schulen für alle, für die gesamte Jugend. Er tat das im Geist der böhmischen Brüder-Unität, die ein letzter sublimierter Nachhall der Hussitischen oder Tschechischen Revolution war.

400 Jahre danach sind es nicht nur soziale und rechtliche Bedenken, die den Huygensschen Glücksfall relativieren. Die Tatsache, daß die meisten Menschen seinerzeit Analphabeten blieben, erscheint uns heute unter anderem als eine immense Verschwendung von Talenten, die ökonomische Folgen für die Gesamtgesellschaft mit sich brachte.

Ein weiterer Schwachpunkt der elitären Privatschule war die absolute Dominanz der Träger dieser Schule, der Eltern. Es fehlte das sachverständige Korrektiv. Im Fall Huygens hören wir von keinen schädlichen Folgen; aber bekanntlich lassen sich nicht viele Menschen durch soviel Einsicht und Vernunft leiten.

Abschließend ergibt sich aus didaktischer Sicht heute der paradoxe Satz, daß der Idealfall optimalen Sprachunterrichts nicht das didaktische Optimum ist, seine Prinzipien und sein implizites Konzept aber eine Herausforderung an den Schulunterricht sind.

### 3.3 Lernort Schule (ANTITHESE)

#### 3.3.1 Traditionstreu und trist

Constantijn Huygens war seinem Vater zeitlebens dankbar dafür, daß er ihn nicht in eine Schule geschickt hatte. Er nennt zwei Gründe, die nichts von ihrer Überzeugungskraft im Laufe von 400 Jahren eingebüßt haben: „onbekwame schoolmeesters“ und „het groote aantal hunner leerlingen“.

Der Zeitgenosse Comenius zeichnet die Zustände in den Schulen etwas detaillierter. „In den kleinen Gemeinden und Dörfern sind noch keineswegs überall Schulen gegründet. Wo sie es aber sind, da sind sie nicht für alle gemeinsam da, sondern nur für einige, nämlich die Wohlhabenden. Da sie sehr kostspielig sind, werden Ärmere nur gelegentlich, durch die Barmherzigkeit eines Gönners, aufgenommen.“

Zur Methode notiert unser Zeitzeuge: „Zudem wurde bei der Belehrung der Jugend meistens eine so harte Methode angewendet, daß die Schulen gewöhnlich als Kinderschreck und Geistesfolter angesehen werden und der größere Teil der Schüler, voll Abscheu vor Wissenschaft und Büchern, den Handwerksstuben oder sonstigen Lebenswegen zueilt.“

Speziell zum Sprachunterricht heißt es bei Comenius: „Um z.B. das Studium nur der lateinischen Sprache zu berühren – lieber Gott –, wie war das verwickelt, mühevoll und langwierig. Marketender, Troßknechte und Handlanger lernen in der Wirtschaft, im Kriegsdienst oder bei sonstigen niedrigen Arbeiten leichter irgendeine fremde Sprache, ja sogar zwei oder drei, als die Zöglinge der Schulen bei aller Mühe und allem Eifer nur die lateinische. Und wie ungleich ist der Erfolg! Jene können schon nach Monaten geläufig schwatzen, diese kaum nach 15 oder 20 Jahren einiges auf Latein vorbringen und oft auch dann nur auf Krücken von Grammatik und Wörterbuch gestützt und nicht ohne Zögern und Stammeln. Woher kommt eine solche Vergeudung von Zeit und Mühe, wenn nicht von einer fehlerhaften Methode?“

Diese Kritik am gängigen Sprachunterricht klingt gar nicht so, als hätte sie jemand vor 350 Jahren zu Papier gebracht. Liebau und Edelhoff sind

jedenfalls nicht die einzigen Leute vom Fach, die noch anno 350 nach Comenius zu ziemlich ähnlichen Feststellungen kommen wie der Autor der Großen Didaktik. Sie schreiben, daß „nach aller Erfahrung das Sprachwissen und -können, das am Schluß herauskommt, als ein höchst dürftiger Ertrag erscheint, der jedenfalls in keinem irgendwie rechtfertigbaren Verhältnis zum Aufwand dieses Unterrichts steht.“

Der sehr lesenswerte Artikel nennt auch den Hauptgrund für das Versagen des Sprachunterrichts: „Im Kern aber, im normalen Unterricht, ist das Fremdsprachenlernen in der Schule eine Sache des Kopfes und der (besonders gern auch ab-) schreibenden Hand; die Schüler sitzen, die Lehrerin steht und geht herum oder sitzt auch.“ (S.246)

### 3.3.2 Die erste chorodidaktische Konstante

Methodisch gibt es selbst in der archaisch kahlen Klasse einen gewissen Spielraum, der aber oft nicht genutzt wird. Verwaltung und Lehrpersonen ergänzen sich vielmehr nicht selten in der Reduktion der Möglichkeiten. Mit Lubinus könnte man nach fast 400 Jahren Fortschritt „mehr als einmal auf den Gedanken“ kommen, „ein böser und neidischer Genius, ein Feind der Menschheit“ bestimme den Schulbetrieb.

Ganz abgesehen von Mutmaßungen über böse Mächte gibt es eine unveränderliche Größe, die berechenbar ist und sehr konkret: den Lernraum. Die alte Selbstverständlichkeit des Klassenunterrichts hat besonders für das Sprachenlernen verheerende Folgen.

Was die erste chorodidaktische Konstante für den Sprachunterricht bedeutet, sei an einem Rechenexempel demonstriert:

Wenn in einer Klasse von 22 Schülern der Lehrer 45 Minuten schweigen könnte und jedem Schüler vollkommen gleiche Gelegenheit und Zeit zum Sprechen einräumen würde, könnte jeder Schüler etwa zwei Minuten in der Zielsprache reden. Aber diese Bedingungen sind tatsächlich niemals gegeben, weil der Lehrer den Löwenanteil der 45 Minuten für sein Reden beansprucht und/oder die Klassenfrequenz über 22 liegt. So bleibt im Schulalltag für jeden Schüler rechnerisch allenfalls eine Minute. Da aber Schüler auch schreiben müssen, z.B. Klassenarbeiten, zudem nicht an jedem Wochentag eine entsprechende Unterrichtsstunde geplant ist und weitere Stunden aus verschiedenen Gründen ausfallen, reduziert sich die Sprechzeit der einzelnen Schüler im Mittel auf weniger als 30 Sekunden pro Tag.

Das wäre in Sätze umgerechnet noch immerhin ein halbes Dutzend. Doch auch dieser kurze Text schrumpft in der realen Klasse noch einmal

für die Mehrheit der Schüler, weil die Minderheit der Eifrigen ihren Anteil auf Kosten der anderen erhöht.

Dieses Zahlenspiel sagt nichts über den didaktischen Wert des Gesprochenen für die Förderung der Sprechfertigkeit. Es setzt lediglich ein rein rechnerisch begründetes Fragezeichen, das den traditionellen Sprachunterricht schon a priori in Frage stellt. Von der „kritischen Masse von Hör- und Sprechkontakten“, was immer das konkret heißen mag, sind die Schüler im Regelunterricht weit entfernt.

### 3.3.3 Die zweite chorodidaktische Konstante

Seit Jahrhunderten ist vor allem in Westeuropa zu beobachten, daß Maschinen und Automaten besondere Aufmerksamkeit, ja Bewunderung und Verehrung entgegengebracht werden. Daß die Erfolge und die Folgen der Seefahrt und des Buchdrucks dazu angetan waren, viel, so nicht alles vom Erfindergeist und seinen Hervorbringungen zu erwarten, ist verständlich angesichts der Luftfahrt- und Radio-Euphorie in den ersten Jahrzehnten dieses Jahrhunderts und der Raumfahrt- und Computertriumphe in den letzten Dezennien.

Die Neigung, simplifizierend auch Lebewesen und Lebensvorgänge, insbesondere das Lehren und Lernen von Sprachen mechanistisch aufzufassen und entsprechend zu organisieren, ist eine kulturelle Aberration, die kennzeichnend ist für das Maschinenzeitalter, seine Mentalität und Verhältnisse.

Das Fundament ist sehr fest und viel älter. Dem industriellen Produktivitätsschub zugrunde liegt nämlich die jahrtausendealte Erfahrung der Agrokultur. Ehe der Mensch sich die mechanischen und chemischen Kräfte in den Maschinen dienstbar machte, domestizierte er Tiere und Pflanzen und zugleich sich selbst. Der Nomade wurde zum Gefangenen seiner erfolgreichen Tier- und Pflanzenhaltung.

Die Tiere sperrte er in Gatter, Zäune und Pferche ein; die Pflanzen zog er in Gärten und auf Feldern. Kulturmorphologisch entspricht die Schule mit den Jahrgangsklassen den verschiedenen Anbau- und Weideflächen einer Wirtschaftseinheit. Die Analogie ist kein Zufall. Die Agrarier verfügten über ein begrenztes Denk- und Handlungsrepertoire. Das Erfolgsrezept zur Bewirtschaftung der Tiere und Pflanzen wandten sie überall an; warum nicht auch bei der Aufzucht der „Zöglinge“?

Die erste Grundregel der erfolgreichen Landwirtschaft – die Massierung von Individuen einer Art – bescherte uns die vollen Jahrgangsklassen; die

zweite Maxime – die Verbesserung der Nahrung und der Zuchtwahl, dann die moderne Stallhaltung mit der Mechanisierung der Fütterung und der Fortpflanzung usw. – verschaffte uns den Reichtum an Unterrichtsmitteln und -methoden; schließlich unterliegt die Schule wie der Agrarbetrieb der gesellschaftlichen Funktionalisierung und Reglementierung, eine Folge der horizontalen und der vertikalen Arbeitsteilung.

Alle drei Kriterien sind im Begriff der zweiten chorodidaktischen Konstante zusammengefaßt.

Wie übermächtig die Agro-, Techno- und Hierarchoschablonen selbst wider besseres Wissen unser Denken und Handeln bestimmen, sei kurz exemplifiziert.

Die Regel der *Massierung*: Comenius, der bei seinen didaktischen Grundsätzen vorzugsweise von der Natur ausgeht und die Naturgemäßheit seiner Empfehlungen wiederholt betont, versteigt sich zu der These: „Ich behaupte, es ist nicht nur möglich, daß ein Lehrer eine Gruppe von etwa hundert Schülern leitet, sondern sogar nötig, weil dies für den Lehrenden wie für die Lernenden weitaus am angenehmsten ist.“

Um seine These plausibel zu machen, verweist Comenius bezeichnenderweise auf gesellschaftliche Analogien. „Kurz, wie der Bäcker mit *einem* Teigkneten, *einem* Ofenheizen viele Brote bäckt und der Ziegelbrenner viele Ziegel brennt, der Buchdrucker mit *einem* Satzsatz hundert oder tausend Bücher druckt: gerade so kann ein Schulmeister mit denselben wissenschaftlichen Übungen ohne besondere Mühe eine sehr große Schülerzahl zusammen mit einem Mal unterrichten.“

Comenius sollte recht behalten, wenn wir an die längst nicht ausgeschöpften Möglichkeiten der neuen Medien denken. Aber die gab es seinerzeit noch nicht. Und dann ist es nicht einerlei, was unterrichtet wird. Für den Sprachunterricht kann die beste Medianausstattung einer Schule nur ein Hilfsmittel unter anderen sein; tragen kann die Mechanisierung den Sprachunterricht nicht.

Da wir alle – als Schüler, Eltern, Lehrer und Zeitgenossen – mehr oder minder Leidtragende des kardinalen Trugschlusses der dem Comenius in diesem Punkte auf dem Fuße folgenden Schulverwalter sind, nehmen wir den folgenden Satz aus Comenius' Rechtfertigung eher als humorvolle Selbstentlarvung zur Kenntnis: „So trifft man nicht nur zwei, sondern gleich viele Fliegen auf einen Schlag.“

Die Regel der *Mechanisierung*: Zuerst fällt das Zerstückeln der Lerninhalte auf. In -zig Fächer, die sich mehr oder weniger überlappen. Innerhalb eines jeden Faches wird der Lerngegenstand weiter zerbröselt, nach Jahrgängen, Unterrichtsreihen, Lektionen, Feinzielen und Lernschritten,

so daß es niemand wundert, daß *Pädagoge* im Englischen zum Synonym von *Pedant* geworden ist.

Damit das Stückwerk organisiert werden kann, wird auch die Lernzeit in des Wortes eigenster Bedeutung minuziös zerschnitten. Die mechanische Drehung des Planeten, zerhackt in das kleinliche Gezeter der Chronometer, bestimmt den Raster der gezielten Dosierung der fein segmentierten Inhalte.

Die Schullaufbahn hat nicht zufällig Ähnlichkeit mit einem Fließband, auf das der Schüler in Klasse 1 als Halbfertigprodukt gesetzt wird und von dem er nach allseitiger Bearbeitung am Ende mehr oder weniger gebrauchsfertig herunterrollt. Zur Mechanik speziell im Sprachunterricht siehe „Stufe Null“ (3.4.1) und „Stufe 2“ (3.4.2.2).

Das Gegenprogramm zum mechanischen Schulbetrieb finden wir in den meisten Modellversuchen der Reformpädagogik, besonders bei Berthold Otto, von dessen Werk momentan bezeichnenderweise nur ein kleiner Auswahlband auf dem Markt ist.

Die Regel der *Reglementierung*: Wenn schon Didaktiker vom Format des Comenius sich nicht ganz lösen konnten von den Denkschablonen des Zeitalters, so haben wir vom Parallelogramm der gesellschaftlichen Kräfte im Zusammenwirken mit der hierarchischen Struktur der Schulverwaltung nichts Besseres zu erwarten als das real existierende System. Bestenfalls ist das Ergebnis ein Kompromiß der verschiedenen Interessengruppen, niemals aber die „Zukunftsschule“, die die Kinder und die Weltgesellschaft brauchen, sondern immer nur wieder die „Vergangenheitsschule“.

Die Forderungen Berthold Ottos nach der selbstverwalteten Schule und dem eigenverantwortlichen Lehrer als Voraussetzungen für fesselnden Unterricht statt des durch eine teure Verwaltungsmaschinerie gefesselten sind schon hundert Jahre alt, aber noch lange nicht veraltet, im Gegenteil hochaktuell.

Der alte Staat mit seinem beschränkten Horizont und seiner von Inkompetenz diktierten Kommandostruktur ist nicht mehr zeit-, geschweige denn zukunfts-gemäß. Was die Schule braucht, um ihrer Aufgabe gerecht werden zu können, die Jugend auf die Zukunft in einer sich beschleunigt verändernden vernetzten Welt vorzubereiten, ist Spielraum für neuen Unterricht. Zum Beispiel muß Schule sich ihrem Umfeld öffnen, im Sinne Berthold Ottos muß Unterricht die Region entdecken und erforschen. In der Grenzregion ist lebendige Nachbarschaft das Gebot der Stunde; Voraussetzung dazu – Kenntnis der Nachbarsprache, zumindest Hör- und Leseverstehen für alle – ist aber kein Thema, viel weniger klares Ziel der politisch und organisatorisch der Schule Vorgesetzten.

Isoliert wäre aber auch die selbstverwaltete Schule kein Garant für zukunftsweisenden Unterricht in der „Zukunftsschule“. Statt der Gängelung durch Staat und Gesellschaft brauchte sie die Orientierung am didaktischen Diskurs, praktisch ein weltweites Netz von Schulpartnerschaften, theoretisch eine neue „Pampaedia“ in Gestalt einer pampädischen Weltakademie.

Kurz, Schule braucht ein Minimum an Reglementierung und ein Maximum an Sachverstand, damit die „Vergeudung von Zeit und Mühe“ (Comenius) endlich aufhört.

### 3.4 100 Jahre Sprachunterricht – ein Rückblick (SYNTHESE)

#### 3.4.1 Stufe 0

Ein „Lehrbuch der Englischen Sprache“ für 12–16jährige, das vor genau 100 Jahren im Schulgebrauch war, hat einen frappant simplen Aufbau – aus der Sicht von heute.

Abbildungen fehlen gänzlich. Jede der 100 Lektionen beginnt mit etwas Grammatik, z. B. „Das regelmäßige Verbum to love – lieben.“ In diesem Fall folgen die „Präsens“-Formen zweisprachig; den Grammatikteil beschließt eine Grammatikregel mit fortlaufender Numerierung.

Der nächste Abschnitt der Lektion ist immer eine Vokabelliste, englisch/deutsch, ohne Lautschrift.

Danach nehmen in jeder Lektion die „Übungen“ den meisten Raum ein, in diesem Fall bestehend aus 45 kurzen englischen Einzelsätzen und ebensovielen deutschen Sätzen, die insgesamt dazu dienen sollen, das strukturelle und lexikalische Pensum der Lektion durch Übersetzen einzuüben.

Die einzige Abwechslung in diesem Lehrbuch sind einige wenige Gedichte zum Auswendiglernen und eine Handvoll kurzer Lesetexte.

Wenn auch der Unterricht nicht mit einem Lehrbuch gleichgesetzt werden darf, heißt die als grammatisierende Übersetzungsmethode bekannte Praxis hier doch zu Recht „Stufe Null“.

Der Autor des genannten Lehrbuchs konnte sich auf eine internationale Autorität berufen, den durch „seine französischen Lehrbücher bekannten Prof. Ploetz“.

Die mechanische Verwendung zusammenhangloser Sprachbausteine sowie der Vorrang der „toten“ Sprache – als geschriebene und als Metasprache – rechtfertigen die Bezeichnung *mechanistische Methode*.

Sie hatte eine sehr lange Tradition in der Schule. Daß sie sich trotz wiederholter und wohlbegründeter Einwände jahrhundertlang und un-

abhängig von der Zielsprache in Europa behaupten konnte, hatte unter anderen auch chorodidaktische Gründe. Die Anlehnung an die angesehenen Schulfächer Latein und Mathematik ist nicht zu übersehen, ebensowenig der Zuschnitt auf das Uhrwerk des Schulbetriebs und auf das asketische Interieur der Lernräume. Schließlich ist auf den ersten Blick zu erkennen, daß der Unterricht in seiner krassen Unkompliziertheit ein großes Zugeständnis an die Kontrollinstanzen darstellt. Das war ganz wichtig, nebensächlich hingegen, daß die Schüler systematisch daran gehindert wurden, die Zielsprache sprechen zu lernen.

#### 3.4.2.1 Stufe 1

Erst gegen Ende des vorigen Jahrhunderts setzte in der allgemeinbildenden Schule, deren Besuch nun obligatorisch war, eine kontinuierliche Reformbewegung ein, sowohl fachspezifisch wie auf Schule als Institution bezogen.

Für die Abkehr des Sprachunterrichts vom scholastischen Betrieb (Stufe 0) war die Gründung der Association Phonétique Internationale 1886 ein wichtiges Datum. Die phonetischen Erkenntnisse waren praktisch anwendbar und lenkten die Aufmerksamkeit auf einen Aspekt, der den Unterricht in den lebenden Sprachen ein Stück weit aus der Abhängigkeit von den klassischen Sprachen befreite. Es war zugleich ein erster Schritt auf dem langen Weg zu adäquatem Unterricht in den lebenden Sprachen. Die normgerechte Aussprache, wenn auch vorerst nur behelfsmäßig in Form der Lautschrift allgemein verfügbar, war ein praktischer Fortschritt gegenüber dem bayerischen Schulfranzösisch oder dem sächsischen Schulenglisch.

Noch bedeutsamer aber war die historische Neuorientierung: weg vom Buchtext, weg von der Sprache als totem Objekt, hin zur gesprochenen Sprache, hin zum situativen Sprechen.

Die sogenannten Wiener Thesen, die auf dem Höhepunkt der Reformbewegung dem Allgemeinen Deutschen Neuphilologentag in Wien 1898 vorlagen, gingen über die Forderung nach phonetisch richtigem Sprachgebrauch hinaus. Oberstes Ziel wurde – quer zum alten Schlendrian – die Beherrschung der Sprache. Ein Teil der Sprachbeherrschung sollte erreicht werden durch die Einführung des einsprachigen Unterrichts. Bekanntlich hat es fast ein Jahrhundert gedauert, bis dies praktisch realisiert und selbstverständlich wurde.

Die Wiener Thesen brachten nicht nur in *einem* Sektor des altväterischen Unterrichts einen Einschnitt; konsequenterweise verlangten sie, daß das Übersetzen und Grammatisieren bis auf einen zweckdienlichen Rest aufhöre. In These 6 heißt es wörtlich: „An Stelle der Grammatik wird –

im Anschluß an die Lektüre – die stilistisch-idiomatische Seite der fremden Sprache betont und für die Synonymik das Verständnis geweckt...“

Hier wird bereits die zweite Säule des neuen Unterrichts erwähnt, die Klassenlektüre. Bemerkenswert: nicht literarische, sondern kontemporäre Sachtexte sollen im Mittelpunkt stehen.

Zusammenfassend kann man sagen: Das Reformprogramm der Wiener Tagung war eine gründliche Abkehr von der Künstlichkeit der mechanistischen Methode, von der toten seziierten Sprache.

Leider erlahmte die Reformbewegung schon bald, besser gesagt: Sie wurde unwirksam und entstellt durch das gesellschaftliche Umfeld. Die Schule wurde in den Strudel irrationaler Zeitströmungen gerissen. Nationalismus und Krieg bremsen nicht nur den Schwung der Erneuerung, sondern brachten programmatische Pervertierungen und praktische Behinderungen für ein halbes Jahrhundert mit sich.

#### 3.4.2.2 Stufe 2

Nach dem 2. Weltkrieg hatten Lehrer und Schüler im besetzten Deutschland außerhalb der Schule Gelegenheiten in Fülle zu unmittelbaren Sprachkontakten mit russischen, französischen und englischen L1-Sprechern. Direkt mit den Armeegehörigen und/oder indirekt über die Soldatensender. Das war eine nicht zu unterschätzende Lehre, die auch in der Schule nach den Jahrzehnten der Deviation und Stagnation für einen neuen Schub sprachgerechteren Sprachunterrichts sorgte.

Im Zuge des Wiederaufbaus und verstärkt in den folgenden Jahrzehnten der Prosperität drängten die neuen Medien in die Schulen. Zuerst Radio und Tonband, dann Schulfernsehen, Kassettenrecorder, Videogerät und Computer.

Die Aufzeichnung auf Tonträgern bedeutete einen qualitativen Sprung gegenüber der phonetischen Umschrift. Die Künstlichkeit des Klassenunterrichts näherte sich mit den technischen Hilfsmitteln asymptotisch der natürlichen Sprechsituation, jedenfalls auf der rezeptiven Seite.

Freilich bleiben die weitgehenden Illusionen und Simulationen immer nur Ersatz aus der Konserve. Und die Überfülle der zur Verfügung stehenden Materialien und Medien kippt bereits öfters ins Gegenteil um, wenn sich der Lehrer an Illustrationen, Kopien, Kassetten, Videos usw. klammert wie früher an das Lehrbuch. Die hohen Erwartungen an das teure Sprachlabor haben sich nicht erfüllt.

Das mediale Optimum ist im fachgerecht eingerichteten Lernraum als Arbeitsraum erreicht. Leider hierzulande die ganz große Ausnahme im Sprachunterricht. Die typisch deutsche Hybridschule, wo z.B. Sport und

Physik selbstverständlich im Fachraum stattfinden, Sprachen und Gesellschaftslehre aber ebenso selbstverständlich im Klassenraum, ist Ausdruck didaktischer Halbherzigkeit und Unzeitgemäßheit; denn es liegt auf der Hand, daß die alten und neuen Medien im Sprachunterricht erst dann voll zur Geltung kommen können, wenn sie tatsächlich vorhanden und nutzbar sind, das heißt greifbar, hörbar, sichtbar, einschaltbar. Was Sport- und Physiklehrern zu Recht nicht zugemutet wird, daß sie nämlich die für die jeweilige Stunde notwendigen Unterrichtsmittel (soweit das überhaupt möglich ist) in den Klassenraum tragen, das mutet man den Sprachlehrern überall zu.

Es hat sicher auch etwas mit dem gesellschaftlichen Ansehen eines Faches zu tun, in was für einem Raum es sich präsentiert. Wichtiger aber ist, daß der fachgerechte Lernraum zur einladenden Textwerkstatt und Sprachexklave werden kann, in der das praktische Lernen so zu Hause ist wie im Physikraum.

### 3.4.2.3 Stufe 3

Als die Grenzen des künstlichen Lernraums noch längst nicht ausgelotet waren, kam es an verschiedenen Stellen bereits zu Grenzüberschreitungen in dem doppelten Sinn, daß die Sprach- und Landesgrenzen überschritten wurden, aber auch die Grenzen des Fachs.

Die neue Mobilität machte den Schüler- und Lehreraustausch von der Ausnahme zur Regel. Doch selbstverständlich ist diese Form des extramuralen Unterrichts noch nicht überall. Zu hoch ist der Aufwand und zu abhängig von zu vielen Faktoren der Erfolg. Überhaupt handelt es sich beim üblichen Austausch wegen der Einmaligkeit und Kürze der Aktion eher um Stimulierung und Motivation als um curriculare Aufbauarbeit.

Als ebenfalls ziemlich aufwendig hat sich der bilinguale Unterricht erwiesen, zumindest in den Zielsprachen, die hierzulande die meisten Erfahrungen auf dem Terrain gesammelt haben: Französisch und Englisch. Den Mehrkosten für zusätzliche Stunden und Materialien sowie Mehrbelastungen für Lehrer und Schüler steht allerdings eine deutlich höhere Effizienz gegenüber. Die Leistungssteigerung hat der bedeutendsten Innovation im Sprachunterricht seit 100 Jahren bei Eltern und Lehrern einen sehr guten Ruf eingebracht. Es gibt eine enorme Nachfrage. Es hat sich herumgesprochen, daß mehr Sprachkönnen die Zukunftschancen der Schüler verbessert.

Butzkamm notiert nach einem Besuch einer Schule mit bilingual erweitertem Sprachunterricht: „Selbst nach fünf Jahren Fremdsprachenunterricht können viele deutsche Schüler nicht so frei sprechen wie diese nach eineinhalb Jahren. Das sollte zu denken geben.“

An anderer Stelle nennt derselbe Sprachdidaktiker den bilingualen Unterricht unumwunden den „Idealfall“, und sein niederländischer Kollege Gerard Westhoff faßt das Ergebnis gründlicher Untersuchungen in der Feststellung zusammen, „dat niet alleen een veel hoger niveau van communicatieve vaardigheid in de vreemde taal wordt bereikt, maar ook dat dit niet ten koste gaat van het niveau van de vakken die in de vreemde taal worden onderwezen“.

Das Erfolgsrezept ist einfach zu erklären. In zweifacher Hinsicht nähert sich der (bilingual) erweiterte Unterricht der natürlichen Spracherwerbs- und Sprechsituation: Durch jeweils zwei zusätzliche Wochenstunden in den beiden ersten Lernjahren (Kl. 5 und 6) und die Ausdehnung der Zielsprache als Unterrichtssprache auf die gesellschaftswissenschaftlichen Fächer Erdkunde, Geschichte und Politik in den folgenden Jahren wird erstens die Sprachkontaktzeit signifikant verlängert und zweitens die Zielsprache bewußt rein als Medium erfahren und gebraucht. Andere Faktoren sind sekundär, tragen aber zum Erfolg nicht unwesentlich bei wie z.B. die positive Einstellung der Eltern, Schüler und Lehrer zu diesem Unterricht.

Mit Hinweis auf die Mehrkosten hat das Kultusministerium in Düsseldorf jetzt einen Genehmigungsstopp für weitere bilinguale Züge verfügt.

Weniger kostspielig, aber auch weniger effizient sind Projektinseln, die Begegnungen mit L1-Sprechern in den Regelunterricht integrieren. Das kann in Form einer Inkursion geschehen, zu der ein L1-Sprecher (oder eine Gruppe) in den Klassenraum eingeladen wird; es kann auch eine Exkursion sein, wobei die Lerngruppe bei einem eintägigen Ausflug einen Zielort mit L1-Sprechern ansteuert. M. Legutke skizziert z. B. den Besuch einer Klasse 6 auf einem 120 km entfernten internationalen Flughafen als eine Möglichkeit, das „Erfahrungsfeld“ Airport für den Englischunterricht zu nutzen.

Projektinseln setzen dem Sprachunterricht erfreuliche Glimmerlichter auf, aber ihre Effektivität hält sich auf dem niedrigen Niveau der traditionellen Austauschprogramme, solange es bei „Inseln“ bleibt.

Wirksamer wären Projektketten. Die aber reißen entweder schon vorzeitig oder doch nach kurzer Laufzeit, weil die Belastung mit der Zeit überproportional ansteigt. Der Schulalltag als intramurale Veranstaltung setzt dem extramuralen Unterricht per se größten Widerstand entgegen.

Darum gilt trotz aller guten Ansätze und tatsächlichen Fortschritte in Einzelfällen noch immer Butzkamms Beurteilung des Sprachunterrichts: „Das Hauptdefizit gegenwärtiger Unterrichtspraxis liegt demnach im Bereich der mitteilungsbezogenen Kommunikation. Allzu oft gerät uns Sprache zum bloßen Übungsstoff – lauter Proben ohne Premiere.“

## 3.5 Das Ziel der Entwicklung

### 3.5.1 Das Optimum oder Stufe 4

In der Entwicklung der Reformstufen der vergangenen 100 Jahre ist eine schrittweise Entfernung von einer Unterrichtspraxis, die Sprache bloß als System und Objekt betrachtet, zu beobachten oder positiv: eine schrittweise Annäherung an eine Unterrichtspraxis, die Sprache als Lebenselement des Menschen beziehungsweise als situationsgebundene Handlung begreift und folgerichtig geeignete Sprechsituationen für den Unterricht schafft oder aufsucht.

Die Tendenz ist unbestreitbar, aber ebenso klar ist auch, daß noch immer „das Hauptdefizit“ des schulischen Sprachunterrichts „im Bereich der mitteilungsbezogenen Kommunikation“ liegt.

Das brauchte nicht so zu sein; aber in dem Stufenschema der sprachdidaktischen Entwicklung mit (A) einsprachigem Unterricht, (B) mediengestütztem Unterricht und (C) bilinguaem Unterricht bleibt Schule sich treu und zu Hause. Es fehlt die Teilhabe an der großen Mobilität der Industriegesellschaft, es fehlt der extramurale Projektunterricht.

Es ist noch stets ein Ereignis, wenn eine Fahrt ins Zielsprachenland stattfindet. Es gehört zwar zum Standard, aber der Standard ist nicht der Schulalltag, sondern der einsame Höhepunkt der Sprachlehrgänge.

Bei den üblichen Zielsprachen scheidet der öfter wiederkehrende grenzüberschreitende Austausch vor allem an zwei Problemen: den Koordinierungsschwierigkeiten und den Kosten. Schule bleibt darum in der Regel so auf den Klassenraum fixiert wie der Landwirtschaftsbetrieb auf die Anbaufläche.

Englandfahrten für alle Englischschüler kann es schon aus den genannten zwei Gründen nicht geben. Das aber kann der Nachbarsprachen-Unterricht ohne weiteres leisten, und er muß es leisten, wenn er seine historisch und didaktisch einzigartige Chance erkennt und wahrnimmt. Je nach der Entfernung zwischen den Partnerschulen sind die Kosten unerheblich bis erschwinglich. Außerdem sind Koordinierungsprobleme bei gutem Willen leichter aus dem Weg zu räumen, weil Gespräche an Ort und Stelle sowie kontinuierlicher Informationsaustausch ohne großen Aufwand zu realisieren sind. Das anzustrebende Ziel heißt grenzüberschreitender Unterricht.

Diese für den Nachbarsprachen-Unterricht konstitutive Komponente geht über den traditionell singulären „Ausflug“ zum Ort der Partnerschule selbstverständlich hinaus. Auf der Basis einer Übereinkunft zwischen den

Partnerschulen für das jeweils nächste Schuljahr entsteht ein Jahresprogramm von mehreren grenzüberschreitenden Projekten. Da die Projekte in der Regel mehrtägig und die Teilnehmer in Gastfamilien untergebracht sind, nähert sich solcher Nachbarsprachen-Unterricht je nach Art und Anzahl der Projekte mehr oder weniger dem Modell von Huygens, dies um so mehr, als der Nachbarsprachen-Unterricht offen ist für den Schüler- und Lehreraustausch auf Zeit im Sinne der Gast Schüler und Gastdozenten in der *Ecole des Roches*, offen auch für Eltern als L1-Sprecher und Informanten intra- und extramural.

Potentiell übertrifft der grenzüberschreitende Unterricht den bilingualen, weil er nicht nur im künstlichen Lernraum der Klasse die Immersion ermöglicht und die Sprachkompetenz erweitert, sondern darüber hinaus Sprache als soziales Handeln im realen Kontext ganzheitlich verstehen und anwenden lehrt. Zieht man zudem in Betracht, daß die Medien im Nachbarsprachen-Unterricht eine lebendige Brückenfunktion zum nahen Nachbarland im Unterricht und außerhalb haben, weil die aktuelle Einblendung der Öffentlichkeit des Nachbarlandes jederzeit möglich ist, und nimmt man noch die unvergleichlich günstigen Möglichkeiten der praxisorientierten Weiterbildung für die Lehrer der Nachbarsprache durch das kontinuierliche Pendeln über die Grenze hinzu, so können die Bedingungen der Möglichkeit didaktisch optimalen Sprachunterrichts in der Grenzregion nicht mehr in Zweifel gezogen werden.

Wenn wie im Fall des Nachbarsprachen-Unterrichts Niederländisch sich die Vicinität (s.1.5) durch den D-Wert 1 (s.1.4.3) auszeichnet, wäre durch die Rahmenbedingungen das sprachdidaktische Optimum möglich, falls dem nicht sprachimperialistische Vorurteile und bürokratische Bremser im Wege stünden.

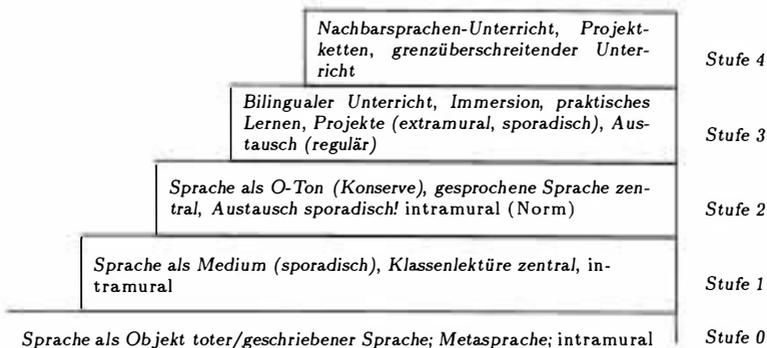
### 3.5.2 Das Stufenschema

Das Stufenschema soll die sprachdidaktische Tendenz weg vom abstrakten System und hin zum soziolinguistisch verstandenen Gebrauch der Sprache zusammenfassend vor Augen führen.

Die neue Funktion des Sprachunterrichts änderte nicht nur die Methoden im traditionellen Lernraum (intra muros), sie verlagerte vielmehr tendenziell den Lernort in den Zielsprachraum (extra muros).

Die Stufung darf aber nicht mißverstanden werden als Abfolge voneinander isolierter Unterrichtsformen, die einander ausschließen. Ganz im Gegenteil bauen die Stufen historisch aufeinander auf und stützen einander in der aktuellen Praxis.

Schema: 100 Jahre Fortschritt im L2-Unterricht der Schule



Zum Beispiel bleiben Fragen der Sprachstruktur auf den Stufen 1 bis 4 relevant, und Nachbarsprachen-Unterricht wie jeder anspruchsvolle Sprachunterricht braucht zur vollen Effizienz die Schubkraft des bilingual erweiterten Unterrichts.

*Fazit* : Ausgehend vom Luxusmodell des privaten Sprachunterrichts als These und dem erbärmlichen Schulunterricht in der Frühzeit der Aufklärung als Antithese zeigte sich, daß die Entwicklung – wenn auch sehr zögerlich – zur Synthese in der Schule drängt.

So notwendig das Lehren und Lernen des Lateinischen buchisch war und das des Englischen elektrophonisch, so notwendig ist das Lehren und Lernen der Nachbarsprache grenzüberschreitend und praktisch.

Was die tote Sprache per definitionem ausschließt und die Fremdsprache auch bei enormem Aufwand kaum zuläßt, das ist für die Nachbarsprache ohne weiteres möglich und darum geboten: die Annäherung des öffentlichen Sprachunterrichts an die Lebensnähe und Effizienz des privaten Luxusmodells.

Auch in didaktischer Hinsicht ist damit die Notwendigkeit erwiesen, dem Nachbarsprachen-Unterricht in der Grenzregion Priorität einzuräumen.