

Butzkamm, Wolfgang: *Lust zum Lehren, Lust zum Lernen*. Tübingen-Basel: A. Francke, 2004. - ISBN 3-7720-8039-1, 403 Seiten, € 24,90.

Der Titel dieses Buches weckt die Neugier all derer, denen die Lust zu lehren und zu lernen ganz oder auch nur zum Teil vergangen ist. Verlockend ist die Vorstellung, beide Tätigkeiten ihres Beigeschmacks von mühsamer Arbeit zu entkleiden und sie – wie das Wort Lust suggeriert – mit der Befriedigung eines natürlichen Bedürfnisses zu verbinden.

Die Grundsätze und Voraussetzungen hierfür und vor allem die sich daraus ableitende Zielsetzung enthält das Vorwort: die Erneuerung der Schule durch die Erneuerung des Unterrichts. Mit diesem Vorhaben richtet es sich an schon im Beruf stehende und zukünftige Fremdsprachenlehrer hauptsächlich im deutschsprachigen Raum. Der zu beschreitende Weg gründet sich auf eine neue Synthese aus nativistischer, interaktionistischer und kognitiver Spracherwerbtheorie, lernpsychologischen Erkenntnissen und Zeugnissen aus der Geschichte des Fremdsprachenunterrichts und vollzieht sich vor dem Hintergrund der von Butzkamm bereits in den siebziger Jahren geforderten aufgeklärten Einsprachigkeit, des sinnvollen Gebrauchs der Muttersprache beim Erwerb der Fremdsprache. Wie der Autor selbst im Vorwort der Neuauflage seines vorher erschienenen Buches *Psycholinguistik des Fremdsprachenunterrichts* mit Bedauern bemerkt, hat sich dieser Ansatz im Unterricht nicht durchsetzen können. Trotz seiner Bemühungen, durch die die Muttersprache in vermittlungsmethodischen Konzepten in einer Zeit bedingungsloser Einsprachigkeit im Fremdsprachenunterricht (vgl. Königs, 1995, 11) wieder mehr Raum erhielt, überwiegt auch heute, und nicht nur bei Vertretern des Radikalen Konstruktivismus, das einsprachige Klassenzimmer.

Der Autor fasst seine Theorie in 12 Leitsätzen zusammen, die den insgesamt 11 Kapiteln vorangestellt werden, wobei alle außer dem letzten aus einem theoretischen und einem praktischen Teil mit Übungsvorschlägen bestehen.

Das erste Kapitel kreist um das Erleben der Sprache in der Gemeinschaft in seinen verschiedenen Ausformungen, z.B. während Auslandsaufenthalten oder beim Schüleraustausch. Die Schule wird als Kommunikationsraum und die Klasse als Weggemeinschaft (12) definiert, in der sich Gesprächsstoff natürlich ergibt, was mitunter vielleicht recht optimistisch anmutet. Sprache ist zuallererst ein Kommunikationsmittel, ein "Medium unmittelbar wichtiger, mitteilenswerter Inhalte" (14), woraus die Forderung nach einer funktionalen Fremdsprachigkeit erwächst, d.h. "die Fremdsprache ist die tragende und regelnde Verkehrssprache" (19), aber in der Not hilft die Muttersprache aus und garantiert eben diesen Kommunikationsfluss. Hier führt der Autor als Beispiel die Sandwich-Technik (15ff.) an, in der ein unbekannter Ausdruck in der Übersetzung dazwischengeschoben wird. Die erste Sinnerfassung könne ruhig in der Muttersprache stattfinden, unter der Bedingung, dass sie der kommunikativen Qualität diene. In diesem Sinne ist der Sprachgebrauch mitteilungsbezogen. Er hat aber auch eine andere Funktion, nämlich die Sprachbezogenheit, und die verwirklichen wir durch das Üben. Laut Butzkamm kennzeichnet den guten Fremdsprachenunterricht eine Mischstrategie, ein "Wechsel zwischen Mitteilungszugehörigkeit und Sprachzugehörigkeit" (22). Dieser Doppelaspekt von Kommunizieren und Üben (24f.) ist im natürlichen Spracherwerb nachweisbar und "Wesensmoment im Fremdsprachenunterricht".

Grundsätzlich orientiert sich Butzkamm am kindlichen Erstspracherwerb, wobei natürlich beim späteren Lernen Abstriche zu machen sind, da die Ausgangslage in kognitiver Hinsicht eine andere ist und Faktoren wie Zeit und Motivation einen größeren Stellenwert einnehmen. In dem der Praxis gewidmeten Teil des ersten Kapitels erhalten wir eine Übersicht verschiedener Übungsformen, wobei Alltagsgesprächsimulationen und Einzelsätzen wie auch unterschiedlichen Projektideen ein Platz zugewiesen wird.

Vom funktionalen und formalen Verstehen einer Sprache handelt dann auch das zweite Kapitel: Wer nicht versteht, was er hört, lernt auch nicht. Dem Verstehen des situativen Kontextes, dem Sinn einer Aussage, muss nach Butzkamm das Heraushören des Systemhaften folgen. Sinn und Form müssen erfasst werden, damit Sprache gelernt werden kann, damit aus *input intake* wird. Wie Kinder diesen "Kode knacken", wird zuerst im Mutterspracherwerb, dann im natürlichen Zweitspracherwerb und am Schluss im Unterricht dargestellt: Phasen der Segmentierung und des Verschmelzens wechseln sich ab, wobei dem Lehrer die Aufgabe zufalle, dem Schüler bei seiner Zerlegungsarbeit und Neubildung "auf die Sprünge zu helfen". (59) Hierzu diene die Doppelgabe von sinngetreuer und wortwörtlicher Übersetzung (61), die zweisprachige Textdarstellung, die Gegenüberstellung von Originaltext und Übersetzung in die Muttersprache. Bei der bilingualen Präsentation werde der Text doppelt verstanden (70) und manche grammatische Erklärung erübrige sich. Butzkamm nimmt hier Elemente der Kontrastiven Hypothese auf, auch wenn er auf die Fehleranalyse und tiefer gehende Sprachreflexion verzichtet.

Dem Lehrer kommt, wie er in dem anschließenden Kapitel über die Maximierung des *input* ausführt, eine zentrale Rolle zu: "Schüler brauchen unbedingt *well-formed input*. Aus diesen Gründen sollte handlungsorientierte Gruppenarbeit stets in lehrergeführten, strukturierten, didaktisch geordneten und zielbestimmten Unterricht eingebettet sein. Deshalb machen wir Vorschläge für eine reiche und gehaltvolle Sprachrezeption, vom Lehrer ausgehend." (76) Voraussetzung hierfür ist die Annahme, dass eine Steuerung des Lernprozesses möglich ist und dass der Lehrer diese zu übernehmen hat; er organisiert und vermittelt seine Lerninhalte auf instruktivistische und kognitive Weise, er hat seine Klasse fest im Griff. Ganz offensichtlich befindet sich Butzkamm hier im deutlichen Gegensatz zu der in den letzten Jahren zunehmenden Reflexion über die Lehrerrolle, die im Zuge konstruktivistischer Auffassungen den Lehrer "als Berater, als Organisator des Klassenzimmers, als sich in die Lernprozesse der Schülerinnen und Schüler einbindendes Mitglied der Lerngruppe" (Rüschoff/Wolff, 1999, 25) sieht. Das Rollenverhältnis ist klar definiert, eine Veränderung weder vorgesehen noch wünschenswert.

Kommen wir zu dem zentralen Kapitel des Buches, zur Anknüpfung. Anknüpfen bedeutet hier das Verbinden und Nutzen der Muttersprache für den Prozess des Fremdspracherwerbs. "Die Hirnforschung bestätigt diese Sichtweise, denn die jeweils vorhandenen neuronalen Strukturen organisieren jene neuronalen Verbindungen, die zur Strukturierung neuer Netzwerke führen. Die Fremdsprache benutzt also in den Anfangsstadien das neuronale Netz der Muttersprache." (97) Die Zielsprache wird also im Rückgriff auf die Erstsprache erlernt. Geschickt eingesetzt wirke sie "quasi als Schmiermittel" (100) und stärke genau diese neuronalen Verbindungen, führe zu ihrer Verankerung und erleichtere so das Aufnehmen des fremden Wortschatzes. Es stellt sich

natürlich die Frage, ob das Zuspätkommen der gebrauchten Wendung, also die Zuordnung in der Muttersprache, wirklich Anknüpfung bedeutet und zu Vernetzungen im Gehirn führt, ob Verbindungen nicht vielmehr nur dann entstehen, wenn sie eigenständig vom Lernenden gebildet werden. Butzkamm zielt auf die Selbststrukturierung des Materials, die Bildung eines selbstständigen Wortnetzes und die Erzeugung eigener Bilder, nur ist der Weg zu diesen eigenständigen mentalen Prozessen bis aufs kleinste Detail vorgepflastert, weshalb der Zweifel entsteht, wie diese autonomen Leistungen jemals erreicht werden können. Der praktische Teil dieses Kapitels enthält Beispiele, wie dieses ausdrückliche Verbinden zwischen den Sprachen hergestellt werden kann, z.B. in der Übersetzung idiomatischer Ausdrücke oder auch Grammatikformen: "Grammatik von der Muttersprache her" heißt zuallererst die Mitbenutzung deutscher Beispiele sowie die idiomatische Übersetzung der fremdsprachlichen Beispiele – und weniger das Erklären in der Muttersprache." (129) Funktionen sollen durch sinngetreue Übersetzungen kontrastierend erklärt werden, wobei auch die Interferenzen mit der Zeit weniger werden. Auch auf das Lernen im Tandem wird verwiesen: "So steht jeder dem anderen als Sprach- und Kulturexperte zur Verfügung, korrigiert Fehler, macht Verbesserungsvorschläge [...] beide Perspektiven ergänzen sich und führen uns zu einem vertieften Verständnis beider Sprachen." (150) Dies ist sicherlich Teil des Spracherwerbs im Tandem, bildet jedoch auch einen seiner problematischsten Aspekte – der Partner ist in den seltensten Fällen ein Sprach- und Kulturexperte! (vgl. Schmelter, 2004) Diese Lernform zielt zudem auf eine *language awareness*, die nach Butzkamm dem Unterricht nur im begrenzten Maße förderlich ist. Metakognitiven Reflexionen im Sinne von *linguistic* und *communicative awareness* wird mit größter Zurückhaltung begegnet, Sprachlernbewusstheit wird gar nicht thematisiert. (vgl. Gnutzmann, 2003, 337)

Das fünfte Kapitel widmet sich dem Verschmelzen von generativen und kommunikativen Prinzipien. Im natürlichen Spracherwerb experimentiert das Kind mit Worten, Endungen, Sätzen, es entstehen syntaktische Keimzellen. "Das Kind schafft sich Sprache, anstatt bloß dem Gedächtnis zu vertrauen." (166) Die Sätze werden länger und es entstehen Satzvariationen. Der nächste Schritt ist die Erfassung der Regelmäßigkeit, die Wiederkehr der gleichen Struktur. "Die Grundidee ist, dass ein Satz ein Modell für viele andere Sätze wird, in etwa die Idee einer Satzmaschine oder eines Satzgenerators" (172), aber da das Nachsprechen grammatischer Muster demotivierend wirkt, sind die grammatischen Variationen nur sinnvoll, wenn sie mit einer Sinnvariation einhergehen. Satzvariationen müssen als Sinnvariationen, als "kleine Gedankensprünge" (178), empfunden werden. Dazu dienen halbkommunikative oder dynamische Strukturübungen, d.h. *pattern drills* mit der Anweisung an die Schüler, selbst ein Wort durch ein anderes zu ersetzen. Spontanreaktionen, neue Ideen von der Klasse werden aufgenommen und als Stimulussätze benutzt, nicht zum Selbstzweck, sondern als Grundlage für die sich daraus entwickelnden Gespräche. Seine Devise lautet: "Der Lehrer gibt vor, bietet dar, erklärt, er entnimmt den Reaktionen, ob seine Vorgaben angekommen sind; dann räumt er das Feld, macht den Schülern Platz." (176) Situativ verankert schlagen "Strukturen Wurzeln. Am Ende steht ihre Einverleibung, wie in der Muttersprache." (183) Zu fragen ist: Wenn der

Schüler sinngemäß auf eine Situation zu reagieren hat, was ist, wenn er dieser Situation keinen Sinn abgewinnen kann? Können wir hier wirklich von Kommunikation sprechen, vom Ausdruck eigener Gedanken? Kommunikation erwächst aus einem Rede- bzw. Mitteilungsbedürfnis und nicht aus der Vorgabe eines Satzes und der nachträglichen Einbettung in die Welt der Schüler.

Butzkamms anschließender Exkurs über richtige Grammatikarbeit basiert auf der Kritik an einem falsch verstandenen kommunikativen Ansatz, der zur groben Vernachlässigung der Grammatik im Fremdsprachenunterricht geführt habe. Butzkamm spricht sich gegen eine festgelegte grammatische Progression aus, denn unter Mitwirkung der Muttersprache sei es möglich, natürliche Erwerbsverläufe zu überspringen, allerdings solle man mit bewusstmachenden Erklärungen möglichst sparsam umgehen. (208f.) Sein grammatischer Minimalismus liegt im Mitlernprinzip, im Lernen durch Merksätze, in der Herstellung von Analogien zu anderen europäischen Sprachen mit ähnlichen Strukturen. Auf keinen Fall aber dürften auf Kosten authentischer Texte grammatisch gereinigte herangezogen werden.

Üben ist für Butzkamm ein wesentlicher Punkt beim Spracherwerb: "Hören und Nachsprechen, dann erfinderische Produktion nach dem generativen Prinzip." (217) Die zweckmäßigste Lehrstrategie zur Steuerung des systematischen Lernens sei die "direkte Instruktion", die allerdings nicht mit Frontalunterricht gleichzusetzen ist, sondern auch Partner- oder Gruppenarbeit zulässt. Ein zielerreichendes Lernen in einem leistungsförderlichen Unterricht schreitet von der Instruktion zur Konstruktion (231), im Sinne eines Transfers des vorher Einstudierten. Auch wer mit diesen Prämissen nicht einverstanden sein sollte, wird in der Vielzahl der Übungsvorschläge in Kapitel 6 und 7, die auch auf schwächere Schüler Rücksicht nehmen, sicherlich Geeignetes für den eigenen Unterricht finden. Sinnvoll sind m.E. die verschiedenen Übungen zur Aussprache wie z.B. das *buzz-reading* (257), das mit dem schauerlichen Wort "Massenübung" bedacht wird, die Rhythmisierung von Dialogen (239) oder die Übungen zur Festigung und Wiederholung von Texten (355ff.). Auch wer das fehlerlose Diktatschreiben nicht für "ein klares Indiz für einen hohen Sprachstand" (269) hält, kann sicherlich mit den Diktatvarianten im Unterricht etwas anfangen.

Dem Lernen im Erwachsenenalter widmet Butzkamm weniger Aufmerksamkeit; da er vom kindlichen Erstspracherwerb ausgeht, liegt für ihn der wesentliche Unterschied im "Verlust der ursprünglichen Sprachkraft", auch wenn er einräumt, dass auch noch im Sekundarschulalter eine weitere Sprache ziemlich perfekt erlernt werden kann (254).

Das achte Kapitel, das sich dem Arbeitsklima zuwendet, ist meiner Ansicht nach das gelungenste. Es erwächst aus einer aufmerksamen Unterrichtsbeobachtung und -erfahrung, die generell ein positives Merkmal dieses Buches sind. Die Förderung des Selbstvertrauens und auch die lähmende Wirkung von Angst, die positive Besetzung von Lernen werden als wichtige Voraussetzungen für den Lernerfolg gewertet. Der Lehrer müsse in der Klassenführung die Mischung von individuellem Freiheitsgefühl und dem Wunsch nach Führung berücksichtigen (280). Diese gemischte Perspektive herrscht auch in der aktuellen Sprachlehrforschung vor und findet in der Psycholinguistik (vgl. Rickheit/Sichelschmidt/Strohner, 2002, 143) ihre

Bestätigung: Lerner brauchen eine Lernumgebung, die Instruktion durch den Lehrer und Konstruierung durch den Lerner verbindet. Das Ausbalancieren von Kontrolle und Spontaneität entspricht ohnehin unserer tagtäglichen Unterrichts- und Lebenserfahrung. (vgl. Königs, 2004, 523) Zu einer positiven Atmosphäre im Klassenzimmer tragen auch die entsprechende Ausstattung der Räume und die Hinzunahme von Musik und Bewegung beim Lernprozess bei. Auch hier ist die große Auswahl an praktischen Vorschlägen äußerst positiv anzumerken, z.B. die Erfindung von eigenen Texten zum persönlichen Lieblingslied (286), Spielgeschichten (300) oder das Grammatikspiel (304f.). Seine Ratschläge für den Lehrer zeugen von Kenntnis und Feingefühl dem Schüler gegenüber. Die Warnung vor übertriebener Nachsicht und "sich anbietender Kumpelhaftigkeit" (325) anstelle von Freundlichkeit und Entgegenkommen ist sicherlich ernst zu nehmen. Das Bedürfnis des Schülers, auf seinem Weg geleitet zu werden, setze einen Lehrer voraus, der Strenge, Fairness und Freundlichkeit zu verbinden wisse (325) und seine Ziele nicht mit Verbreitung von Angst und Schrecken erreiche. Wichtig sei die Fähigkeit des Lehrers, dem Schüler das Gefühl zu vermitteln, dass er es schaffen kann und ihm dementsprechend Zuversicht zu geben. Der Leser wird Butzkamms diesbezüglichen Ausführungen beipflichten, auch wenn man sich des Eindrucks nicht erwehren kann, dass den Werten, an die er erinnert, etwas Anachronistisches anhaftet, z.B. die Unterrichtung der Jugend als religiöser Dienst (Epilog) oder als Weg zur Sittlichkeit (247). Dieser Eindruck durchzieht auch das 9. Kapitel, das der Klassengemeinschaft im Sinne einer kollektiven Identität gilt. Aber auch hier finden wir viele nützliche Hinweise und Tipps besonders für junge Lehrer, die so ihr eigenes Verhalten in der Institution Schule überprüfen können.

Das Kapitel über Arbeit mit Texten verbindet eine scharfe Kritik an den an Textarmut krankenden modernen Lehrwerken, in denen "der kommunikative Ansatz wilde Umtriebe erzeugt hat" und die eher Mickymausheften ähneln (353), mit dem Plädoyer für niveauvolle Texte. Mit dieser Kritik steht und stand Butzkamm nicht allein; dem Mangel an Texten wurde im Rahmen des interkulturellen Konzepts in den kommunikativen Lehrbüchern der letzten Generation sicherlich durch eine Hinzunahme von längeren zusammenhängenden Texten begegnet. Dennoch möchte ich entgegenhalten, dass die Buntheit, die Vielzahl von Darbietungen auch der Vielschichtigkeit der unterschiedlichen Wahrnehmungsformen und Lernstilen entspricht. Karikaturen und Comics gehören zu der Welt unserer Schüler und bieten daher Anknüpfungsmöglichkeiten. Diese Darbietungsformen zu ignorieren hieße, an dieser Zielgruppe vorbei zu reden und sie somit nicht zu erreichen. Die Öffnung gegenüber dem Schüler, zu der Butzkamm mit einem offenen Textestieg rät: Worüber wollt ihr in dem Text reden? kann ins Leere führen, wenn die Schüler der Text an sich nicht interessiert. Wäre es da nicht sinnvoller, Material zur Auswahl zu stellen oder es in einer geeigneten Klasse von den Schülern selbst wählen zu lassen? Die Wichtigkeit von Texten, die Wichtigkeit des Lesens steht ganz außer Frage, denn das ermöglicht die Begegnung mit dem Fremden, und trägt in der Rückführung auf uns selbst zu unserem Selbstverständnis bei.

Das Buch schließt mit einem Kapitel über die Verschiedenheit der Schüler und die sich daraus ergebenden individualisierenden Momente innerhalb des Unterrichts. Das Ansetzen an verschiedene Interessengebiete, unterschiedliche

Lerntechniken gelte es zu berücksichtigen, um der Forderung nach selbstbestimmtem Lernen gerecht zu werden: "Planvoller Wechsel der Arbeitsformen und Methodenvielfalt sind, aufs Ganze gesehen, der sicherste Weg, es allen Schülern recht zu machen. Denn man kann ihre unterschiedlichen Nöte und Bedürfnisse nicht mit Standardroutinen abtun. Bei einer Vielfalt von Arbeitsformen gibt es immer wieder solche, die bestimmten Schülern besonders entgegenkommen, und solche, die es dem Lehrer erlauben, jemanden individuell zu betreuen und ihm das Gefühl zu geben, für ihn persönlich da zu sein." (375)

Ist dem Autor sein im Vorwort formuliertes Anliegen gelungen, den Fremdsprachenunterricht zu revolutionieren? Wird der viel versprechende Titel dem Inhalt gerecht? Die Antwort muss hier nein lauten. Die Vielzahl von Belegen unterschiedlicher Herkunft zur Untermauerung seiner Theorie verwirrt und erweckt den Eindruck der Zusammenhangslosigkeit, was seine These ausdünn, anstatt sie zu stärken. Die zahlreichen Zitate beeindrucken sicherlich, überzeugen aber deshalb nicht unbedingt auf wissenschaftlicher Ebene. Dazu trägt auch die fehlende Auseinandersetzung bzw. bewusste Ausklammerung sämtlicher neuer vom Konstruktivismus herrührender Fragestellungen und Forschungsrichtungen wie Lernerautonomie, Lernstrategien und Evaluation bei. Dieser Eindruck verblasst in den Kapiteln über die Rolle der Motivation beim Spracherwerb und den affektiven Variablen, denen sich auch die Sprachlehrforschung in letzter Zeit wieder zunehmend zugewandt hat, weil sie die Wichtigkeit der Verknüpfung von affektiven und kognitiven Anteilen am Lernprozess vor allem im Erwachsenenalter erkannt hat. Sicherlich erfüllt aber das vorliegende Buch ein für den Lehrererfolg nicht zu unterschätzendes Kriterium: Es mangelt ihm nicht an Überzeugung von dem eigenen Ansatz; denn letztendlich gilt für den Unterricht: Jede Methode steht und fällt mit dem "Maß an Überzeugung [...], mit dem der Lehrer sein unterrichtliches Vorgehen gestaltet." (Königs, 1995, 21)

LITERATUR:

- W. Butzkamm, *Psycholinguistik des Fremdsprachenunterrichts*, Tübingen-Basel: A. Francke, 2002.
B. Rüschoff - D. Wolff, *Fremdsprachenlernen in der Wissensgesellschaft*, Ismaning: Max Hueber, 1999.
C. Gnutzmann, *Language Awareness, Sprachbewusstheit, Sprachbewusstsein*, in: K.R. Bausch - H. Christ - H.J. Krumm (Hrsg.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht*, Tübingen-Basel: A. Francke, 2003, 335-339.
F. G. Königs, *Lernen im Kontrast – was heißt das eigentlich?*, "Fremdsprache lehren und lernen", 24 (1995), 11-24.
F. G. Königs, *Sprachlehrforschung: gestern, heute – und morgen?*, "Info DaF", 5/10 (2004), 513-532.
G. Rickheit - L. Sichelschmidt - H. Strohner, *Psycholinguistik*, Tübingen: Stauffenberg, 2002.
L. Schmelter, *Selbstgesteuertes oder potentiell expansives Fremdsprachenlernen im Tandem*, Tübingen: Narr, 2004.

Sabine Hoffmann ist Lektorin an der Fakultät für Scienze della Formazione der Universität Palermo
sabinehoffmann@katamail.com

Die Wiedergabe der Buchbesprechung erfolgt mit schriftlicher Genehmigung sowohl der Autorin, als auch der **daf werkstatt** (ldt@unisi.it) durch deren Verantwortliche Roberta Ascarelli; die Rezension erschien erstmals in der genannten *Halbjahreszeitschrift des Zentrums für die Didaktik der deutschen Sprache an der Universität Siena – Arezzo*, Nr. 4/2004, S. 109-115.

Bearbeitet von J.K. am 09.01.05