

„*Mein Bauch ist italienisch ...*“ Kinder sprechen über Sprachen¹

Hans-Jürgen Krumm (Wien)

Für jede Theorie des Fremdsprachenlernens ist die Frage entscheidend, ob bzw. wie explizites Wissen und Bewusstheit über die Fremdsprache ... den Fremdsprachenlernprozeß beeinflusst. (House 1998: 91)

Sprache spielt für die Herausbildung der menschlichen Identität eine zentrale Rolle: durch unsere Erstsprache wird es uns möglich, uns als Ich zu begreifen und zu artikulieren. Deshalb gibt es Menschen, die Hemmungen haben, eine andere Sprache zu lernen und zu sprechen, weil dies für sie eine Gefährdung ihrer mit Sprache verknüpften Identität darstellt. Als „Konfliktzweisprachigkeit“ bezeichnen wir die Situationen, in denen Menschen gezwungen werden, eine andere Sprache zu übernehmen, zugleich aber ihre Erstsprache nicht aufgeben wollen. Ein Sprachwechsel gelingt um so besser, je weniger er als Bedrohung für die Erstsprache angesehen wird, je bewusster erkannt wird, dass verschiedene Sprachen uns verschiedene Seiten der Welt, aber auch verschiedene Möglichkeiten unseres persönlichen Weiterlebens eröffnen.

Kinder entwickeln ein solches Sprachbewusstsein früh, wachsen sie doch von Anfang an in eine vielsprachige Welt hinein. Sie merken, dass die Mutter anders mit ihnen spricht als der Vater, dass die Nachbarin wieder anders klingt. Spätestens im Kindergarten treffen sie auf anderssprachige Kinder. Oder sie gehören selbst in eine vielsprachige Familie, haben bis zum Schulbeginn bereits eine vielsprachige Lebensgeschichte. Dadurch, dass Schule diese Vielsprachigkeit und die Spracherfahrungen der Kinder vielfach ignoriert, macht sie ihnen weder das Erlernen der deutschen Sprache noch den Frühbeginn mit anderen Sprachen leichter. Viel zu oft tut Schule noch so, als säßen da einsprachige, gleichsprachige SchülerInnen, die nun auch im Gleichschritt in eine neue Sprache einsteigen (vgl. Gogolins Hinweis auf den „monolingualen Habitus“ der multikulturellen Schule in Gogolin 1994). Sprachenlernen wird aber erleichtert, wenn dabei der vorhandene Sprachbesitz genutzt und das ohnehin vorhandene Nachdenken der Kinder über ihre Sprachen in den Unterricht einbezogen wird. Die Anfertigung von Sprachenporträts - so meine Erfahrungen beim Anfertigen von Sprachenporträts durch Kinder im Alter zwischen 7 und 14 Jahren (vgl. Krumm 2001) - erlaubt es schon im Grundschulalter, dass Kinder ein solches Sprachbewusstsein entwickeln und sich ihres vorhandenen Sprachenreichtums bewusst werden. Dazu bedarf es allerdings einiger Spielregeln, die es den Kindern erlauben, sich ohne Angst auf diesen Bewusstwerdungsprozess einzulassen:

1. Die Anfertigung von Sprachenporträts ist freiwillig. Manche Kinder haben eventuell schon schlechte Erfahrungen mit ihren Sprachen gemacht - das gilt für Migrantenkinder, die nicht überall erzählen durften, dass ihre Muttersprache Kurdisch ist, das gilt aber auch für Kinder, die wegen ihres Dialekts gemahnt wurden.
2. Für ihr Sprachenporträt erhalten die Kinder Silhouetten, in die hinein sie mit Farbstiften ihre Sprachen malen können. Das soll zunächst einmal ein Malereignis sein, d.h. die vorgegebenen Silhouetten sollten schnörkellos und relativ abstrakt sein (vgl. Krumm 2001: 100f.), so dass die Kinder phantasievoll daran gehen können, diese Figuren ganz oder

teilweise auszumalen, evtl. auch zu bekleiden, ihnen Haare auf den Kopf oder „Sprachschuhe“ an die Füße zu malen. Denn die Kinder haben ganz unterschiedliche Vorstellungen davon, wo und weshalb ihre Sprachen im Körper verteilt sind:

Felix, 11 Jahre

Englisch ist bei mir im Kopf, weil es mir Spaß macht. Spanisch ist bei mir im Körper weil ich Spanien sehr mag. Bei mir ist Deutsch in den Händen, weil ich sehr viel schreibe. Italienisch ist in den Beinen weil ich dort schon oft war.

Jogie, 11 Jahre

Yoruba ist bei mir im Körper, weil der Körper nicht hören kann und ich kann Yoruba nicht so gut verstehen. Englisch ist bei mir im Kopf, weil ich mich manchmal ziemlich konzentrieren muss um mir Vokabeln zu merken. Französisch ist bei mir in den Beinen, weil es für mich sehr fern liegt es richtig zu lernen obwohl das mein Wunsch ist. Und um in die Ferne zu gehen muss man Beine haben.

3. Es sollten keinerlei Vorgaben gegeben werden, wie die Sprachen in den Körper gemalt werden, auch nicht, ob etwas dazu zu sagen oder schreiben ist. Wenn Kinder ihre Porträts beschriften wollen (und können), so dürfen sie das natürlich. Meine Erfahrung ist, dass sie das durchweg gerne tun. Auch sollte gar nicht angesprochen werden, wie gut man eine Sprache können muss, um sie einzumalen. Die Lehrenden sollten sich hier ruhig etwas vage ausdrücken: alle Sprachen, die ihr kennt, von denen ihr etwas könnt. Es ist wichtig, dass die Kinder ihre Gedanken zu „ihren Sprachen“ äußern und nicht durch normative Vorgaben daran gehindert werden.

Denise, 11 Jahre

Ich habe nach meinem Gefühl gemalt. Ich habe nicht nach meinem Können gemalt.

Benjamin, 11 Jahre

malte Italienisch in sein Farbporträt, obwohl er es nicht kann:

Italienisch ist eine schöne Sprache.

Auch Schwedisch findet sich hier großflächig eingemalt: *In Schwedisch verstehe ich nur ein Wort „Guten Tag“.*

4. Die Sprachenporträts müssen „veröffentlicht“, sie dürfen nicht einfach weggelegt oder eingesammelt werden. Für viele Kinder wird das Malen eines Sprachenporträts eine erste Gelegenheit sein, etwas von ihren Sprachen zu berichten. Es ist oft eine neue Erfahrung für sie, überhaupt danach gefragt zu werden (unter anderem, weil viele bestenfalls eine Zweisprachigkeit vermuten und sich mit der Frage nach der Muttersprache zufrieden geben).

Je nach Situation in der Klasse sollten alle, die wollen, ihr Porträt zeigen und dazu etwas erzählen. Dabei kommen vielfach Sprachkonflikte, Migrationsgeschichten, aber auch die persönlichen Vorlieben und (Sprachlern-)Ängste zum Ausdruck.

Martin, 12 Jahre

Englisch ist bei mir im Kopf, weil ich bei dieser Sprache etwas nachdenken muss. Deutsch ist bei mir in den Armen, weil das meine Muttersprache ist und daher sehr leicht ist. Italienisch ist bei mir im Bauch, weil ich es fast nicht kann ...

Ferenc, 12 Jahre

Mein Herz ist ungarisch. Die wichtigsten Teile meines Körpers sind ungarisch. Mein Bauch ist Italienisch, weil ich gerne Italienisch esse. Meine Beine sind Deutsch, weil ich im deutschen Sprachgebiet lebe ...

(Krumm 2001: 89)

Solche Erläuterungen zu den Sprachenporträts können im Nachhinein angefertigt oder abgegeben werden. Dazu ist es sinnvoll, die Bilder in der Klasse aufzuhängen und - eventuell in einer späteren Stunde - zu den Porträts mündlich etwas zu erzählen, sie mit Stichwörtern beschriften zu lassen oder gar ab der 3. oder 4. Klasse einen kleinen Text schreiben zu lassen. Wichtig dabei ist, dass die einzelnen ‚SprachbesitzerInnen‘ Gelegenheit haben, ihr Sprachkönnen in der Klasse zu zeigen. Dazu bieten sich außer den Beschriftungen und Geschichten folgende Möglichkeiten an:

- jedes Kind, das will, darf zu ein oder zwei Sprachen aus seinem Porträt ein Wort oder einen Text (Gedicht oder Lied) sprechen,
- jedes Kind darf zu seinen Sprachen etwas mitbringen: eine Münze, auf der etwas in dieser Sprache steht, eine Konservendose, Speisekarte, irgendeinen Text in dieser Sprache oder einfach einen Gegenstand aus dem Land, in dem diese Sprache gesprochen wird.

5. Die ganze Klasse soll mit Hilfe der Sprachenporträts in die Sprachenvielfalt der Welt eintauchen.

Ebi aus dem Iran, 10 Jahre

Englisch hat grüne Farbe, weil dort immer es regnet.

Arabisch hat braune Farbe, weil arabische Länder viele Wüsten haben.

Deutsch hat schwarze Farbe, weil Deutsch schwer ist.

Persisch hat blaue Farbe, weil dort schöne Himmel hat.

(Krumm 2001: 75)

Auf einer Landkarte können mit farbigen Fähnchen die Länder markiert werden, in denen die jeweilige Sprache „zu Hause“ ist und gesprochen wird. Dabei können die SprachbesitzerInnen kontrollieren, ob die anderen auch die richtigen Länder gefunden haben. Gibt es Kinder in der Klasse, die aus diesen Ländern kommen, dort eventuell Verwandte haben und Besuche machen, so lassen sich die Wege („Wie kommt man dahin?“, „Wie bist du hierher gekommen?“) rekonstruieren und einzeichnen.

Auch der umgekehrte Weg ist denkbar: Jedes Kind sucht zu Hause nach einem Text in einer anderen Sprache – (schon die Windelpackungen sind mehrsprachig beschriftet, d.h. jede/r müsste etwas finden) - dann wird geprüft, ob es in der Klasse jemanden gibt, der/die diese Sprache kann, eventuell sogar den Text schon lesen kann.

Schließlich lassen sich Sprachenquartetts spielen: Die Klasse wird in Vierergruppen geteilt, in denen vier verschiedene Sprachen vertreten sind. Jede Vierergruppe erhält ein Wort, von dem zu vermuten ist, dass es jede/r in einer seiner Sprachen kennt (Mutter, Kind, bitte, danke, Haus etc.) und schreibt dieses in seiner/ihrer Sprache auf eine Karte. Die Karten werden eingesammelt, gemischt und ausgeteilt. Nun müssen sich die Quartette finden, wobei

die SprachbesitzerInnen als die wichtigen Auskunftspersonen gefragt werden können. Aber natürlich muss man zuerst herausfinden, welche Sprache man auf seiner Karte stehen hat: Aus welcher Sprache stammt *ekmek* und was heißt es. Gibt es Kinder mit griechischer oder russischer Muttersprache in der Klasse und können diese auch schreiben, so sollten in jedem Fall entsprechende Karten dabei sein - das kann man als LehrerIn auch vorbereiten, also solche Karten mit Hilfe eines einfachen Reisewörterbuches erstellen und den jeweiligen Kindern geben. Dann ist für die anderen die Frage, welche Sprache das ist, und das Aha-Erlebnis (vielleicht hat man das Wort gesprochen schon einmal gehört) um so größer.

6. Die „Leiblichkeit“ (Schwerdtfeger 2000) der Spracherfahrung von Kindern muss bei der Arbeit mit den Sprachenporträts wie auch beim frühen Fremdsprachenlernen berücksichtigt werden: Die Kinder verleiben sich, indem sie ihre Porträts zeichnen, die Sprache im Wortsinne ein und haben vielfach dieses Gefühl einer unmittelbaren Beziehung zwischen ihrem Körper und ihren Sprachen.

Cristina, 14 Jahre

Deutsch: im Kopf, weil es die Sprache ist, in der ich denke

Spanisch: im Kopf, weil meine zweite Muttersprache

Englisch: im Hals und Füßen, ... nicht fließend. Ich kann mich oft nicht ausdrücken, wie ich will - „kalte Füße“, „Frosch im Hals“.

Italienisch: im Herzen, weil ich sie unbedingt sprechen möchte und ich das Land liebe.

Dass Valon seinen Körper von oben bis unten in zwei Hälften (blau - Deutsch, rot - Albanisch) teilt (vgl. Krumm 2001: 11), dass nahezu bei der Hälfte aller Sprachenporträts die Mutterfarbe in roter Farbe als Herz oder zumindest dort, wo das Herz sitzt, eingezeichnet ist, dass die Sprachen in Kopf, Händen und Beinen für die Kinder eine so wichtige Rolle spielen, sollte im Unterricht zur Sprache kommen, z.B. durch Sprachwink-Übungen: Zu einem englischen Lied oder Text dürfen alle, die Englisch in den Kopf gemalt haben, mit dem Kopf wackeln, die, die es in den Händen haben, dürfen dabei winken, die, die es in den Beinen oder Füßen haben, dabei tanzen - dasselbe nun für alle Sprachen, die in der Klasse mehrfach vertreten sind.

Auch individuelle Übungen sind denkbar. Cristina, die Englisch im Hals hat, darf einmal Englisch krächzen; diejenigen, die Italienisch im Bauch haben, weil sie so gern Italienisch essen, sollen versuchen, ein Wort wie *Spaghetti* möglichst korrekt italienisch auszusprechen. Diejenigen, die Deutsch als schwarz und schwer eingemalt haben, dürfen sich einmal leichte deutsche Wörter für die Arme oder Beine überlegen, z.B. Fremdwörter, die sie aus der Muttersprache kennen und die deshalb gar nicht so schwer sind. Solche Formen der „Einverleibung“ helfen, Sprechängste und Sprachhemmungen zu überwinden.

7. Ein Klassen- oder Schulporträt soll deutlich machen, dass nicht nur Individuen, sondern die ganze Klasse/Schule/Stadt über einen großen Sprachenreichtum verfügt. Zunächst einmal könnte ein Klassen-Sprachbarometer angefertigt werden, auf dem eingezeichnet wird, wie viele verschiedene Sprachen in der Klasse gesprochen werden. Mit jedem Wort in einer neuen Sprache, mit jedem Kind, das neue Sprachen in die Klasse bringt, steigt dieses Barometer (das erleichtert hinzukommenden Kindern den Einstieg, denn sie tragen evtl. unmittelbar zum Ansteigen des Barometers bei). Vielleicht entsteht daraus ein Schulbarometer. Auf die Dauer lässt sich mit Farben unterscheiden: wie viele Sprachen können wir sprechen, in wie vielen Sprachen können wir schreiben, wie viele Sprachen kommen zusammen, wenn wir Freunde, Eltern usw. fragen. Schader (2000: 109f.) schlägt

dafür das Anfertigen einer Sprachentabelle in der Klasse (oder Schule) vor, die allmählich erweitert wird.

Bei all diesen Aktivitäten ist es wichtig, die übergreifenden Zielsetzungen im Blick zu behalten, von denen her auch eine Auswahl zu treffen ist:

- Die Kinder sollen sich ihres Sprachenreichtums bewusst werden - das gilt gerade auch für die Migrantenkinder, die vielleicht mehr Fehler im Deutschen machen, dafür aber zum Sprachenreichtum ihrer Klasse beitragen.
- Es soll ein Sprachenbewusstsein entstehen, das dazu führt, dass Kinder Sprachenlernen und Mehrsprachigkeit als selbstverständliches Element ihrer Lebenswelt begreifen. Das erleichtert es auch, sie für das Erlernen weiterer Sprachen zu begeistern.
- Die Kinder sollen die Erfahrung machen, dass man sich auch mit Menschen, die anders sind, die anders sprechen, die anders aussehen, verständigen kann, dass man von diesen etwas lernen kann.

Für Lehrende könnte die Erkenntnis von der Vielsprachigkeit des Klassenraumes ein Anlass sein, den Kindern mehr zuzutrauen, ihnen in stärkerem Maße das Wort zu geben und vielleicht auch selbst wieder Lust auf das Entdecken neuer Sprachen zu bekommen. Zugleich ermöglichen Sprachenporträts und ihre Kommentierungen durch die Lernenden einen Zugang zu den subjektiven Theorien junger Sprachenlerner, eine, um mit House zu sprechen, bessere Berücksichtigung von Emotion und Kognition:

die größere Komplexität der existierenden kognitiven Vernetzung [dürfte] ein verstärktes Bewusstmachen sprachlicher und kultureller Strukturkontraste und Ähnlichkeiten erforderlich machen [...], d.h. metasprachliche und metapragmatische Bewusstheit müsste in ganz besonderem Maße gefördert werden, damit das, was ein Lernender schon weiß, voll genutzt werden kann. (House 1998: 95)

Bibliografie

- Gogolin, I. 1994. Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule. Münster: Waxmann.
- House, J. 1998. Kognition und Emotion beim Lehren und Lernen fremder Sprachen. In K.-R. Bausch et al. (eds), *Kognition als Schlüsselbegriff bei der Erforschung des Lehrens und Lernens fremder Sprachen*. Tübingen: Narr, 89-97.
- Krumm, H.-J. 2001. *Kinder und ihre Sprachen - lebendige Mehrsprachigkeit*. Wien: Eviva.
- Schader, B. 2000. *Sprachenvielfalt als Chance*. Zürich: Orell-Füssli.
- Schwerdtfeger, I. C. 2000. Leiblichkeit und Grammatik. In H. Düwell, C. Gnutzmann & F. Königs. (eds), *Dimensionen der Didaktischen Grammatik. Festschrift für Günther Zimmermann zum 65. Geburtstag*. Bochum: AKS-Verlag, 281-303.

¹ Dieser Beitrag wird in gekürzter Form in der Zeitschrift „Grundschule Sprachen“ erscheinen.

Krumm, Hans-Jürgen. (2003). „*Mein Bauch ist italienisch ...*“ Kinder sprechen über Sprachen. Baumgarten, Nicole/Böttger, Claudia/Motz, Markus/Probst, Julia (eds.), Übersetzen, Interkulturelle Kommunikation, Spracherwerb und Sprachvermittlung - das Leben mit mehreren Sprachen. Festschrift für Juliane House zum 60. Geburtstag. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* [Online], 8(2/3), 110-114.

Verfügbar: <http://www.ualberta.ca/~german/ejournal/Krumm.pdf>.